

Université de Montréal

Développement et mise à l'essai d'un dispositif didactique pour construire des concepts abstraits au premier cycle du primaire : l'exemple des concepts de *temps*, d'*espace* et de *société* en univers social

par Marjorie Boulet

Département de didactique
Faculté des sciences de l'éducation

Thèse présentée
en vue de l'obtention du grade de Philosophiae Doctor (Ph. D)
en sciences de l'éducation
option Didactique

22 décembre 2021

© Marjorie Boulet, 2021

Université de Montréal
Faculté des études supérieures

Cette thèse intitulée
Développement et mise à l'essai d'un dispositif didactique pour construire des concepts abstraits au premier cycle du primaire : l'exemple des concepts de *temps*, d'*espace* et de *société* en univers social

Présentée et soutenue à l'Université de Montréal par :
Marjorie Boulet

A été évaluée par un jury composé des personnes suivantes :

Dominic Anctil
Président-rapporteur

Isabelle Montésinos-Gelet
Directrice de recherche

Virginie Martel
Codirectrice

Alexandre Lanoix
Membre du jury

Julia Poyet
Examinatrice externe

Serge J. Larivée
Représentant de la doyenne

Résumé¹

Très tôt dans leur cheminement, les élèves sont amenés à réaliser des apprentissages conceptuels et leur rapport aux disciplines scolaires est souvent basé sur la compréhension de différents concepts abstraits. Au premier cycle du primaire, les élèves sont invités, entre autres, à *construire leur représentation de l'espace, du temps et de la société* en univers social et acquérir le vocabulaire de base se rattachant à ce domaine (MELS, 2001a). Bien qu'il soit reconnu que cette compétence est essentielle au cheminement des élèves, elle occupe peu de place en classe de premier cycle du primaire (Boulet et Martel, 2017; Drolet, 2014). Pourtant, il s'avère fondamental d'outiller les élèves à observer, à lire et à comprendre certaines réalités sociales et spatiales autour d'eux et d'assurer le développement d'un réseau conceptuel centré sur les concepts d'*espace*, de *temps* et de *société*.

L'originalité de la présente recherche repose sur le développement d'une démarche didactique qui d'une part, répond aux besoins de nombreuses enseignantes du primaire soucieuses de faire évoluer leur pratique pédagogique quant à l'enseignement de l'univers social et au recours à la lecture et à l'écriture en contexte d'intégration des matières pour faire construire les concepts abstraits chez leurs élèves. D'autre part, cette démarche offre une approche transversale, car bien que notre projet de recherche soit concentré sur les concepts abstraits du domaine de l'univers social, fondamentalement, les retombées de cette démarche didactique peuvent se manifester pour n'importe quel concept de n'importe quelle discipline scolaire. Notre recherche se distingue donc par son caractère novateur et la pertinence de sa portée théorique et pratique dans les classes du premier cycle du primaire. Elle se veut doublement pertinente : d'un point de vue scientifique, elle génère de nouvelles connaissances sur les domaines d'enseignement-apprentissage soulevés et d'un point de vue pratique, elle permet d'explorer de nouvelles stratégies en enseignement.

C'est dans cette perspective que nous avons mené une recherche-développement qui poursuivait comme objectif le développement et la mise à l'essai auprès d'expertes des communautés universitaire et pratique d'un dispositif didactique utilisable pour les enseignantes du premier cycle du primaire de manière à analyser par la suite ses avantages reconnus par les expertes quant au recours à des œuvres de littérature jeunesse pour l'enseignement et à l'apprentissage des concepts abstraits. La démarche didactique développée *Lire et écrire pour construire des concepts abstraits*, qui implique la réalisation d'activités de lecture et d'écriture prenant appui sur des œuvres de littérature jeunesse, a été exemplifiée autour des concepts en univers social, soit le *temps*, l'*espace* et la *société*. L'avis d'expertes a permis de valider nos choix effectués pour construire notre cadre de référence ainsi que de valider l'adéquation de notre dispositif avec les résultats des plus récentes recherches dans le domaine

¹ Pour ne pas alourdir le texte, cette thèse a été rédigée en utilisant les expressions « les enseignantes » pour parler à la fois des enseignantes et des enseignants. L'expression « les élèves » est également utilisée. Cette thèse a été rédigée conformément aux rectifications orthographiques.

(Bergeron et Rousseau, 2021; Loïselle, 2001). L'approche qualitative et exploratoire a présidé à la collecte des données. L'analyse a été conduite à partir des questionnaires soumis aux expertes des communautés universitaire et pratique ainsi que des observations effectuées en classe d'expérimentation sous l'angle des cinq composantes du modèle théorique du multi-agenda de Bucheton et Soulé (2009).

Mots-clés : Apprentissage conceptuel, démarche de conceptualisation, développement du vocabulaire, lecture, écriture, littérature jeunesse, dispositif didactique, didactique de l'univers social, temps, espace, société.

Abstract

Very early on in their development, students are required to learn concepts and their relationship to school subjects is often based on the integration of various abstract concepts. In the first cycle of elementary school, students are asked, among other things, to *construct their representation of the concepts of space, time and society* in the social science and to acquire the basic vocabulary related to this field (MELS, 2001a). Although it is recognized that this skill is essential to students' development, it occupies little space in the first cycle of elementary school (Boulet and Martel, 2017; Drolet, 2014). Yet, it is fundamental to equip students to observe, read and understand certain social and spatial realities around them and to ensure the development of a conceptual network centered on the concepts of *space, time and society*.

The originality of the present research lies in the development of a didactic approach that, on the one hand, meets the needs of many elementary school teachers concerned about changing their teaching practice about the teaching of the social science and the use of reading and writing in the context of subject integration to build abstract concepts in their students. On the other hand, this approach offers a cross-curricular approach, because although our research project is limited to the abstract concepts of the social science, the effects of this didactic approach can be applied to any concept in any school discipline. Our research is thus distinguished by its innovative character and the relevance of its potential application in the first cycle of elementary school. It is intended to be doubly relevant: from a scientific point of view, it will generate new knowledge on the teaching-learning domains raised, and from a practical point of view, it will make it possible to explore new teaching strategies.

With this in mind, we conducted a research-development project whose objective was to develop and test a didactic device for use by first cycle elementary school teachers with experts from the academic and practical communities to analyze the advantages recognized by the experts in the use of children's literature for the teaching and learning of abstract concepts. The didactic approach developed for *Lire et écrire pour construire des concepts abstraits*, which involves reading and writing activities based on works of children's literature, was exemplified around the concepts of the social universe: *time, space and society*. The opinion of experts made it possible to validate the choices we made in constructing our frame of reference as well as to validate the adequacy of our system with the results of the most recent research in the field (Bergeron et Rousseau, 2021; Loiselle, 2001). The qualitative and exploratory approach was used to collect the data. The analysis was based on questionnaires submitted to experts as well as observations made in the experimental classrooms from the perspective of the five components of Bucheton and Soulé's (2009) theoretical model of the multi-agenda.

Keywords : concepts acquisition, social studies teaching, vocabulary acquisition, child literature, teaching tools, read, write, time, space, society

Table des matières

Résumé.....	i
Abstract	iii
Table des matières	iv
Liste des tableaux.....	vii
Liste des figures	ix
Liste des sigles	xi
Liste des abréviations.....	xii
Remerciements.....	xiv
Introduction	1
Chapitre 1. Problématique.....	4
1.1 Les orientations ministérielles et scientifiques quant à l'enseignement-apprentissage de l'univers social.....	4
1.2 Les constats de recherche sur l'enseignement-apprentissage de l'univers social au primaire.....	7
1.3 L'apprentissage conceptuel au premier cycle du primaire	10
1.4 L'intégration des matières et le recours à l'écrit pour construire les concepts abstraits : une voie à privilégier au premier cycle du primaire	14
1.5 La synthèse de la problématique	22
1.6 La question générale et l'objectif général de la recherche	26
Chapitre 2. Cadre conceptuel.....	27
2.1 L'enseignement et l'apprentissage de l'univers social au premier cycle du primaire	27
2.1.1 <i>Espace</i> : un concept à construire progressivement.....	31
2.1.2 <i>Temps</i> : un concept à construire progressivement.....	35
2.1.3 <i>Société</i> : un concept à construire progressivement.....	40
2.1.4 La synthèse des concepts à construire en univers social	41
2.2 L'enseignement et l'apprentissage d'un concept.....	43
2.2.1 La notion de concept	43
2.2.2 L'apprentissage conceptuel	54
2.2.3 Les conditions nécessaires à l'enseignement-apprentissage conceptuel.....	56
2.3 Le vocabulaire	60
2.3.1 Le mot, le lexique, le vocabulaire	60
2.3.2 Les connaissances liées aux mots.....	62
2.3.3 L'enseignement du vocabulaire	65
2.4 Les œuvres de littérature jeunesse.....	69
2.4.1 La lecture à haute voix des œuvres de littérature jeunesse.....	71
2.4.2 Les réseaux littéraires	71
2.5 La pratique des orthographes approchées	74
2.5.1 Les origines et la définition des orthographes approchées	74
2.5.2 La démarche didactique des orthographes approchées	76
2.6 Le modèle du multi-agenda de Bucheton et Soulé pour analyser les pratiques enseignantes.....	78
2.6.1 Les cinq préoccupations de l'agir enseignante	80
2.6.2 Les postures d'étayage de l'enseignante et les postures d'apprentissage des élèves	83
2.7 La synthèse de la partie théorique	86
2.8 La présentation d'études empiriques sur le développement, la mise à l'essai et l'évaluation d'objets pédagogiques en éducation.....	88

2.8.1 Le développement du dispositif didactique <i>Lectorino</i> & <i>Lectorinette</i> pour l'enseignement et l'apprentissage des textes narratifs.....	89
2.8.2 La développement d'un outil d'enseignement au sein d'un réseau littéraire d'auteur au troisième cycle du primaire.....	90
2.8.3 La développement d'une séquence didactique ayant recours à la bande dessinée pour l'enseignement du français en quatrième secondaire.....	91
2.8.4 Le développement d'un outil pour analyser le degré de complexité des albums jeunesse.....	92
2.8.5 Le développement d'un matériel pédagogique pour favoriser le développement de la littérature au primaire.....	92
2.9 La synthèse critique des études empiriques.....	93
2.10 Les questions et les objectifs spécifiques de la recherche.....	96
Chapitre 3. Méthodologie.....	98
3.1 La définition de la recherche-développement.....	98
3.2 Les critères de scientificité et la recherche-développement.....	103
3.3 Le déroulement de la recherche-développement.....	107
3.3.1 Phase 1 : L'origine de la recherche.....	107
3.3.2 Phase 2 : Le référentiel.....	108
3.3.3 Phase 3 : La méthodologie.....	108
3.3.4 Phase 4 : L'opérationnalisation.....	135
3.3.5 Phase 5 : Les résultats.....	141
3.4 La synthèse de la méthodologie.....	143
Chapitre 4. Résultats.....	144
4.1 La phase d'opérationnalisation de la recherche-développement : 1 ^{er} objectif de la recherche.....	145
4.1.1 La première boucle : juin 2020 à janvier 2021.....	145
4.1.2 La deuxième boucle : janvier à avril 2021.....	162
4.2 La phase des résultats de la recherche-développement : 2 ^e objectif de la recherche.....	181
4.2.1 Pertinence et originalité du dispositif didactique.....	181
4.2.2 Activités signifiantes, diversifiées et adaptées aux élèves du 1 ^{er} cycle du primaire.....	184
4.2.3 Engagement, motivation et plaisir.....	185
4.2.4 Dispositif didactique simple à consulter, facilement adaptable et pratique.....	188
4.2.5 Démarche didactique pertinente au développement de concepts abstraits.....	189
4.3 La conclusion du chapitre des résultats.....	194
Chapitre 5. Discussion.....	195
5.1 La <i>mise à jour des principes</i> du dispositif didactique développé pour l'enseignement et l'apprentissage des concepts abstraits au premier cycle du primaire.....	196
5.1.1 L'adéquation avec la problématique soulevée et les fondements théoriques sur les objets clés de recherche.....	196
5.1.2 La prise en compte des besoins d'ordre didactique et pédagogique des acteurs du milieu pratique.....	197
5.1.3 Le respect des orientations ministérielles et didactiques quant à nos choix didactiques sur l'enseignement et à l'apprentissage au premier cycle du primaire.....	197
5.1.4 Le respect des conditions essentielles à l'enseignement des concepts abstraits.....	198
5.2 La discussion à propos des avantages du dispositif didactique reconnus par les expertes évaluatrices.....	208
5.3 Le recours au modèle du multi-agenda de Bucheton et Soulé pour enrichir la discussion.....	215
5.4 L'élaboration de deux nouveaux réseaux littéraires : 3 ^e objectif de la recherche.....	218
Chapitre 6. Conclusion.....	228
6.1 Les limites de la présente recherche-développement.....	229
6.2 Les points forts de la présente recherche-développement.....	234
6.3 Les perspectives de recherches ultérieures.....	235

Bibliographie.....	i
Annexe 1 La première version du prototype de recherche	i
Annexe 2 La maquette de la recherche	xxx
Annexe 3 Le questionnaire soumis aux expertes du milieu universitaire	lx
Annexe 4 Le questionnaire soumis à l'enseignante participante	lxxix
Annexe 5 L'analyse des données tirées des observations directe en classe	xcvi
Annexe 6 La lettre de sollicitation à la recherche	cxxviii
Annexe 7 La lettre explicative des tâches à effectuer lors de la mise à l'essai	cxxx
Annexe 8 La deuxième version du prototype de recherche.....	cxxxii
Annexe 9 La version finale du prototype de recherche.....	cxcvii
Annexe 10 L'exemple d'une organisation du phénomène de sous-extensions pour le concept du <i>temps</i>	cccvii
Annexe 11 La grille d'observation	i
Annexe 12 Le formulaire de consentement destiné aux expertes du milieu universitaire	iv
Annexe 13 Le formulaire de consentement destiné aux enseignantes et étudiantes au 2 ^e ou au 3 ^e cycle universitaire.....	vii
Annexe 14 Le formulaire de consentement destiné à l'enseignante participante	x
Annexe 15 Le formulaire de consentement destiné aux parents des élèves participants.....	xiv
Annexe 16 L'évolution des représentations des élèves participants quant au concept du <i>temps</i> avant et après la mise à l'essai des séquences didactiques	xvii
Annexe 17 L'exemple de sélection d'œuvres de littérature jeunesse qui peuvent graviter autour du concept de <i>l'espace</i>	xviii
Annexe 18 L'exemple de sélection d'œuvres de littérature jeunesse qui peuvent graviter autour du concept de la <i>société</i>	xx

Liste des tableaux

Tableau I.	Les étapes de la démarche de recherche et de traitement de l'information au premier cycle du primaire d'après la progression des apprentissages du MELS (2009, p.16-17)	28
Tableau II.	La progression des apprentissages quant à la construction de la représentation des concepts de l'espace, du temps et de la société au 1er cycle du primaire (MELS, 2009, p.4-5).....	29
Tableau III.	Le langage spatial à développer selon Petit-Jean (2008) de l'Académie de Grenoble.....	34
Tableau IV.	Le rapport au temps selon les travaux de Gesel et Ilg (1980) repris par Poyet (2009c)	38
Tableau V.	Les types de réseaux littéraires selon Montésinos-Gelet et Dupin de Saint-André (2018) d'après Tauveron (2002).....	72
Tableau VI.	Les postures d'étayage : une organisation modulaire de gestes et de leurs visées	84
Tableau VII.	Les caractéristiques d'une posture épistémologique interprétative selon les travaux de Savoie-Zajc et Karsenti (2000)	109
Tableau VIII.	Exemple d'une liste non exhaustive des mots à apprendre pour construire la représentation du <i>temps</i> en univers social au premier cycle du primaire	114
Tableau IX.	Le réseau littéraire pour construire sa représentation du concept de <i>temps</i> au premier cycle du primaire.....	116
Tableau X.	La première version du canevas de planification d'une séquence didactique pour favoriser la construction des concepts abstraits au premier cycle du primaire.....	125
Tableau XI.	L'échéancier de la recherche-développement à respecter	127
Tableau XII.	Les objectifs de recherche et les instruments de collecte de données.....	128
Tableau XIII.	Les différentes modalités concernant les rencontres préparatoires et de clôture avec l'enseignante experte lors de la mise à l'essai empirique.....	140
Tableau XIV.	Les changements apportés aux séquences didactiques à l'étape 12 <i>La réutilisation du mot-phrase</i> de la démarche didactique	154
Tableau XV.	L'exemple d'ajout du caractère gras pour les mots tirés de la liste orthographique du premier cycle du primaire.....	158
Tableau XVI.	Les modifications liées aux étapes de la démarche didactique à la suite de la mise à l'essai empirique auprès de l'enseignante participante.....	167
Tableau XVII.	La version 3 du tableau de planification de la démarche <i>Lire et écrire pour construire des concepts abstraits</i> à la suite de la mise à l'essai empirique.....	169
Tableau XVIII.	Les modifications quant à la présentation visuelle de la fiche pédagogique A selon les étapes de la démarche didactique à la suite de la mise à l'essai fonctionnelle	174
Tableau XIX.	Les deux versions suggérées à l'enseignante pour élaborer les définitions conceptuelles à l'étape 8 de la démarche didactique	180

Tableau XX.	La liste non exhaustive de mots à apprendre pour construire la représentation d' <i>espace</i> en univers social au premier cycle du primaire.....	221
Tableau XXI.	La liste non exhaustive de mots à apprendre pour construire la représentation de <i>société</i> en univers social au premier cycle du primaire.....	222
Tableau XXII.	Le réseau littéraire pour construire la représentation du concept d' <i>espace</i> au premier cycle du primaire.....	223
Tableau XXIII.	Le réseau littéraire pour construire sa représentation du concept de <i>société</i> au premier cycle du primaire.....	225

Liste des figures

Figure 1.	Les trois dimensions d'un concept selon Barth (2013a) et Astolfi, Darot, Ginsburger-Vogel et Toussaint (2008)	11
Figure 2.	Les trois dimensions du concept d'espace selon Terrier et Vandenweghe-Bauden (1996), Chamoux (2004), Giolitto (1992) et Quoy (2005)	32
Figure 3.	Les quatre dimensions du concept de temps selon Pucelle (1972).....	35
Figure 4.	Les dimensions du concept de société selon Lafrance (2009) et Lenoir (1990)	40
Figure 5.	Les différentes dimensions des concepts de <i>temps</i> , d' <i>espace</i> et de <i>société</i>	42
Figure 6.	Les trois dimensions d'un concept selon Barth (2013a) et Astolfi, Darot, Ginsburger-Vogel et Toussaint (2008)	45
Figure 7.	Les quatre critères sélectionnés pour distinguer le caractère concret d'un concept de celui abstrait selon les travaux d'Anokhina-Abeberry (2001, 2008).....	49
Figure 8.	La comparaison entre la représentation d'un concept concret et celle d'un concept abstrait	51
Figure 9.	Le signe linguistique selon Saussure (1960).....	60
Figure 10.	La schématisation du modèle multi-agenda des préoccupations enchâssées de Bucheton et Soulé (2009) d'après Morel et ses collaborateurs (2015)	80
Figure 11.	Les potentielles interrelations des postures de l'enseignante avec celles de ses élèves selon Bucheton (2014).....	85
Figure 12.	La synthèse des dimensions conceptuelles et lexicales à considérer pour la construction progressive d'un concept abstrait.....	88
Figure 13.	Le modèle de recherche-développement en éducation d'Harvey et Loiselle (2009).....	107
Figure 14.	La démarche poursuivie par le dispositif didactique <i>Lire et écrire pour construire des concepts abstraits</i>	119
Figure 15.	Le nuage de mots ajoutés dans le <i>Guide de l'enseignante</i> après la mise à l'essai empirique.....	164
Figure 16.	La troisième version de la démarche didactique à la suite de la mise à l'essai empirique.	168
Figure 17.	Les changements apportés à la figure qui synthétise les dimensions conceptuelles de l' <i>espace</i> , du <i>temps</i> et de la <i>société</i>	175
Figure 18.	L'aperçu du <i>Cahier de l'élève</i> intitulé <i>Je lis et j'écris pour construire des concepts abstraits au premier cycle du primaire</i>	177
Figure 19.	Figure 1 (rappel) Les différentes dimensions des concepts du <i>temps</i> , de l' <i>espace</i> et de la <i>société</i>	220
Figure 20.	Un exemple d'organisation du phénomène de sous-extensions pour le concept du <i>temps</i> selon les travaux de Barret (1995) et d'Anokhina-Abeberry (2000; 2008).....	cccvii

Figure 21.	Un exemple de sélection d'œuvres de littérature jeunesse qui peuvent graviter autour du réseau littéraire sur le concept de l' <i>espace</i>	xviii
Figure 22.	Un exemple de sélection d'œuvres de littérature jeunesse qui peuvent graviter autour du réseau littéraire sur le concept de la <i>société</i>	xx

Liste des sigles

MELS : Ministère de l'Éducation, des Loisirs et des Sports

MÉES : Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement Supérieur

PFEQ : Programme de formation de l'école québécoise

PDA : Progression des apprentissages

OA : Orthographe approchées

ANG : Ateliers de négociation graphique

RoC : Recherche orientée vers la conception

Liste des abréviations

Art. : Article

Etc. : Et cætera

**« L'enfant ne saisira véritablement le sens d'un concept
qu'après avoir eu l'occasion de le réinventer pour lui-même »
- Piaget (1969 : s.p.)**

**Le lecteur « ne lit pas les mots, mais le monde »
- Freire et Macedo (1987 :s.p.)**

**Les réseaux littéraires permettent de « découvrir des territoires autrement inaccessibles,
d'éclairer des zones autrement laissées dans la pénombre »
- Montésinos-Gelet, Dupin de Saint-André et Charron (2018 : 23).**

Remerciements

Cette thèse est le fruit de quatre belles années de travail sur un sujet qui me passionne et me définit en tant qu'enseignante au préscolaire-primaire, chercheuse et chargée de cours. Je souhaite remercier les maintes personnes qui ont contribué à l'aboutissement de cette thèse de doctorat. Leur contribution, leurs commentaires et leurs encouragements auront permis d'alimenter la réflexion portée par ce travail laborieux, mais si enrichissant. De plus, je tiens à remercier toutes les personnes qui m'ont permis de bonifier le dispositif didactique grâce à leurs interactions positives et constructives. Le but étant évidemment de répondre du mieux possible aux préoccupations et aux besoins des acteurs des milieux pratique et scientifique.

Je tiens d'abord à témoigner ma plus grande reconnaissance à Isabelle Montésinos-Gelet et à Virginie Martel, mes directrices de recherche, qui par leur expertise, leur soutien sans égal et leur grande disponibilité ont su tirer le meilleur de moi-même tout au long de ces dernières années. Elles ont grandement contribué à la cohérence et à la pertinence de cette thèse. Elles m'ont guidée et accompagnée dans ce monde fascinant qu'est la recherche. Je les remercie de m'avoir permis de joindre la grande conversation sur la didactique et de contribuer à l'orienter. Leurs relectures, leurs encouragements et leur constante motivation à réaliser de nouveaux projets m'ont permis au fil du temps de devenir une chercheuse confiante et déterminée. Travailler auprès d'elles fut un immense privilège. Merci pour tout, Isabelle, Virginie, infiniment.

Mes remerciements vont également aux membres de mon jury de thèse. Je tiens à remercier Dominic Anctil et Alexandre Lanoix pour leurs commentaires rigoureux qui m'ont amenée à me dépasser et qui ont grandement participé au succès de ce projet. Leur rigueur intellectuelle a été une réelle source d'inspiration pour moi. Merci également à Julia Poyet qui a accepté d'être l'examinatrice externe de cette thèse.

Un merci spécial aux expertes du milieu universitaire sollicitées pour évaluer notre dispositif didactique. Votre connaissance respective de l'enseignement de l'univers social, le développement de concepts chez les jeunes élèves du primaire, de la littérature jeunesse et de son enseignement et de l'enseignement et l'apprentissage du vocabulaire ont été des sources constances de motivation pour mener à terme ce grand projet. Merci de m'avoir gracieusement accordé un moment de votre temps. Un grand merci également aux enseignantes étudiantes au doctorat en éducation pour votre évaluation. Votre regard a permis d'offrir un dispositif didactique qui répond aux besoins des enseignantes et offre une avancée de qualité quant au recours à la littérature jeunesse à des fins d'enseignement en classe du premier cycle du primaire.

Pour son temps précieux qu'elle a consacré à mettre à l'essai notre dispositif didactique avec ses élèves et à remplir le questionnaire ainsi que pour ses réponses riches et détaillées, un immense merci l'enseignante du primaire qui a participé à cette recherche-développement. Sa collaboration contribue fortement à la validité de

cette thèse en la rapprochant du milieu pratique de l'enseignement. Un grand merci au directeur de l'école primaire et à la directrice du Service éducatif du Centre de services scolaires sollicité pour leur soutien et leur générosité. Autant de mercis à tous les élèves (et aux parents) avec qui j'ai eu la chance de partager mon amour des œuvres de la littérature jeunesse et du monde des mots. Le respect de l'éthique me force à taire vos noms, mais je sais que vous vous reconnaitrez.

Un merci à M. Serge J. Larivée représentant de la doyenne de la Faculté des sciences de l'éducation pour votre disponibilité et votre contribution aux différents échanges lors de la soutenance.

Merci à Mme. Nicole Gaboury qui a à cœur le bien-être et le succès des étudiants du département de didactique. Merci d'avoir toujours été présente.

Un merci sincère à mes amis et à ma famille qui m'ont soutenu et encouragé pendant la réalisation de cette thèse. Vous côtoyer est un bonheur et une joie de chaque instant. Un merci particulier à Geneviève, ma jumelle, ma complice, avec qui j'ai partagé mes états d'âme, mes angoisses, mais aussi mes victoires, petites et grandes ! Merci à toi pour la retraite de rédaction tant efficace et si agréable.

Un immense et tendre merci à Philippe, mon amoureux et partenaire de vie, pour les nombreuses discussions, tantôt animées, constructives ou émotives, qui auront permis d'alimenter mes réflexions, mais surtout apaiser mes moments de doute et de questionnement. Tes encouragements, ton appui inconditionnel, ta présence rassurante et ta fierté m'ont permis de toujours me dépasser et de mener à terme ce projet. Nos deux bébés sont maintenant déposés et soutenus, unissons-nous maintenant et comme jamais pour accueillir et prendre soin de notre premier petit trésor, notre petite fille Florence déjà tant adorée. Je t'aime.

Introduction

Dès le début de la scolarisation, les élèves sont amenés à réaliser des apprentissages conceptuels et leur rapport aux disciplines scolaires est souvent basé sur la compréhension de différents concepts abstraits. L'acquisition conceptuelle est un processus complexe qui nécessite de dépasser les conceptions initiales pour construire un nouveau savoir. Le langage comme moyen d'expression, d'échange et de communication y joue un rôle fondamental pour structurer la pensée des élèves.

Au premier cycle du primaire, les élèves sont invités, entre autres, à *construire leur représentation de l'espace, du temps et de la société* (MELS, 2001a). Cet apprentissage conceptuel, inhérent au domaine de l'univers social, débute dès le préscolaire et s'enrichit au fil des années. Par le jeu et le questionnement, les élèves explorent d'abord leur milieu de vie et s'initient par la suite à des éléments relatifs à la géographie, à l'histoire et à l'éducation à la citoyenneté, formellement étudiées aux 2^e et 3^e cycles (MELS, 2001a). En classe, il s'agit de profiter de toutes les occasions, dont celles nombreuses liées à la lecture et à l'écriture de textes variés, pour faire construire les notions et les concepts de base se rattachant à ce domaine d'apprentissage et acquérir leur vocabulaire spécifique (MELS, 2001a). Même si cette compétence du premier cycle n'est pas évaluée formellement ni intégrée dans la grille-matières, son enseignement et sa maîtrise sont essentiels à la poursuite des apprentissages dans ce domaine.

Cependant, peu d'enseignantes du premier cycle se consacrent à l'univers social, malgré l'importance reconnue de son enseignement précoce et une grande majorité d'entre elles fait face à un contexte de réalisation complexe marqué par un manque de temps, de formation et de stratégies didactiques (Audigier, 2006a; Déry et al., 2013; Drolet, 2014; Lenoir, 1990, 2002; Poyet, 2011; Yali et Hoge, 2005). Pourtant, il s'avère fondamental d'assurer une continuité entre l'exploration prévue au préscolaire et la construction d'une représentation plus formelle de l'organisation d'une société enseignée aux 2^e et 3^e cycles du primaire (MELS, 2001a). Ce n'est qu'avec une compréhension claire des concepts à l'étude, dont *l'espace*, *le temps* et *la société*, que les élèves sont en mesure d'interpréter efficacement un problème historique ou un enjeu géographique aux cycles suivants (Demers et al., 2012; Poyet, 2009c; Twyman et al., 2006). Il nous apparaît donc essentiel, pour assurer un enseignement de qualité de l'univers social auprès des élèves, d'intervenir auprès des enseignantes, et plus particulièrement celles du premier cycle du primaire, à l'aide de moyens concrets et significatifs. Pour y parvenir, cette présente recherche priorise le développement et la mise à l'essai d'un dispositif didactique adressé à ces enseignantes dans lequel sont regroupées les diverses composantes ciblées par cette thèse comme étant susceptibles de faire construire les concepts abstraits en univers social chez les élèves du premier cycle du primaire. Comme nous souhaitons nous engager avec les acteurs du milieu pratique « dans la recherche de solutions en réponse aux défis rencontrés et aux besoins exprimés » et que nous sommes soucieuses du rapprochement entre la théorie et la pratique (Bergeron et Rousseau, 2021) (p.xxvi) , nous recourons à la recherche-développement.

Au premier chapitre, ou *Problématique*, nous situons le contexte scientifique et pratique dans lequel s'inscrit notre recherche qui a comme objet d'étude le recours à la lecture et à l'écriture pour construire la représentation des concepts abstraits en univers social au premier cycle du primaire. Ce premier chapitre permet de dégager les problèmes qui s'y rapportent et de traiter le réel besoin des enseignantes du premier cycle du primaire de manière à leur offrir ultimement des propositions didactiques qui tiennent compte de leur pratique enseignante actuelle et des contraintes qui pèsent sur l'exercice de leur profession. Nous concluons ce chapitre en formulant la question centrale et l'objectif général de cette recherche.

Au deuxième chapitre, ou *cadre conceptuel*, nous traitons des fondements théoriques et des concepts clés qui sous-tendent notre recherche, à savoir l'enseignement et l'apprentissage de l'univers social, l'apprentissage conceptuel, l'apprentissage du vocabulaire, la littérature jeunesse et la pratique des orthographes approchées. De plus, nous présentons le modèle du multi-agenda de Bucheton et Soulé (2009) afin de mieux saisir la complexité des gestes professionnels de l'enseignante participante, qui lors de la mise à l'essai du dispositif didactique, a tenté de s'ajuster à la grande diversité des variables en jeu de toute action en classe. Enfin, nous synthétisons les connaissances empiriques issues de la littérature scientifique, ce qui nous permet de préciser en fin de chapitre les questions et les objectifs spécifiques de la recherche.

Nous détaillons au troisième chapitre, ou *méthodologie*, la démarche poursuivie pour atteindre nos objectifs de recherche. Comme cette étude s'inscrit dans un cadre de type recherche-développement, nous décrivons le déroulement de la recherche selon les principes sous-jacents au modèle d'Harvey et Loisel (2001). Les étapes et les outils qui ont permis la conception du dispositif y sont également expliqués, de même qu'une présentation des contenus qui le composent. Après avoir défini la population et l'échantillon sélectionné, nous explicitons la manière dont la collecte et l'analyse des données ont été réalisées. Notons que la première version de notre prototype, qui comprend le *Guide de l'enseignante* et le *Cahier de l'élève*, est présentée en annexe (annexe 1) de cette thèse, suivie de la *Maquette de la recherche* (annexe 2) et des questionnaires soumis aux expertes des milieux universitaire et pratique qui ont évalué notre prototype (annexes 3 et 4).

Le quatrième chapitre, ou *résultats*, comprend la phase d'*opérationnalisation* d'Harvey et Loisel (2009). Nous y décrivons l'élaboration du dispositif didactique et nous présentons les résultats de la recherche en suivant l'ordre des objectifs spécifiques de la recherche. Nous analysons de façon critique les commentaires des expertes sollicitées et présentons les choix qui ont succédé l'analyse des données recueillies à la suite des deux mises à l'essai, et ce, par le biais des questionnaires complétés par les expertes. Ces choix ont permis de faire des ajustements et des modifications jugés nécessaires pour l'amélioration du dispositif didactique dans le but, une fois de plus, d'atteindre les objectifs qui guident la présente recherche. Notons que les versions bonifiées du dispositif didactique (prototypes 2 et 3) y sont déposées en annexes 8 et 9.

Au cinquième chapitre, ou *discussion*, nous faisons un retour sur l'expérience de développement en abordant notamment la démarche didactique développée en tant que telle et les objectifs de la recherche. Les résultats cumulatifs des deux mises à l'essai, la première auprès d'expertes du milieu universitaire et la seconde auprès d'une enseignante du premier cycle du primaire, font alors l'objet d'une discussion. Nous les confrontons aux propos exposés dans la problématique et notre cadre conceptuel, ce qui permet ultimement de tirer des conclusions quant à notre expérience de développement.

Nous concluons cette thèse en envisageant de nouvelles perspectives de recherche et des modalités d'application de nos résultats en milieu scolaire. De cette façon, il nous est possible de proposer à plus grande échelle un nouvel outil à expérimenter en classe de manière à partager de nouvelles connaissances sur l'enseignement des concepts abstraits à partir d'activités de lecture et d'écriture qui prennent appui sur la littérature jeunesse et ainsi à inviter la communauté à concevoir autrement leur pouvoir d'agir, leur développement professionnel ainsi que les apprentissages de leurs élèves.

Chapitre 1. Problématique

Ce premier chapitre est consacré à la présentation générale de la recherche. Il expose le contexte scientifique et pratique dans lequel s’ancre la problématique de recherche ayant comme objet d’étude le recours à la lecture et à l’écriture pour favoriser la construction de la représentation des concepts abstraits en univers social au premier cycle du primaire et pour laquelle nous pensons que notre dispositif didactique sera utile. Cette problématique se décline de façon à faire état des lieux de la situation actuelle de l’enseignement-apprentissage de l’univers social au primaire au Québec, en commençant par présenter les orientations ministérielles et scientifiques quant à cet enseignement sont présentées afin de déterminer les aspects à considérer pour une pratique efficace et saisir la complexité de la nature de ce qui doit être enseigné. Cette section nous permet de justifier notre intérêt à recourir à la lecture et à l’écriture, dans une perspective d’intégration des matières, pour favoriser la construction progressive de la représentation des concepts abstraits en univers social. Le recours à la littérature jeunesse y est d’abord proposé comme une avenue pertinente pour faire découvrir aux élèves les concepts abstraits à construire. Puis, pour réinvestir le travail conceptuel réalisé par la lecture, nous nous intéressons à la pratique des orthographe approchées de laquelle nous nous inspirons pour élaborer le volet « écriture » de notre propre démarche didactique. L’ensemble de ces aspects est abordé de façon à mettre en lumière les besoins de la recherche et à favoriser la formulation de la question générale de recherche ainsi que l’objectif général qui guident la présente étude.

1.1 Les orientations ministérielles et scientifiques quant à l’enseignement-apprentissage de l’univers social

Au premier cycle du primaire, les élèves sont invités, entre autres, à *construire leur représentation de l’espace, du temps et de la société* en univers social et acquérir le vocabulaire de base se rattachant à ce domaine (MELS, 2001a). L’enseignement et l’apprentissage de l’univers social, qui comprennent l’histoire, la géographie et l’éducation à la citoyenneté, ont occupé une place distincte dans les programmes scolaires avec des objectifs différents selon les époques (Durpaire, 2002; Éthier et al., 2014; Poyet, 2009c). Ces disciplines jouent un rôle essentiel chez les élèves dans l’acquisition d’outils nécessaires pour comprendre le monde qui les entoure, s’y insérer harmonieusement et contribuer à son évolution (MELS, 2001a). En plus de concourir à la mission éducative de l’école québécoise (instruire, socialiser, qualifier), elles constituent les fondements de la vie en société amenant les élèves à construire leur conscience sociale et à agir en citoyen responsable (MELS, 2001a).

Actuellement, les idées fondamentales du programme de formation de l’école québécoise (PFEQ) s’harmonisent avec une approche par compétences dans laquelle les connaissances disciplinaires sont intégrées au développement d’habiletés intellectuelles complexes (MELS, 2001a). Selon une vision socioconstructiviste, la pédagogie souhaitée est centrée sur les élèves et leurs apprentissages. Les apprenants y construisent leurs

connaissances dans un contexte social déterminé et celles-ci doivent être organisées et traduites en habiletés (MELS, 2001a).

En ce qui concerne le domaine de l'univers social, au moyen de situations d'enseignement et d'apprentissage complexes (Éthier et al., 2014), les élèves sont invités à choisir et à mobiliser des connaissances déclaratives, procédurales et conditionnelles pour « expliquer de façon rigoureuse et systématique des réalités sociales et les mettre en perspective » (MELS, 2001a, p. 165). Cette dynamique pédagogique va au-delà de la récitation de dates ou de la mémorisation, mais invite désormais les élèves à réfléchir le monde et à s'ouvrir aux différentes réalités (Poyet, 2009a). À partir des 2^e et 3^e cycles, les élèves sont invités à « lire l'organisation d'une société sur son territoire, à interpréter le changement dans une société et sur son territoire et à s'ouvrir à la diversité des sociétés et de leur territoire » (MELS, 2001a, p.170). Par une utilisation efficace des techniques relatives à l'histoire et à la géographie, les élèves doivent se questionner et examiner en quoi les caractéristiques du territoire et de la société ont une incidence sur l'organisation sociale et territoriale, quel rôle y jouent certains personnages et quels sont les événements marquants qui ont une incidence particulière sur cette organisation. Dans un contexte de démarche de recherche et de traitement de l'information (MELS, 2001a), il est attendu que les élèves apprennent à se poser des questions, construisent leurs connaissances et développent des compétences, des techniques en plus d'un réseau conceptuel (Poyet, 2009a) leur permettant ainsi de « construire leur conscience sociale pour agir en citoyen responsable et éclairé » (MELS, 2001a, p.165).

L'apprentissage conceptuel, inhérent au domaine de l'univers social et centré sur les concepts d'espace, de temps et de société, débute dès le préscolaire. Par le jeu et l'activité spontanée, les élèves explorent leur milieu de vie et s'initient à de nouvelles connaissances liées au domaine formellement étudié aux 2^e et 3^e cycles (MELS, 2001a, 2021b). À titre d'exemples, ils sont amenés à découvrir et à observer leur environnement physique et humain, à parler de leur famille et de leur vécu, à se situer dans l'espace (environnement géographique immédiat) et dans le temps, à apprendre les règles de vie et à s'ouvrir aux différences individuelles (MELS, 2001a, 2021b). Il s'agit de « développer une première compréhension des réalités humaines et naturelles par une étude systématique et structurée de la réalité concrète des enfants d'ici et d'ailleurs » (Lebrun et Araújo-Oliveira, 2009, p. 72). L'étude de ces objets offre une première trame conceptuelle.

Au 1^{er} cycle du primaire, il est fondamental d'assurer une continuité entre l'exploration prévue au préscolaire et la construction d'une représentation plus formelle de l'organisation d'une société aux 2^e et 3^e cycles du primaire (MELS, 2001a). Conséquemment, la compétence travaillée à ce cycle s'articule autour des trois concepts qui fondent le domaine de l'univers social et de la construction progressive de leur représentation par les élèves : « *construire sa représentation de l'espace, du temps et de la société* » (MELS, 2001a, p. 166).

Bien que cette compétence ne soit pas dans la grille-matières² ni évaluée formellement, son enseignement et sa maîtrise sont essentiels (Poyet, 2014), puisqu'elle permet d'outiller intellectuellement les élèves et elle leur offre l'expérience nécessaire pour aborder l'histoire et la géographie (Poyet, 2009a). En effet, au terme du premier cycle, il est attendu que les élèves soient outillés à observer, à lire et à comprendre certaines réalités sociales et spatiales autour d'eux. Lebrun et Araújo-Oliveira (2009) soulignent qu'il s'agit là :

[...] du développement d'un savoir-faire complexe, lequel doit s'accompagner de la construction d'une trame conceptuelle au regard du fonctionnement et de la dynamique organisationnelle des groupes proches de l'élève. Il s'agit donc maintenant de dégager le fil conducteur qui permet de mettre en relation les apprentissages et les diverses réalités sociales et spatiales d'ici et d'ailleurs, d'hier et d'aujourd'hui (p. 235).

La compétence au premier cycle du primaire assure le développement de ce réseau conceptuel multiple et riche qui se centre sur divers objets d'apprentissage (Lebrun et Araújo-Oliveira, 2009). Le travail qu'elle sous-tend à propos des concepts de l'espace, du temps et de la société permet de surcroît aux élèves de s'initier à une démarche efficace de recherche et de traitement de l'information (Lebrun et Araújo-Oliveira, 2009), en plus de leur permettre d'accéder à de premières connaissances relatives à des sociétés et à des territoires et de développer des compétences et des techniques enrichies au cours des cycles suivants (Poyet, 2009a, 2009c, 2014).

Bien que cette compétence soit essentielle au cheminement des élèves, elle occupe cependant peu de place en classe du premier cycle du primaire (Boulet et Martel, 2017; Déry et Martel, 2014; Drolet, 2014). En fait, les enseignantes semblent méconnaître cette compétence et son importance, un grand nombre s'avouent démunis (Poyet, 2009a) et plusieurs délaissent le domaine de formation de l'univers social au profit des autres matières scolaires telles que le français et les mathématiques (Audigier, 2006a; Déry et Martel, 2014; Drolet, 2014; Lenoir, 1990, 2002; Rousson, 2014; Yali et Hoge, 2005). Dans cette perspective, la section suivante présente les constats de recherche quant à l'enseignement-apprentissage du domaine de l'univers social au primaire.

² La grille-matières constitue la répartition du temps d'enseignement accordé aux différentes matières scolaires enseignées en classe. Selon le Régime pédagogique au Québec, les élèves du primaire doivent recevoir hebdomadairement un total de 25 heures de services éducatifs. Au premier cycle du primaire, le nombre d'heures par semaine, prévu à titre indicatif, correspond à 9 heures pour la langue d'enseignement, 7 heures pour les mathématiques, 2 heures pour l'éducation physique et enfin, 7 heures pour la langue seconde, les arts, l'éthique et cultures religieuses ainsi que l'univers social.

1.2 Les constats de recherche sur l'enseignement-apprentissage de l'univers social au primaire

Au Québec, les dernières recherches réalisées sur l'enseignement de l'univers social démontrent que ce domaine d'apprentissage peine à prendre sa place à l'école primaire et que son temps d'enseignement est inférieur au temps suggéré par le ministère, souvent loin derrière le français et les mathématiques (Audigier, 2006a; Audigier, 2006b; Drolet, 2014; Lenoir, 2002; Yali et Hoge, 2005). Plusieurs enseignantes se sentent démunies face à l'enseignement et à l'évaluation de ce domaine (Martel, 2014a). Par ailleurs, le cadre d'évaluation leur laisse actuellement le choix des instruments pour évaluer les connaissances et les compétences des élèves, et ce choix peut engendrer une variété d'interprétations menaçant ainsi « la cohérence de l'accompagnement pédagogique et des démarches d'évaluations » (Éthier et al., 2014, p. 127).

Depuis plusieurs années, l'enseignement de l'univers social serait centré davantage sur l'exercisation des connaissances plutôt que sur une réelle démarche à caractère scientifique de construction de savoirs (Larouche et Araújo-Oliveira, 2014). Selon certains auteurs qui ont porté leur attention sur l'enseignement de l'univers social au secondaire (Déry et Martel, 2014; Lanoix, 2017, 2019; Lévesque, 2018), une vision encore trop présente insiste sur la transmission des savoirs déclaratifs et la mémorisation au détriment d'une réelle compréhension. Ces représentations figées accentuent la fausse perception que l'enseignement de l'univers social vise davantage la transmission de faits historiques plutôt que le développement de la pensée historique (Larouche et Araújo-Oliveira, 2014; Twyman et al., 2006). Les élèves devraient pourtant, dès le primaire, être conduits à réfléchir, à se questionner, à prendre connaissance d'un problème, à s'interroger, à planifier une recherche d'informations, à cueillir et à traiter différentes données, à les organiser efficacement et à communiquer les résultats de leur recherche (MELS, 2001a).

Qui plus est, dans une perspective plus générale, certains décrivent la surutilisation des manuels scolaires en classe d'univers social et surtout l'emprise que ces manuels ont sur la pratique enseignante et leur influence sur les contenus et les processus d'apprentissage (Boutonnet, 2009; Lebrun, 2009b; Lebrun et al., 2004; Lenoir, 2002; Lévesque, 2018; Martel, 2014a; Martineau, 2016; Niclot et Aroq, 2006; Spallanzani et al., 2001; Yali et Hoge, 2005). Souvent inaccessibles pour les élèves, ces manuels, dont la plupart est destiné aux élèves des 2^e et 3^e cycles du primaire, sont ancrés dans une tradition d'énonciation du savoir (Lebrun et al., 2004). Les modalités opératoires qui s'y retrouvent s'appuient essentiellement sur une perspective descriptive et énumérative qui sollicite les connaissances factuelles des élèves (Martel, 2014a). Ultimement, le manuel, « se substitue en grande partie au travail cognitif de l'élève en lui fournissant les interrogations, les tableaux de compilation ou les schémas organisateurs ainsi que les réponses » (Lebrun, 2009b, p. 28).

Bien qu'ils soient liés au programme et approuvés par le ministère de l'Éducation, employés seuls, les manuels ne permettent pas aux élèves de développer leurs compétences et une réelle démarche de recherche (Lebrun, 2009b; Lebrun, 2006). Ils sont conséquemment davantage des outils qui sécurisent les enseignantes (Lebrun et al., 2004) ainsi que les futures enseignantes (Araújo-Oliveira, 2014; Lebrun et Araújo-Oliveira, 2009), que des outils supplémentaires donnant du sens aux apprentissages (Martel, 2014a). Assurément, ils favorisent peu l'enseignement et l'apprentissage de la méthode de recherche (Boutonnet, 2009; Demers, 2012; Martineau, 1999; Moisan, 2010) d'autant que l'enseignement de type transmissif persiste chez une grande majorité d'enseignantes et de futures enseignantes (Lanoix, 2019; Lebrun et al., 2010; Lévesque, 2018).

De nombreux conseillers pédagogiques, responsables du dossier de l'univers social au primaire dans les 72 commissions scolaires du Québec, questionnés quant aux forces et défis qu'ils perçoivent chez les enseignantes du primaire, révèlent que ces enseignantes ont en fait un besoin criant de formation supplémentaire pour le domaine de l'univers social et de pistes pour les combler (Déry et Martel, 2014; Déry et al., 2013). Notamment, leurs difficultés sont reliées à la compréhension même du programme, à leur maîtrise des connaissances qui y sont associées, à la planification efficace d'activités pertinentes et à l'utilisation judicieuse de stratégies pédagogiques (Déry et Martel, 2014; Déry et al., 2013).

En ce qui concerne plus spécifiquement le premier cycle du primaire, très peu d'enseignantes semblent se consacrer à l'univers social, et cela malgré la pertinence reconnue de son enseignement précoce. À cet égard, après avoir dressé le portrait de l'enseignement de l'univers social au premier cycle du primaire de la commission scolaire des Navigateurs (Lévis : Québec), Drolet (2014) observe que les connaissances des enseignantes (N = 38) sont très faibles, voire insuffisantes, pour assurer un enseignement optimal de ce domaine, et ce bien que les ressources et les stratégies utilisées, pour certaines, soient adéquates et jugées pertinentes au regard des écrits scientifiques et pratiques. La chercheuse dénote également l'absence d'enseignement du domaine de l'univers social dans certaines classes. Cette réalité, qui existe depuis l'ancien programme (Lenoir, 1990), représente la pratique de 14 % des enseignantes interrogées par Drolet (2014), qui avouent ne consacrer aucune minute à cet enseignement, alors que la majorité d'entre elles (62 %) y consacre moins de 30 minutes par cycle de 10 jours (3 minutes/jour). Environ 60 % des répondantes ignorent complètement la compétence reliée au premier cycle et 76 % avouent ne pas connaître ses composantes. Certaines pensent également que le domaine de l'univers social n'est pas obligatoire. Drolet (2014) explique cette confusion par le fait que la compétence prévue au premier cycle n'est pas évaluée ni inscrite officiellement à la grille-matières (en terme d'heures) et qu'il existe peu de matériel didactique disponible sur le marché pour ce cycle.

Au Québec, aucun matériel didactique destiné à l'enseignement du domaine de l'univers social au premier cycle du primaire n'est en effet approuvé actuellement par le Ministère de l'Éducation de l'enseignement supérieur et de la Recherche (MEES, 2019). Il existe toutefois du matériel apparenté publié par certaines maisons d'édition.

À titre d'exemples, les Éditions *Chenelière Éducation* proposent le cahier d'apprentissage *Autour de moi* (2003), qui stipule couvrir l'essentiel des apprentissages de l'univers social et de la science et technologie au premier cycle du primaire. De leur côté, les Éditions *de l'Emvolée* offrent deux documents à reproduire, *Un peu de tout Univers social* (inconnu) et *Prêt pour l'univers social* (2018). Ils sont constitués de feuilles d'activités sur différents thèmes ainsi que de textes informatifs troués ou suivis de questions de compréhension. De plus, certains sites web comme celui du service national du Récit de l'univers social (Récitus), qui se veut un réseau axé sur le développement des compétences des élèves par l'intégration des technologies de l'information et de la communication, offrent des pistes riches d'enseignement et d'apprentissages pour le domaine de l'univers social (Récitus, 2020). De nombreuses ressources pédagogiques sont spécifiquement destinées aux enseignantes du primaire, dont une douzaine d'activités d'apprentissage portant sur l'ensemble des sociétés au programme des deuxième et troisième cycles et conçues pour guider la construction de concepts (ex. : *territoire, régime seigneurial, industrialisation*). Trois de ces activités seulement sont développées pour le premier cycle du primaire, soit *Devinez où je suis*, qui propose une initiation à l'interprétation d'un plan simple et d'une légende, *Ma vie en ligne du temps*, qui invite les élèves à retracer les événements d'une routine quotidienne ou ceux marquants de leur vie et finalement, *J'explore mon quartier*, qui permet d'initier les élèves à utiliser des outils pour se repérer sur un territoire et analyser des paysages d'hier et d'aujourd'hui (Récitus, 2020).

Néanmoins, notons que quelques ouvrages didactiques destinés à l'enseignement et à l'apprentissage de l'univers social au primaire sont publiés depuis quelques années pour outiller les enseignantes du primaire, soit ceux de Martel (2018a), d'Éthier et Lefrançois (2011), de Lebrun et Araújo-Oliveira (2009) et celui de Lebrun et ses collaborateurs (2006). De plus, des recherches sont menées pour mieux comprendre les fondements du domaine de l'univers social et pour démontrer l'efficacité et la pertinence de certaines approches en classe du primaire pour ce domaine (Lanoix, 2019; Larouche et Araújo-Oliveira, 2014). Entre autres, ces études mettent de l'avant l'intérêt d'enseigner les stratégies de construction de concepts (Demers et al., 2010), de recourir à l'apprentissage par la lecture (Martel et al., 2014), d'exploiter les ressources du milieu comme les musées (Larouche et al., 2015) et finalement, d'utiliser en classe d'univers social différents documents tels que la bande dessinée (Boutin et Martel, 2018; David, 2018; Martel et al., 2018), et plus largement la littérature jeunesse (Martel, 2018a), la photographie (Poyet, 2018), la caricature (Larouche, 2014), les peintures figuratives (Larouche et al., 2018) ou les jeux sérieux (Boutonnet et al., 2014). Notons toutefois que la plupart des recherches sont menées dans les classes du secondaire et celles des 2^e et 3^e cycles du primaire.

Considérant cet état des lieux, il paraît essentiel, pour assurer un enseignement de qualité des concepts en univers social, d'intervenir auprès des enseignantes du primaire, et plus particulièrement celles du premier cycle, à l'aide de moyens concrets et significatifs. Il nous semble important d'offrir des méthodes d'enseignement innovantes qui favorisent l'intégration des matières tel qu'espéré par le programme et la mise en place d'activités significatives en lien avec le vécu des élèves de manière à rendre ceux-ci actifs dans la construction de leurs connaissances et

de leur représentation des concepts d'*espace*, de *temps* et de *société*. Cette construction nous apparaît indispensable pour assurer l'intégration d'un certain nombre de connaissances et développer les compétences des élèves essentielles à la poursuite de leur parcours scolaire.

Pour ce faire, l'apprentissage conceptuel, tel que décrit à la section suivante, aurait tout avantage à être placé au cœur des méthodes d'enseignement proposées.

1.3 L'apprentissage conceptuel au premier cycle du primaire

En contexte scolaire, amener les élèves à développer leurs compétences et à assurer leur compréhension exige de les impliquer concrètement dans la construction de leurs connaissances et dans les manières de s'en servir (Barth, 1993). Pour découvrir, apprendre et comprendre les connaissances visées, Barth (2013a) propose de se représenter ces dernières comme des concepts. Par définition, un concept est « une pensée abstraite désignée par un ou des mots qui se réfèrent à un ensemble de caractéristiques qui sont communes et à une pluralité d'exemples ou de cas réels » (Barth, 2013a, s.p). Pour apprendre un concept et lui donner du sens, il faut bien le comprendre. Cette construction de sens renvoie à l'apprentissage conceptuel, l'une des fonctions premières du domaine de l'univers social (Demers et al., 2012a; Éthier et al., 2011).

L'apprentissage conceptuel implique, selon Barth (2013a), que les apprenants doivent, d'une part, bien distinguer les éléments constituant le concept, soit son étiquette, ses attributs et ses exemples, et d'autre part, les mettre en relation de manière en à dégager une signification. Cela rejoint Astolfi et al. (2008), pour qui le concept n'a de signification que si ses trois dimensions sont mises en relation (Figure 1) : « la dénomination qui permet de l'« étiqueter » ; la définition en extension, à partir d'une liste d'exemples ; la définition en compréhension, par l'identification des attributs qui sont communs aux exemples » (p. 24). À partir d'une liste d'exemples et par l'identification des attributs qui sont communs à ces exemples, les apprenants sont en mesure de se construire progressivement une définition du concept dite en extension et en compréhension (Astolfi et al., 2008).

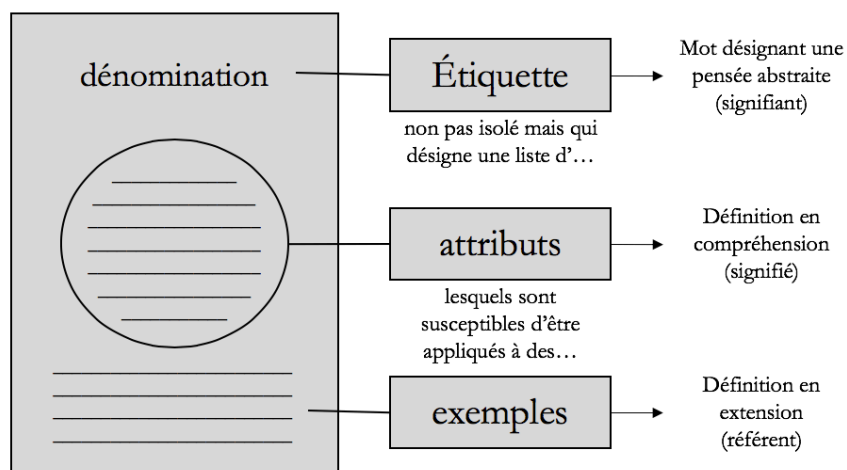


Figure 1. Les trois dimensions d'un concept selon Barth (2013a) et Astolfi, Darot, Ginsburger-Vogel et Toussaint (2008)

Selon Poyet (2014), chaque apprenant aborde cet apprentissage selon sa représentation initiale qu'il se fait de l'objet à construire (figuration personnelle et subjective), « représentation qu'il modifie, enrichit jusqu'à atteindre la zone de maîtrise (Poyet, 2009b) du concept, c'est-à-dire le stade à partir duquel nous pouvons considérer qu'il maîtrise le concept en l'utilisant à bon escient » (p.113). Cela rejoint Barth (2013a), qui soutient que c'est lorsque les apprenants sont capables de justifier les exemples d'un concept par la présence de ses attributs qu'on peut affirmer qu'ils ont compris le sens du concept étudié.

Toutefois, dans plusieurs domaines d'apprentissage, dont celui de l'univers social, les concepts se révèlent plus difficiles à définir (Bouvier et Chiasson Desjardins, 2013) et ont souvent un haut niveau d'abstraction et un sens large et ambigu (Lebrun et Berthelot, 1993a). De surcroît, l'utilisation orale et écrite de certains concepts en univers social peut être différente par rapport à leur utilisation dans la vie de tous les jours ou dans d'autres matières scolaires. Par exemple, l'usage du mot *régime* au quotidien peut faire référence au mode de vie alimentaire d'une personne, mais en contexte d'univers social, il renvoie plutôt à l'organisation politique, sociale et économique d'un état. Un autre exemple est l'utilisation du mot *accord*. Dans les cours de grammaire, il se rapporte aux différents accords dans la phrase (groupe du nom, sujet-verbe, etc.), mais en contexte d'univers social, il fait référence à une entente entre différents peuples (ex. l'Accord de libre-échange nord-américain ou l'Accord du lac Meech). Qui plus est, selon les définitions présentées précédemment, les concepts en univers social se veulent plus abstraits et complexes, car ils ne se réfèrent pas toujours à des attributs précis et ne sont pas généralement liés à un contexte particulier (Bouvier et Chiasson Desjardins, 2013) ou à la *vie réelle* des apprenants (Barth, 2002, p. 16). Des concepts tels que *démocratie*, *liberté*, *territoire*, *sédentarité* et *colonie* pour les élèves des 2^e et 3^e cycles du primaire de même que *temps*, *espace*, *société* pour les élèves du 1^{er} cycle du primaire, ne possèdent pas d'attributs *certain*s, mais plutôt « des tendances à posséder telle caractéristique plutôt qu'une telle autre » (Lebrun, 1993, p.464). Leur réfèrent n'est pas toujours présent dans l'environnement, soit parce que

celui-ci est déplacé dans le temps et l'espace (l'autrefois et l'ailleurs), soit parce qu'il n'a pas de référent tangible. Il s'agit plutôt d'attributs *probables* (Lebrun, 1993), qui demandent une contextualisation (Cariou, 2004) et une plus grande interprétation de la part des élèves. Par exemple, le sens du concept 'société' implique de nombreux attributs probables selon les différentes réalités dans le monde, dont le point commun se rapporte à un ensemble d'individus vivant en groupe organisé qui établissent des liens entre eux et qui se caractérisent par leurs institutions, leurs lois et leurs règlements. Toutefois, ce concept peut aussi faire référence à tout groupe social formé de personnes qui se réunissent pour une activité ou des intérêts communs. En ce sens, le concept de 'société' comprend différentes dimensions, dont politique et économique, mais aussi sociale et culturelle. Or, pour les élèves du primaire, et plus spécifiquement ceux du premier cycle, en raison de leur âge et de leur expérience limitée quant à la vie en société, outre leur famille, leur classe et/ou leur groupe sportif ou culturel (s'il y a lieu), cet apprentissage conceptuel se veut plus complexe et exige une plus grande interprétation de leur part. L'enseignante doit ainsi leur présenter plusieurs exemples de situations qui mettent en scène le concept de *société*, et ce, en tenant compte de ses différentes dimensions de manière que les élèves soient en mesure de se construire progressivement une définition de ce concept en extension et en compréhension qui correspond à leur représentation.

Il apparaît ainsi essentiel de planifier l'enseignement des concepts abstraits de manière à favoriser à la fois cette structuration et le passage vers l'abstraction (Poyet, 2009a). Une simple exposition à ces mots nouveaux n'est pas suffisante pour assurer leur compréhension, leur mémorisation et leur réactivation de façon à ce que ceux-ci fassent partie du vocabulaire des élèves (Cellier, 2011). Construire sa représentation d'un concept suggère de placer les élèves dans des situations réitérées qui favorisent la construction et la modification de leur réseau conceptuel en plus de leur faire découvrir et s'appropriier le vocabulaire relatif aux concepts de *l'espace*, du *temps* et de la *société* (Poyet, 2013, 2014).

En ce sens, l'enseignement des concepts abstraits, dont ceux de l'univers social, gagnerait à être associé à un enseignement lexical, d'autant plus qu'il est recommandé de travailler l'univers social au premier cycle du primaire dans une perspective d'intégration des matières, soit à l'intérieur des disciplines comme le français. Les mots de vocabulaire qui nomment les concepts et les attributs qui les qualifient (Barth, 2013a) peuvent ainsi faire l'objet d'un enseignement qui leur est propre; et le lexique, qui désigne l'ensemble des mots d'une langue (Ancil et Proulx, 2017), est considéré comme un ensemble structuré où chaque mot, chaque concept, entre en relation de sens avec les autres mots (Lavoie et Thi Hoa, 2014). Cet enseignement, décrit à la prochaine section, permet à la fois aux élèves d'accroître leur vocabulaire, mais aussi de raffiner les connaissances qu'ils ont déjà sur celui-ci (Ancil et Proulx, 2017).

Bien que la plupart des mots soient appris de façon incidente (Ancil, 2019), la connaissance profonde de ceux-ci nécessite un enseignement explicite et pluridimensionnel de la part des enseignantes (Ancil et Proulx, 2018).

En effet, ces dernières doivent enseigner les trois dimensions d'un mot, soit sa forme orale et écrite, son sens et son utilisation (Nation, 2001). Succinctement, pour connaître la forme d'un mot, les élèves doivent, entre autres, être en mesure de le reconnaître, de le prononcer, de manipuler ses composantes (ex. : les phonèmes et les morphèmes) et de l'orthographier (Berthiaume et al., 2018; Daigle, Anctil, et al., 2015). Quant à la connaissance du sens d'un mot, celle-ci renvoie à la définition et à la signification du mot ainsi qu'aux référents qui y sont associés (Berthiaume et al., 2018). La connaissance de l'utilisation d'un mot réfère, quant à elle, aux différentes propriétés qui permettent un emploi correct du mot, soit ses propriétés morphologiques, syntaxiques, pragmatiques et ses cooccurrents (Anctil et Proulx, 2017).

Certains auteurs soulèvent également l'importance d'outiller les élèves à analyser en profondeur les mots pour acquérir des connaissances relatives aux propriétés phonologiques, morphologiques et visuelles des mots (Costerg, 2017; Daigle et Montésinos-Gelet, 2013). En effet, il est important qu'ils soient en mesure d'identifier les sons ou les graphèmes qui composent les mots ainsi que d'identifier leurs phénomènes visuels (ex. : lettres muettes, homophones, etc.) (Daigle, Ammar, et al., 2015; Daigle et Montésinos-Gelet, 2013). Toutefois, malgré l'importance que nous donnons à l'apprentissage de l'usage des mots, nous reconnaissons qu'il est plus complexe d'offrir un enseignement explicite et exhaustif de cette dimension compte tenu des nombreuses propriétés associées à chacun des mots et d'un laps de temps limité lors d'une séance d'enseignement. Nous suggérons, comme présenté plus loin, d'offrir aux élèves différents contextes d'utilisation du ou des mots nouveaux suscitant des échanges autour de certaines de ces propriétés (ex. genre du nom, structure du verbe, etc.). L'apprentissage de l'ensemble de ces dimensions lexicales est essentiel pour favoriser le développement d'une connaissance des mots plus riche (Berthiaume et al., 2018) et assurer, non seulement l'explication de leur sens et leur mémorisation, mais aussi leur réemploi dans d'autres contextes et leur intégration dans le vocabulaire des élèves (Anctil, 2019; Daigle et Montésinos-Gelet, 2013).

Pour assurer cette construction de sens, Anctil et Proulx (2018) soutiennent que les mots à l'étude doivent être rencontrés et réinvestis à plusieurs reprises par les élèves, et ce, tant en réception qu'en production. Cela rejoint les propos de Poyet (2013, 2014) et de Barth (2013a), qui propose de faire vivre aux élèves des expériences concrètes, régulières et contextualisées qui incarnent le sens des concepts étudiés. Ce « va-et-vient » entre l'expérience contextualisée et le mot utilisé pour s'y référer amène les élèves à catégoriser (Barth, 2013a), c'est-à-dire à mettre en relation les mots nouveaux avec leurs connaissances antérieures. Ces contextes d'enseignement-apprentissage, lorsqu'ils sont bien choisis, véhiculent le sens de façon beaucoup plus directe et apportent une plus grande richesse aux concepts étudiés par un vocabulaire précis et étendu (Barth, 2013a).

Pour favoriser cet apprentissage lexical, il importe de présenter aux enseignantes du premier cycle du primaire des méthodes d'enseignement qui amènent les élèves à construire leurs connaissances lexicales, à véritablement structurer leur pensée et à construire leur représentation des concepts abstraits. Grâce à diverses expériences,

qui peuvent prendre la forme de situations-problèmes, de lectures ou de recherches documentaires (Barth, 2013a; Chartier-Primeau, 2016), les concepts peuvent ainsi s'organiser progressivement et se complexifier. Poyet (2014) enrichit ce point en soutenant que construire sa représentation d'un concept nécessite à la fois une activité perceptive à partir de laquelle les élèves reçoivent de nouvelles connaissances et une activité conceptuelle qui « consiste à un acte de comparaison [où les élèves] se r  m  more[nt] [leurs] expériences de confrontation au concept dans le but d'identifier les récurrences entre elles et de déterminer ainsi les caractéristiques du concept » (p.114). Les élèves sont alors mieux outillés pour mettre en relation les éléments qui structurent le concept soit l'étiquette qui le nomme, ses attributs qui l'identifient et les exemples concrets auxquels les attributs s'appliquent (Barth, 2013a) et d'en proposer une définition plus complète qui correspond à leur représentation (Poyet, 2014).

Pour offrir ce contexte d'apprentissage conceptuel et favoriser l'accroissement du vocabulaire, certains chercheurs soulignent les bienfaits de la lecture jumelée à un enseignement explicite des mots ciblés (Gagnon, 2019; Vadasy et Nelson, 2012). C'est en ce sens que le recours à la lecture et à l'écriture se présente comme une avenue intéressante à explorer pour l'enseignement et l'apprentissage des concepts abstraits au premier cycle du primaire, plus spécifiquement pour initier les élèves aux concepts du domaine de l'univers social. Dans une perspective d'intégration des matières, nous soutenons donc que la lecture et l'écriture peuvent offrir des situations signifiantes d'apprentissage, tant en réception qu'en production, qui mettent en place des conditions favorables à la contextualisation souhaitée des concepts abstraits et à l'apprentissage lexical qui le sous-tend. Cette avenue est présentée à la section suivante.

1.4 L'intégration des matières et le recours à l'écrit pour construire les concepts abstraits : une voie à privilégier au premier cycle du primaire

Pour assurer l'enseignement de l'univers social au premier cycle du primaire et favoriser la construction d'un premier réseau conceptuel chez les élèves, Poyet (2009c, 2013) suggère de considérer cet enseignement dans une perspective transversale. En raison de la grille-matières, les élèves du premier cycle doivent construire leurs connaissances du domaine de l'univers social à travers des activités intégrées (MELS, 2001a). Les enseignants sont invités à profiter de toutes les occasions, dont celles nombreuses liées à l'écriture et à la lecture de textes variées, pour faire construire les notions et les concepts de base se rattachant à ce domaine et enseigner le vocabulaire spécifique (MELS, 2001a).

Pour Lenoir (2018), cette intégration, qu'il renvoie à l'interdisciplinarité scolaire, est définie comme :

la mise en relation de deux ou de plusieurs disciplines scolaires qui s'exerce à la fois aux niveaux curriculaire, didactique et pédagogique et qui conduit à l'établissement de liens de complémentarité ou de

coopération, d'interpénétrations ou d'actions réciproques entre elles sous divers aspects (objets d'études, concepts et notions, démarches d'apprentissage, habiletés techniques, etc.) en vue de favoriser l'intégration des processus d'apprentissages et l'intégration des savoirs (p. 20)

L'interdisciplinarité se veut centrée sur les processus d'enseignement-apprentissage (Lenoir, 2019) et elle implique une coordination et une intégration de ces processus et des savoirs (Samson, 2019). Elle crée des liens entre les disciplines de façon à rendre les situations d'apprentissage plus significatives, à renforcer les apprentissages réalisés dans les différents domaines (Darbellay et al., 2019) et à favoriser la construction de concepts abstraits (Lenoir, 2017). Cette collaboration peut prendre différentes formes, comme la *multidisciplinarité* et la *pluridisciplinarité*, qui renvoient respectivement à l'approche thématique où il y a des interventions variées autour d'un thème et à l'approche par projets où « une production commune à plusieurs disciplines scolaires est attendue » (Samson, 2019). Pour Larouche et Araújo-Oliveira (2018), elle se traduit par la mise en œuvre de situations problématisées qui engagent les élèves dans une démarche d'apprentissage structurée et rigoureuse et qui les amènent à prendre conscience de leurs apprentissages et des liens établis lors des activités.

Au sens strict, l'interdisciplinarité n'est pas seulement une juxtaposition des disciplines, mais plutôt une négociation entre elles de manière à résoudre un problème qui n'est pas associé qu'à une discipline (Samson, 2011, 2019). Toutefois, comme la « véritable interdisciplinarité qui met les disciplines en interaction sans rien rogner de leurs spécificités au service d'un projet de connaissance est rare » (Reuter, 2019, p. 137) et que sa mise en œuvre dans les classes se heurte à des difficultés d'ordre intellectuel et organisationnel (Samson, 2019), plusieurs auteurs auxquels nous nous rallions recourent davantage au terme d'intégration des matières. Cette appellation, fréquemment utilisée à l'école primaire au Québec (Dufour et al., 2013), réfère à l'interdisciplinarité dans son sens large et s'appuie essentiellement sur des formes de juxtapositions de points de vue entre les disciplines (Dionne, 2015; Dufour et al., 2013; Hasni et Lenoir, 2001; Samson, 2019). Entre autres, l'approche thématique y est privilégiée, car elle permet de faire se côtoyer diverses interventions pour faire construire des savoirs de nature variés autour d'un même thème, sans présenter nécessairement une intention quant à l'intégration des processus.

Dans un contexte d'intégration des matières, avoir recours à la lecture et à l'écriture, donc à l'écrit travaillé principalement dans la discipline du français, pour enseigner des objets d'apprentissage du domaine de l'univers social nous apparaît pertinent pour assurer un premier apprentissage conceptuel souhaité au premier cycle du primaire, de même que pour répondre à une grande partie des besoins des enseignantes et aux orientations ministérielles de ce cycle. La lecture et l'écriture sont dans cette perspective perçues comme des outils de pensée et d'apprentissage fort pertinents en contexte scolaire (Barré-De Miniac, 2003; MELS, 2008b). De nombreux chercheurs soutiennent qu'elles ont en effet une fonction épistémique, d'où leur rôle dans la construction des connaissances et le développement des compétences disciplinaires (Blaser, 2008; Chabanne et Bucheton, 2002; Martel et al., 2015; Myre-Bisaillon et al., 2017). La lecture et l'écriture permettent de se construire, de s'exprimer,

de s'outiller pour penser et raffiner notre compréhension du monde (MELS, 2001b; Morin, 2012). Plus spécifiquement, l'écriture est même envisagée, entre autres par le MELS (2001b), comme un moyen privilégié pour préciser sa pensée, et cela, dans toutes les disciplines, dès le moment où les productions courtes et régulières des différentes disciplines scolaires « permettent aux élèves de constater que l'écriture les aide à apprendre » (p. 95).

En ce sens, l'écrit apparaît comme un mode de langage et de réflexion indispensable pour construire ses connaissances et exprimer son point de vue sur celles-ci (Barré-De Miniac et Reuter, 2000). Cette dimension réflexive amène les élèves à réfléchir, à prendre des décisions, à organiser leurs idées et à faire des liens entre les savoirs (Blaser, 2008; Chabanne et Bucheton, 2002). Cela rejoint les propos de Vygotski (2012), qui met en lumière le rôle essentiel de l'écrit dans le développement des capacités psychiques de haut niveau telles que la capacité à conceptualiser, à mémoriser et à généraliser. Ainsi, les disciplines de la lecture et de l'écriture sont ici au service des compétences disciplinaires en plus d'être perçues comme « des piliers de l'apprentissage à l'école et des boucliers contre l'échec scolaire » (Blaser et Chartrand, 2009, p. 115).

Cette vision intégrée de l'écrit s'inscrit d'ailleurs dans les travaux de Hall (2003, 2013), qui fait état des pratiques distinctives communes aux enseignantes efficaces en littératie selon de nombreux travaux menés en Grande-Bretagne et aux États-Unis. Dans ces classes exemplaires, les élèves « écrivent en réponse à des textes lus, [...] un juste équilibre est assuré entre la lecture de textes de qualité et l'écriture à des fins signifiantes et à l'apprentissage des conventions de l'écrit » (Hall, 2003, p. 315). D'après leur métaanalyse sur quarante-deux revues de la littérature sur l'intervention en lecture, Graham et ses collaborateurs (2018) préconisent également un enseignement équilibré de la lecture et de l'écriture, puisqu'enseigner la lecture et y être exposé régulièrement améliore significativement la qualité de l'écriture dans son ensemble. De plus, il est recommandé de dédier du temps à l'écrit dans toutes les matières scolaires, et ce, en maintenant l'engagement des élèves par des activités signifiantes, authentiques et régulières (Graham et al., 2009).

1.4.1.1 La lecture et la littérature jeunesse pour construire les concepts abstraits

La lecture, définie au sens large comme l'action de prendre connaissance d'un contenu d'un écrit sollicitant chez le lecteur diverses connaissances, habiletés et stratégies (Giasson, 2011), apparaît comme un véritable outil pertinent pour interpréter le monde, structurer les expériences et construire les connaissances (Barré-De Miniac, 2003). Selon Cartier (2001), la lecture permet aux élèves de « comprendre des textes, mais également [d'] en retirer des informations qu'ils vont traduire par la suite en connaissances » (p. 36). Or, dans un contexte d'apprentissage conceptuel qui sous-tend un enseignement lexical, la lecture permet de travailler les mots en réception. En effet, grâce aux expériences concrètes et contextualisées qu'elle représente, la lecture, lorsqu'elle est bien choisie, incarne le sens du concept étudié et permet aux élèves d'en faire émerger les caractéristiques

propres et de le définir. À cet égard, pour proposer un environnement lexicalement riche et des expériences de langage variées, plusieurs auteurs suggèrent de recourir aux œuvres de la littérature jeunesse (Anctil, 2019; Beck et al., 1993; Beck et al., 2013; Gagnon et Anctil, 2019; Graves, 2006).

Depuis plusieurs années, la pédagogie attribuée à la littérature jeunesse a une valeur significative pour soutenir le développement des élèves en raison de ses nombreuses possibilités pédagogiques. Ce recours s'inscrit actuellement au sein du programme de formation de l'école québécoise et se traduit par la compétence *Apprécier des œuvres variées* (MELS, 2001a). Il est également au cœur de la création du site Internet *Livres ouverts* maintenant devenu *Constellation* et du *Plan d'action sur la lecture à l'école* du ministère. De plus en plus d'enseignantes affirment apprécier enseigner cette compétence auprès de leurs élèves (Lépine, 2017), ce qui peut expliquer l'intérêt grandissant pour l'univers de la littérature jeunesse (Dupin de Saint-André et al., 2015). En plus de créer une réelle communauté littéraire (Poulin, 2017), les œuvres apparaissent comme des outils très précieux pour donner goût à la lecture (Brazeau et al., 2017) et accompagner les élèves dans leur appropriation de l'écrit (Montésinos-Gelet, Dupin de Saint-André et Bourdeau, 2015). La littérature jeunesse occupe ainsi une place de plus en plus importante dans les classes et son utilisation va au-delà de la lecture « pour le plaisir », pour se tourner vers la littérature à des fins d'enseignement (Dupin de Saint-André et al., 2015). Ainsi, certains chercheurs encouragent la lecture d'œuvres littéraires pour assurer des apprentissages tels que l'entrée dans l'écrit (Montésinos-Gelet, Dupin de Saint-André et Bourdeau, 2015; Morin et al., 2006), l'accroissement du vocabulaire (Anctil et Proulx, 2017; Gagnon, 2019) ainsi que l'acquisition de stratégies de lecture (Desnoyers-Mathieu et Morin, 2012), de stratégies de compréhension et d'appréciation littéraire (Lépine, 2011) et de stratégies orthographiques (Morin et Montésinos-Gelet, 2007).

Dans une perspective plus large, la littérature jeunesse permet de combler plusieurs besoins chez le lecteur, soit le plaisir de lire, la quête de sens, le développement affectif-social-cognitif-métacognitif, l'acquisition de vocabulaire et de connaissances ainsi que le développement des habiletés en lecture (Giasson, 2011). Cela rejoint les propos de Myre-Bisaillon et ses collaboratrices (2017), pour qui une approche centrée sur la littérature jeunesse semble prometteuse en termes « de plaisir et de facilité à apprendre » (p. 162). Turgeon (2013) va dans le même sens et rapporte les trois fonctions de la littérature jeunesse, soit les fonctions affective, cognitive et sociale. En effet, grâce à la littérature jeunesse, le lecteur peut aiguiser sa sensibilité à la richesse des mots, s'identifier aux personnages et réalités sociales et développer son intérêt pour la lecture. Il peut aussi acquérir des connaissances culturelles et littéraires en plus de développer ses habiletés à mieux écrire. Puis, les œuvres littéraires permettent, en contexte de médiation, d'ouvrir à la discussion et au partage, ce qui suscite une meilleure compréhension de ce qui est abordé dans la lecture (Turgeon, 2013).

De manière plus spécifique, pour le contexte d'enseignement et d'apprentissage qui nous intéresse ici, la littérature jeunesse peut devenir non seulement un moyen pour acquérir des compétences, mais également pour

développer sa compréhension du monde (Arizpe et al., 2013; Morin et Noël-Gaudreault, 2008), orientation fondamentale du programme de l'univers social. En tant qu'objet culturel (Morin et Roger, 2014; Noël-Gaudreault et Le Brun, 2013), elle favorise la découverte d'une panoplie de thèmes couvrant un spectre très large de connaissances (Bruguière et al., 2007; Bruguière et Triquet, 2012; Charron et Montésinos-Gelet, 2018; Chiroutier, 2012a, 2012b; Dupin de Saint-André, 2011; Laborde, 2009; Martel, 2012; Meunier, 2018; Montésinos-Gelet, 2012; Soudani et Héraud, 2012; Thibeault et Fleuret, 2013). Par leur variété et leur richesse, les œuvres ouvrent à l'acquisition de plusieurs connaissances et habiletés disciplinaires (Martel, 2018a; Montésinos-Gelet et al., 2018) et permettent un enseignement contextualisé et intégré (Samson et al., 2012). Les élèves peuvent lire divers documents de nature variée, dont les œuvres de fiction et documentaires (Martel, 2018a), qui permettent par le biais du texte et de l'image (Martel et Boutin, 2015b) d'appréhender autrement les savoirs (Martel et al., 2015).

En ce sens, la littérature jeunesse peut servir de déclencheur à une démarche d'intégration des matières scolaires qui permet de travailler conjointement plusieurs notions (Martel, 2018a) et favorise le transfert des apprentissages d'un contexte à un autre (Lick et Laferrière, 2012; Myre-Bisaillon et al., 2017). Tout en préservant une approche littéraire axée sur le plaisir de lire et de découvrir, les œuvres de littérature jeunesse peuvent être aussi utilisées pour enseigner les différentes disciplines scolaires du programme de formation. D'ailleurs, de plus en plus de chercheurs font état d'usages des œuvres de littérature jeunesse pour soutenir les compétences des élèves, entre autres, pour :

- Les sciences et technologies (Bruguière et Triquet, 2012; Charron et Montésinos-Gelet, 2018; Laborde, 2009; Lachance, 2014; Meunier, 2018; Soudani et al., 2015) ;
- Les mathématiques (Lépine et al., 2015; Marchand et al., 2014; Tucker et al., 2010; Voyer et al., 2018) ;
- L'éthique et culture religieuse (Armand et al., 2016; Boivin et al., 2014; Estivalèzes, 2015; Montésinos-Gelet et al., 2019) ;
- Les arts (Dupin de Saint-André, 2012; Villagordo et al., 2020).
- Et ce qui nous intéresse davantage : l'univers social (Bélanger et Moisan, 2021; Boulet, 2016; Boutin et Martel, 2021; Boutonnet, 2018; David, 2018; Lemieux et Guénette, 2016; Martel, 2018a, 2018b; Meunier, 2018; Meunier et Sala, 2019).

D'ailleurs, dans ses écrits qui portent sur l'apprentissage du concept de l'espace, Meunier (2018) soutient que la lecture interactive d'albums permet d'opérer une transaction de spatialité, c'est-à-dire d'établir un lien de communication entre l'auteur/illustrateur et le lecteur, susceptible de modifier potentiellement les représentations spatiales du lecteur. Les albums sont ainsi « des produits culturels qui donnent du sens aux lieux, qui renseigne sur l'habiter, qui sert à comprendre l'organisation du monde qui entoure l'enfant » (p. 51). Dans une perspective plus générale, l'ensemble des thèmes abordés par les œuvres littéraires ouvrent une porte sur le monde (MEES, 2018), ce qui permet aux jeunes lecteurs, selon Giasson (2011), de mieux l'analyser, le

comprendre et le critiquer. Ce faisant, recourir à la littérature jeunesse pour construire les connaissances disciplinaires devient, comme le soutenait déjà Tsimbidy (2008), «un incontournable dans les pratiques pédagogiques» (p. 7).

Pour offrir une variété d'œuvres qui répondent au même besoin pédagogique, Dupin de Saint-André et ses collaborateurs (2015) suggèrent de recourir à des réseaux littéraires, définis comme «un regroupement de livres organisé en fonction d'un questionnement qui peut porter sur différents aspects» (p. 23). Les réseaux littéraires, pertinents pour tout groupe d'âge (Gagnon, 2019), se veulent ainsi le point de départ d'activités de lecture et d'écriture de même que d'intégration des matières (Dupin de Saint-André, 2018). La présentation de réseaux littéraires en classe permet notamment aux enseignantes d'offrir plusieurs expériences concrètes et contextualisées grâce auxquelles les élèves construisent leur représentation des concepts étudiés (par la répétition des attributs et la diversité des exemples). Par ailleurs, plusieurs chercheurs promeuvent le recours aux réseaux littéraires afin d'offrir des contextes signifiants d'enseignement et d'apprentissages propices à la construction de savoirs de natures variées (André de l'Arc, 2019; Charron, Montésinos-Gelet et Dupin de Saint-André, 2018; Dupin de Saint-André et al., 2015; Gagnon, 2019; Gosselin-Lavoie, 2016; Turgeon, 2013).

Enfin, en plus d'être un outil incontournable pour approcher l'écrit dans sa fonction constructive (Giasson, 2011; Noël-Gaudreault et Le Brun, 2013; Poslaniec, 2008; Reuter, 2000), les œuvres de littérature jeunesse offrent des modèles d'écriture de qualité qui permettent aux élèves d'accroître leur vocabulaire (Anctil, 2019; Anctil et Proulx, 2018) et d'améliorer leur syntaxe et leur organisation de contenu (Duguay, 1996; Lefrançois et al., 2018). Elles apparaissent de fait comme de véritables tremplins vers des activités d'écriture (Morin et Montésinos-Gelet, 2007).

1.4.1.2 L'écriture pour construire les concepts abstraits

Selon plusieurs chercheurs et didacticiens, l'écriture est perçue comme un médium essentiel à la construction des connaissances et à leur explicitation (Barré-De Miniac, 2003; Catel, 2001; Chabanne et Bucheton, 2008; Chartrand et al., 2006; Reuter, 2000). Par sa fonction euristique, elle favorise l'abstraction et la structuration de la pensée (Allaire et al., 2013), ce qui permet aux apprenants de s'en détacher pour mieux l'analyser et la confronter (Blaser, 2007). En plus d'être un puissant activateur de la mémoire (Cellier, 2011), l'écriture est donc ici un instrument de conceptualisation (Fillion et Vérin, 2001).

Dans cette perspective, l'écriture permet de travailler les concepts en contexte de production allant au-delà du travail conceptuel réalisé sous forme réceptive par la lecture. Lors d'un travail d'écriture, qui à notre sens peut se traduire soit par l'écriture des mots ou leur illustration sous forme de croquis chez les plus jeunes du primaire, les élèves laissent une trace consolidée de leur compréhension du concept étudié, ce qui permet à l'enseignante de repérer les erreurs qu'il convient de corriger (Cellier, 2011). Cela rejoint les propos de Reuter (2000), pour

qui cette élaboration des savoirs est le résultat d'une interaction sociale et d'un « jeu constant de conflits, de déséquilibres-rééquilibres [...] [des] cadres de connaissances » (p. 79). L'erreur n'y est plus considérée comme un manque, mais plutôt comme une manifestation de l'activité de l'élève (Blaser, 2007). Ces moments d'apprentissage permettent de clarifier le sens des connaissances et facilitent leur mémorisation chez les élèves.

Plusieurs didacticiens des sciences, des mathématiques et de l'histoire soulignent l'importance de l'écriture dans l'appropriation des savoirs disciplinaires et comme processus de construction de savoirs (Astolfi et al., 1998; Cariou, 2012; Ducancel, 1991; Reuter et Barré-De Miniac, 2006; Souplet, 2013; Vérin, 1988). Dans le monde anglo-saxon, certains mouvements pédagogiques, dont *Writting to learn* (Zinsser, 1988) en Angleterre et *Writing Across the Curriculum* (Bazerman et al., 2005) aux États-Unis, mettent l'accent sur l'écriture comme outil didactique dans toutes les disciplines privilégié pour la construction progressive des connaissances. En effet, comme les élèves sont amenés à produire des traces écrites de leurs représentations et à les communiquer à leurs pairs, leur pensée et leur compréhension sont amenées à croître tout au long du processus d'écriture (Pudelko et Legros, 2000). Par cette écriture dite d'expression, les élèves explorent leur pensée, expliquent les nouveaux concepts et clarifient par écrit les relations entre ces connaissances. L'écrit se veut alors une *mémoire de papier* contribuant à l'apprentissage de nouveaux concepts et facilitant l'organisation et la restructuration conceptuelles (Catel, 2001). Cet apprentissage continu, organisé en mémoire sous forme de réseaux (Thérien et Smith, 1996), relève d'un ensemble de modifications et d'enrichissements des connaissances initiales des savoirs à développer (Pudelko et Legros, 2000).

Du côté francophone, l'approche *Les « écrits intermédiaires » pour penser, apprendre et se construire* (Chabanne et Bucheton, 2002, 2008) met aussi de l'avant l'écriture comme médium fondamental à la construction de sens, l'activation des représentations mentales et l'enrichissement des savoirs chez les élèves. Les tâches proposées, sous l'appellation de *textes intermédiaires*, correspondent à des usages différents de la langue écrite (journal, carnet de bord, bilan, cahier de pensées, etc.), dont l'objectif n'est pas seulement de transcrire et de transmettre de l'information, mais aussi d'aider à penser, à apprendre et à se construire. L'écriture est alors un *outil psychique* puissant qui favorise un *travail intellectuel spécifique* (Chabanne et Bucheton, 2008, p. 61). Cela rejoint Crinon (2002), pour qui l'écriture d'un *journal des apprentissages* suscite chez les élèves un travail à la fois sur les connaissances du monde et sur les connaissances de la langue. Les élèves sont encouragés à y écrire dans leurs propres mots leur compréhension des notions abordées et « à faire le point sur les connaissances construites et les informations nouvelles à intégrer » (p. 125). Les élèves organisent les informations, les relient les unes aux autres et explicitent le but des différentes tâches. Cette organisation permet aux élèves de saisir ce que les tâches accomplies leur ont permis de comprendre et de mémoriser (Crinon, 2002). L'écriture va donc au-delà de la tâche plus traditionnelle de mémorisation qui consiste à apprendre par cœur et à réciter une leçon.

Dans une perspective d'intégration des matières, Charron et Montésinos-Gelet (2018) se sont intéressées à la pratique des orthographe approchées, reconnue des enseignantes depuis plusieurs années (Fortin-Clément, 2019; Villeneuve-Lapointe et Charron, 2018), pour construire les connaissances du domaine de la science au premier cycle du primaire. Leur analyse démontre que cette pratique, qui s'appuie de surcroît sur la lecture d'œuvres de littérature jeunesse, permet l'intégration efficace des contenus scientifiques et des stratégies propres à celles-ci à des contenus disciplinaires en lecture et en écriture. En effet, par la lecture de l'album *Le grand voyage de monsieur Caca* d'Angèle Delaunoy et de Marie LaFrance publié par Les 400 coups, les élèves apprennent chacune des étapes de la digestion et se familiarisent avec les nombreux termes qu'ils tentent d'écrire à plusieurs reprises (*aliment, tuyau, œsophage, acide, enzyme, texture, bouillie, avaler, digérer, modifier, estomac, foie, intestin*, etc.). Cette production leur permet « non seulement de se familiariser avec de nombreux termes, mais puisqu'ils les ont écrits plusieurs fois, il est probable qu'ils retiennent ces mots » (p. 106). L'écriture favoriserait ainsi « une meilleure rétention que la simple réception » des informations par la lecture (p. 106).

Les travaux récents de Chaves (2019), en continuité avec ceux de Bosman et de Groot (1991), vont en ce sens. Selon elle, il est essentiel d'exposer suffisamment les élèves aux mots nouveaux, tant en contexte de lecture que d'écriture, pour les acquérir et les mémoriser. Selon les conclusions de son protocole, il suffit de cinq moments *lecture-écriture* pour mémoriser la forme orthographique d'un mot en français, et ce, de la 2^e à la 5^e année du primaire. Qui plus est, Chaves (2019) soutient que cet apprentissage peut se réaliser dès le préscolaire par le biais de la pratique des orthographe approchées. En effet, grâce à cette démarche, que nous décrivons plus loin, les élèves sont amenés à formuler des hypothèses d'écriture et à les justifier, ce qui est plus efficace qu'un enseignement traditionnel où la norme orthographique est seulement donnée par l'enseignante (Chaves, 2019).

En somme, le recours à l'écrit, qui comprend la lecture et l'écriture de textes variés, nous apparaît intéressant pour initier et favoriser la construction des concepts abstraits au premier cycle du primaire. En effet, ces disciplines deviennent des outils incontournables pour apprendre et comprendre de nouvelles connaissances. Rappelons que pour assurer un enseignement efficace du vocabulaire, et par le fait même des concepts abstraits, il importe que les mots nouveaux soient rencontrés à plusieurs reprises, dans divers contextes, tant en réception qu'en production, en plus d'offrir des occasions de réinvestissement. Par cette présente recherche, nous mettons de l'avant le recours aux œuvres de littérature jeunesse organisées en réseaux littéraires et les bienfaits de la pratique des orthographe approchées. Par le biais du texte et de l'image, les œuvres littéraires servent ici de référents aux concepts abstraits, puisqu'elles les mettent en scène dans des situations concrètes, ce qui aide les élèves dans l'identification des attributs essentiels à leur structure. Puis, comme les élèves du premier cycle du primaire sont à leurs premiers pas dans l'apprentissage de l'écrit, la pratique des orthographe approchées nous apparaît pertinente à considérer pour réinvestir le travail conceptuel réalisé par la lecture en assurant un

enseignement explicite et pluridimensionnel des mots. Les élèves sont invités, dans un contexte de production, à travailler les mots de vocabulaire de manière à favoriser leur représentation, leur rétention et leur transfert.

1.5 La synthèse de la problématique

Pour le domaine de l'univers social, les orientations ministérielles visent actuellement à doter les élèves d'outils nécessaires pour comprendre le monde qui les entoure, s'y insérer harmonieusement et contribuer à son évolution (MELS, 2001a). Il s'agit de proposer aux élèves des situations d'enseignement et d'apprentissage plus complexes (Éthier et al., 2014), dont le traitement oblige le recours à différentes disciplines (Araújo-Oliveira et Lebrun, 2018). Lorsque les élèves sont engagés dans une telle démarche, ils prennent conscience de leurs apprentissages et des liens établis entre les disciplines (Araújo-Oliveira et Lebrun, 2018). Au premier cycle du primaire, cet enseignement renvoie à la *construction de la représentation de l'espace, du temps et de la société* à travers des activités intégrées (MELS, 2001a). Les enseignantes jouent un rôle essentiel dans la mise en place des conditions optimales pour favoriser et soutenir les processus d'apprentissage chez les apprenants (Lenoir, 2015). Toutefois, ces dernières font face à un contexte de réalisation plutôt complexe marqué par un manque d'outils et de stratégies didactiques (Boulet, 2016; Boulet et Martel, 2017; Drolet, 2014; Poyet, 2009a, 2009c, 2011).

Pour contrer la situation, l'enseignement et l'apprentissage conceptuel constituent l'une des voies à privilégier pour développer de premières habiletés complexes qui sous-tendent le domaine de l'univers social (Lebrun et Berthelot, 1993b). Rappelons qu'au premier cycle, la compétence *construire sa représentation de l'espace, du temps et de la société* est la première balise à l'acquisition d'une démarche efficace de recherche et de traitement de l'information (Lebrun et Araújo-Oliveira, 2009). La plupart des chercheurs s'intéressant à l'enseignement de l'univers social reconnaissent l'importance de faire construire très tôt ces concepts chez les élèves (Boutonnet, 2018; D'Abrigeon, 2009; Déry et Legault, 2016; Drolet, 2014; Lebrun, 2009b; Lebrun et al., 2010; Poyet, 2009a, 2009c). En effet, comment ces derniers peuvent-ils «participer [...] à leur société de plus en plus complexe et changeante s'[ils] ne disposent pas des repères et des clés de lecture indispensables pour saisir et interpréter les mécanismes qui président à son organisation territoriale et pour comprendre comment elle se construit dans le temps?» (MELS, 2001a, p. 165). En ce sens, cette première compétence est essentielle pour outiller intellectuellement les élèves et leur offrir, dès le premier cycle, de premières expériences nécessaires pour aborder l'histoire, la géographie et l'éducation à la citoyenneté aux cycles suivants (Poyet, 2009c). Si les élèves construisent leur représentation de ces concepts, ils peuvent par la suite les mobiliser pour répondre à des questions relatives aux différentes sociétés et territoires étudiés aux 2^e et 3^e cycles du primaire. Par la suite, au secondaire, ces concepts sont abordés pour étudier des phénomènes encore plus complexes (MELS, 2001b). En évoluant en complexité, ils servent de *savoir-outils* (Barth, 2013a) pour construire la représentation du passé et ainsi comprendre les problématiques et les phénomènes actuels et propres à leur société (Lebrun et Berthelot, 1993a). Assurément, la compétence du domaine de l'univers social au premier cycle, si elle est vraiment mobilisée

en classe, favorise le développement d'un premier réseau conceptuel multiple et riche (Lebrun et Araújo-Oliveira, 2009), dont les nœuds renvoient aux différents concepts à l'étude (*espace-temps-société*) (Maulini, 2016; Tessmer et al., 1990).

Pour construire la représentation d'un concept, les élèves doivent alors mettre en relation différents éléments qui le structurent soit le mot qui le nomme (étiquette), les attributs qui l'identifient et les exemples concrets auxquels ces attributs s'appliquent (Barth, 2013a). Nous considérons que cet apprentissage conceptuel implique un apprentissage lexical qui fait référence aux différentes dimensions essentielles pour apprendre de nouveaux mots, soit leur forme orale et écrite, leur sens et leur usage (Berthiaume et al., 2018).

De manière à offrir concrètement des expériences riches et variées, tant en réception qu'en production de connaissances, et à favoriser la construction des différents concepts abstraits, il nous apparaît pertinent d'explorer le recours à des activités de lecture et d'écriture. D'une part, les œuvres de littérature jeunesse nous semblent fort pertinentes pour offrir aux élèves du premier cycle du primaire diverses expériences littéraires grâce auxquelles les concepts abstraits pourront s'organiser progressivement, s'affiner et se complexifier. Cette approche s'inscrit dans la suite des travaux qui considèrent la littérature jeunesse comme un outil didactique efficace à l'enseignement de la lecture et de l'écriture (Morin et al., 2006) et comme un médium d'apprentissage pour les autres domaines disciplinaires (Charron et Montésinos-Gelet, 2018; Martel, 2014a, 2018a, 2018b). Comme beaucoup de concepts en univers social sont abstraits et ne réfèrent pas toujours à des attributs précis ni liés à un contexte particulier près des élèves (Bouvier et Chiasson Desjardins, 2013), la littérature jeunesse présente de surcroît l'avantage d'offrir aux apprenants des situations concrètes dans lesquelles ces concepts sont mis en scène. Par ces situations de qualité, les élèves peuvent dégager les attributs qui caractérisent les concepts et les référer à des situations précises.

D'autre part, comme les élèves du premier cycle du primaire sont à leur début dans l'apprentissage de l'écrit, nous nous inspirons de la pratique des orthographes approchées (Montésinos-Gelet et al., 2006), qui prend appui sur la lecture d'œuvres de littérature jeunesse, pour travailler explicitement les mots de vocabulaire appartenant au champ lexical du concept abstrait étudié et réinvestir le travail conceptuel réalisé par la lecture des œuvres littéraires. En effet, comme l'enseignement lexical nous apparaît essentiel à considérer dans l'identification, la reconnaissance et la construction d'un concept, il nous paraît pertinent de nous inspirer de cette pratique pour travailler les mots qui nomment les concepts et leurs attributs et ainsi mémoriser leurs dimensions lexicales, ce qui favorise ultimement la compréhension des concepts abstraits étudiés. Plus concrètement, lorsqu'un attribut qui caractérise le concept étudié est identifié oralement par l'enseignante et ses élèves lors d'une lecture à haute voix, ces derniers sont invités à l'écrire et à tenter de trouver son orthographe normée. La pratique des orthographes approchées offre ainsi l'opportunité d'aborder et d'approfondir les trois dimensions lexicales des mots (forme-sens-usage) de manière à enrichir la représentation mentale des concepts

et ce faisant, favoriser l'élaboration d'un plus grand répertoire de mots mémorisés (Bruneau, 2017). Cet enseignement progressif et organisé laisse place au raisonnement emprunté par les élèves pour écrire les mots permettant ainsi d'aborder les différentes stratégies sollicitées par l'écriture tout en enrichissant leurs connaissances lexicales. Au terme de ces activités de production de connaissances, leur vocabulaire s'affine, ce qui les aide à exprimer leur pensée et leurs idées de manière plus précise. Enfin, comme les mots sont exposés fréquemment aux élèves dans divers contextes (Ancil et Proulx, 2017) et font l'objet d'un enseignement explicite, le passage d'une connaissance réceptive des mots à une connaissance productive est alors grandement favorisé (Gagnon, 2019; Tréville, 2000).

Rappelons cependant que de nombreuses enseignantes du premier cycle du primaire affirment manquer de temps, de formation et d'outils didactiques pour assurer l'enseignement et l'apprentissage de l'univers social (Audigier, 2006a; Déry et al., 2013; Drolet, 2014; Lenoir, 1990, 2002; Poyet, 2011; Yali et Hoge, 2005). De plus, peu d'entre elles semblent maîtriser ou connaître les différentes approches pour favoriser l'apprentissage du vocabulaire chez leurs élèves (Ancil et al., 2018; Gagnon, 2019). D'autres manquent d'outils pour réaliser un enseignement conceptuel (Barth, 2013a) en contexte d'intégration des matières (Larose et Lenoir, 1998). Ajoutons que plusieurs d'entre elles rencontrent des difficultés lorsqu'elles souhaitent utiliser davantage d'œuvres littéraires à des fins d'enseignement (sélectionner des œuvres de qualité adaptées aux besoins des élèves, savoir la façon d'exploiter les œuvres pour répondre aux exigences de programme ministériel, savoir planifier les différents contenus à aborder selon les œuvres utilisées) (Charron, Montésinos-Gelet et Dupin de Saint-André, 2018).

Bien que l'on observe, depuis quelques années, une progression dans la publication d'ouvrages didactiques et d'écrits scientifiques sur l'enseignement et l'apprentissage de l'univers social au primaire, peu d'études sont menées pour approfondir le domaine de la construction des concepts abstraits chez les élèves du primaire ou pour offrir des dispositifs didactiques destinés aux enseignantes, aux didacticiennes ainsi que, plus largement, aux conseillères pédagogiques, aux conceptrices de matériel pédagogiques, etc. Malgré l'importance indéniable accordée à la compréhension des concepts dans toutes les matières scolaires dont celles liées à l'univers social et cela à tous les niveaux d'enseignement (Lebrun et Berthelot, 1993a), peu d'études fournissent également des indications sur quand et comment les élèves apprennent des concepts abstraits, ni sur les facteurs qui favorisent leur acquisition (Vigliocco et al., 2018). Rappelons que les élèves sont amenés très tôt à réaliser des apprentissages conceptuels et que leur rapport aux disciplines scolaires est souvent basé sur la compréhension de différents concepts abstraits.

De même, il y a un grand besoin de mener des recherches sur l'enseignement du vocabulaire dans des contextes scolaires authentiques avec des conditions réelles et de vrais acteurs du milieu, dont les enseignantes (*National Institute of Child Health and Human Development*, 2000). De plus, selon Charron et Montésinos-Gelet (2018), peu

d'études tentent actuellement de décrire les pratiques interdisciplinaires malgré l'influence des travaux menés par Lenoir et ses collaborateurs depuis plusieurs années (Larose et Lenoir, 1998; Larose et al., 1994; Lenoir, 1995, 2003, 2009, 2015, 2017, 2019; Lenoir et al., 2000). Les modèles didactiques à caractère interdisciplinaire disponibles sont développés et réalisés majoritairement dans les classes du secondaire, très peu au primaire et encore moins dans les classes du premier cycle du primaire. Qui plus est, malgré les avantages reconnus et même si plusieurs mesures pédagogiques sont proposées, l'intégration des matières, au Québec, demeure sous-utilisée. Les enseignantes insuffisamment formées à l'interdisciplinarité (Reuter, 2019; Samson, 2019) se sentent démunies face aux orientations ministérielles et ce faisant, semblent se cantonner davantage dans le cloisonnement des matières (Fagnant et al., 2012). Samson et ses collaborateurs (2012) évoquent ainsi la nécessité de former les enseignantes à l'intégration des matières de sorte qu'elles puissent aisément tisser des liens entre les disciplines. D'ailleurs, Martel (2014b) souligne que les enseignantes saisissent très peu toute la potentialité interdisciplinaire de la lecture d'œuvres de littérature jeunesse auprès de leurs élèves. Bref, à l'instar des auteurs susmentionnés et des travaux récents de Charron et Montésinos-Gelet (2018), nous soutenons la nécessité de mener d'autres recherches pour approfondir le domaine et pour développer un plus vaste répertoire de modalités quant à l'intégration des matières qui prend appui sur l'exploitation d'œuvres de littérature jeunesse.

En somme, les enseignantes du primaire, de même que les didacticiennes en milieu universitaire ou toutes autres conceptrices, pourraient tirer profit d'un accès à un dispositif didactique qui leur permettrait de développer des séquences didactiques autour de réseaux littéraires afin de favoriser une première construction de la représentation des concepts abstraits chez leurs élèves. Dans le cadre de cette recherche, le domaine de l'univers social est considéré comme le contexte intégrateur permettant d'adopter la démarche didactique développée. Par dispositif didactique, nous entendons un ensemble de moyens disposés à un plan qui présente une démarche visant des objectifs d'apprentissage précis ainsi que l'acquisition de compétences générales ou spécifiques reliées à une ou plusieurs disciplines selon les modalités et les spécifications du programme (Astolfi et al., 2008). Un dispositif didactique comprend des séquences d'enseignement et d'apprentissage qui renvoient à une suite coordonnée d'activités visant des apprentissages précis (Simard et al., 2010), et ce, sous l'influence des choix didactiques ou pédagogiques établis à priori (Weisser, 2010). De leur côté, Lefrançois, Montésinos-Gelet et Ancil (2018) ainsi que Montésinos-Gelet et Charron (2016) utilisent le terme de dispositif d'enseignement qu'ils renvoient à :

un mode d'organisation de l'activité de classe, qui comprend l'idée de regroupement, d'organisation matérielle et spatiale qui répond à une intention d'apprentissage. Il s'agit d'une « coquille » dans laquelle s'insère une activité. Le dispositif peut être utilisé isolément ou être intégré à une séquence (p. 46).

À notre connaissance, aucun dispositif didactique (ou d'enseignement) n'est disponible actuellement pour favoriser la construction des concepts abstraits au premier cycle du primaire qui implique à la fois un travail en lecture, en écriture et en univers social et qui prend appui sur l'utilisation de la littérature jeunesse. De plus,

aucune démarche didactique qui favorise l'intégration des matières tel qu'espéré par le programme et la mise en place d'activités significatives en lien avec le vécu des élèves de manière à rendre ceux-ci actifs dans la construction de leurs connaissances (ici, la représentation des concepts abstraits) n'a encore été développée.

Notre recherche se distingue donc par son caractère novateur et sa portée théorique et pratique pour les classes du premier cycle du primaire. Elle se veut doublement pertinente. D'un point de vue scientifique, par la mise en relief des principes didactiques de notre démarche, notre recherche génère de nouvelles connaissances théoriques sur les domaines d'enseignement-apprentissage soulevés étant donné qu'ils demeurent inexplorés par la littérature scientifique d'autant plus qu'elle offre un modèle de développement intéressant pour les concepteurs du milieu universitaire et/ou de la communauté de pratique. D'un point de vue pratique, elle permet d'explorer en classe de nouvelles stratégies en enseignement de manière à offrir un plus vaste répertoire de modalités quant à l'apprentissage des concepts abstraits au premier cycle du primaire. Comme nous souhaitons mettre l'accent sur ce qui doit être enseigné en classe (le *quoi*), sur les raisons de le faire (le *pourquoi*), mais surtout sur la manière de le faire concrètement avec les élèves (le *comment*) (Bucheton et Soulé, 2009), nous faisons ainsi le choix de réaliser une recherche-développement. Comme le soulignent Bélanger et ses collaborateurs (2012), même si les enseignantes connaissent des pratiques enseignantes qui se veulent efficaces, elles ne savent pas nécessairement comment les mettre en œuvre en classe. Nous souhaitons ainsi que le recours à notre dispositif didactique contribue ultimement à la formation continue des enseignants et aux réflexions des didacticiennes de manière à faire évoluer certains modèles d'enseignement bien établis dans la pratique ou étudiés en milieu universitaire. Enfin, l'originalité de notre recherche repose sur son approche transversale, car bien que notre projet se concentre sur les concepts abstraits du domaine de l'univers social au premier cycle du primaire, fondamentalement, les retombées de la démarche didactique développée peuvent se manifester pour n'importe quel concept de n'importe quelle discipline scolaire.

1.6 La question générale et l'objectif général de la recherche

L'ensemble des écrits scientifiques évoqués précédemment de même que les réflexions qui en découlent nous conduisent donc à une question générale de recherche : *Quels devraient être les principes d'un dispositif didactique qui met à profit des activités de lecture et d'écriture prenant appui sur des œuvres de littérature jeunesse pour favoriser chez les élèves du premier cycle du primaire la construction de leur représentation des concepts abstraits en univers social ?*

L'objectif général, poursuivi par cette recherche, est donc : *Développer un dispositif didactique utilisable par les enseignantes au premier cycle du primaire et qui contribue à la construction de la représentation d'un concept abstrait (le temps) à partir d'activités de lecture et d'écriture prenant appui sur des œuvres de littérature jeunesse.*

Le prochain chapitre se consacre à mieux définir les concepts centraux de notre recherche sur lesquels celle-ci se base. Ce deuxième chapitre se termine par la présentation des questions et des objectifs spécifiques.

Chapitre 2. Cadre conceptuel

Ce deuxième chapitre permet, dans un premier temps, d'ancrer et de décrire, dans un premier temps, les concepts théoriques sur lesquels repose cette étude. Nous explicitons ainsi l'apport de l'enseignement du domaine de l'univers social au premier cycle du primaire en précisant en quoi la compréhension des concepts d'*espace*, de *temps* et de *société* influence les compétences en univers social au primaire, et ce, afin de justifier l'importance de leur apprentissage et de leur enseignement en classe. Nous définissons ensuite ce qui est entendu par concept en distinguant le caractère concret du caractère abstrait d'un concept. Ensuite, nous présentons les principes sous-jacents à l'apprentissage conceptuel. Nous abordons par la suite certaines notions préalables à l'enseignement du vocabulaire, notamment en définissant les concepts de *mot*, de *lexique* et de *vocabulaire* ainsi qu'en présentant les différentes connaissances liées aux mots. Puis, nous soulignons l'importance de la lecture à haute voix d'œuvres de littérature jeunesse jumelée à un enseignement explicite des mots inspiré de la pratique des orthographes approchées pour favoriser à la fois l'acquisition du vocabulaire et l'apprentissage conceptuel au premier cycle du primaire. Enfin, nous présentons le modèle du multi-agenda de Bucheton et Soulé (2009) utilisé dans le cadre de cette recherche pour analyser de manière approfondie les situations d'enseignement-apprentissage et leur évolution dans leur dimension située (la classe d'expérimentation).

Dans un deuxième temps, comme la présente étude s'inscrit dans les visées d'une recherche-développement, nous proposons un survol de recherches-développements qui exposent la façon dont des objets pédagogiques en éducation ont été développés, mis à l'essai et évalués par les chercheurs. Ce regard critique sur ces recherches nous permet, en fin de chapitre, de préciser notre projet et sert d'assise pour établir nos questions et nos objectifs spécifiques de recherche de même que notre méthodologie, que nous détaillerons au chapitre suivant.

2.1 L'enseignement et l'apprentissage de l'univers social au premier cycle du primaire

L'école est un lieu privilégié de la formation par l'expérience, où les enseignantes accompagnent et guident les élèves pour construire et enrichir leurs connaissances disciplinaires et développer les compétences nécessaires à leur réussite et à leur insertion dans le monde qui les entoure (MELS, 2001a). Le domaine de l'univers social, qui regroupe les disciplines de l'histoire, de la géographie et de l'éducation à la citoyenneté, joue un rôle essentiel dans la construction de la conscience sociale chez les élèves pour agir en citoyen responsable et éclairé (MELS, 2001a). Ces disciplines favorisent l'ouverture sur le monde et développent la capacité d'expliquer des réalités sociales de façon rigoureuse et de les mettre en perspective (MELS, 2001a).

Au premier cycle du primaire, la seule compétence à développer (*construire sa représentation de l'espace, du temps et de la société*) (MELS, 2001a) invite notamment les élèves « à lire et à visualiser une réalité spatiale ou temporelle et à

exprimer la durée de différentes façons » (MELS, 2001, p. 166). Dans la perspective des visées de la démarche de recherche et de traitement de l'information (Tableau I) et avec la médiation de l'enseignante, les élèves doivent apprendre à se poser des questions et à réaliser une recherche de manière à découvrir progressivement qu'un groupe (une société), quel qu'il soit, possède des caractéristiques qui lui sont propres et un fonctionnement particulier. Cette première démarche de résolution de problème et d'exploitation de l'information leur permet d'établir peu à peu un rapport entre les actions humaines et leurs répercussions sur un groupe ou un territoire.

Tableau I. Les étapes de la démarche de recherche et de traitement de l'information au premier cycle du primaire d'après la progression des apprentissages du MELS (2009, p.16-17)

Étapes de la démarche	Éléments travaillés au premier cycle
Prendre connaissance d'un problème	<ul style="list-style-type: none"> • Faire appel à ses connaissances antérieures
S'interroger, se questionner	<ul style="list-style-type: none"> • Énoncer spontanément des questions
Planifier une recherche	<ul style="list-style-type: none"> • Repérer des sources d'information
Cueillir et traiter l'information	<ul style="list-style-type: none"> • Collecter des données • Comparer des données
Organiser l'information	<ul style="list-style-type: none"> • Choisir un moyen pour transmettre l'information • S'appuyer sur des documents
Communiquer le résultat de sa recherche	<ul style="list-style-type: none"> • Choisir des mots appropriés • Présenter une production

Selon le programme (MELS, 2001a), *construire sa représentation de l'espace, du temps et de la société* implique que les élèves soient amenés :

à observer et à décrire des ressemblances, des différences et des changements chez des personnes, au sein de groupes et dans des paysages. [...] [Ils] explore[nt] graduellement des groupes et des espaces similaires, ici et ailleurs, hier et aujourd'hui, ce qui le[s] conduit à fréquenter des paysages différents et des époques plus lointaines, allant jusqu'au siècle (p. 166).

L'ensemble de ces apprentissages doit partir de référents connus par les élèves pour graduellement aller vers l'ailleurs et l'autrefois (MELS, 2001a). Il s'agit donc de faire référence à des personnes proches des élèves, à des contextes de groupes, d'espaces et de durées connus de manière à effectuer un passage d'espaces et de temps familiers à des espaces et des temps non familiers (MELS, 2001a). Dans cette perspective, le cadre de référence spatial renvoie à l'environnement immédiat des élèves, soit la classe, le quartier, la localité, tandis que le cadre de référence temporel correspond à la vie des élèves, de leurs parents, de leurs grands-parents et de leurs arrière-grands-parents (MELS, 2001a). C'est à partir de ces cadres de référence indissociables et fondamentaux que s'inscrivent les premiers rapports sociaux qu'établissent les élèves entre eux (Lenoir, 2002). Le cadre social, qui se veut intégrateur et globalisant, réfère ainsi à l'ensemble de la vie sociale des élèves bien ancrée dans le temps

(époque) et l'espace (territoire) et caractérisée par des rapports sociaux et un fonctionnement particulier (organisation sociale) (Lebrun et al., 2006; MELS, 2001a).

Pour assurer la construction de la représentation des concepts d'espace, de temps et de société, l'enseignante doit considérer les différentes composantes de la compétence :

explorer les paysages d'ici et d'ailleurs, d'hier et d'aujourd'hui ; reconnaître les caractéristiques d'un groupe en tant qu'organisation sociale ; comparer des paysages et des réalités sociales d'ici et d'ailleurs, d'hier et d'aujourd'hui ; évoquer des faits de la vie quotidienne d'ici et d'ailleurs, d'hier et d'aujourd'hui et se repérer dans l'espace et dans le temps (MELS, 2001a, p. 167).

Pour bien apprendre à lire et à visualiser une réalité spatiale et temporelle, il importe que les élèves acquièrent progressivement une série de savoirs essentiels divisés en deux catégories : les connaissances et les techniques (MELS, 2001a). D'une part, les connaissances, ou *points d'ancrage* selon Poyet (2009b), permettent d'approcher des réalités d'ici et d'ailleurs, d'hier et d'aujourd'hui de manière à comprendre les différences, les ressemblances et les changements dans le temps. D'autre part, les techniques font appel aux habiletés des élèves à situer dans le temps par l'utilisation et la construction d'une ligne du temps, à se situer dans l'espace par l'interprétation d'un plan simple ou d'une carte, à mesurer le temps, à évaluer des distances et à les comparer (MELS, 2001a). Ces savoirs essentiels sont présentés au tableau suivant selon la progression suggérée par le MELS (2009).

Tableau II. La progression des apprentissages quant à la construction de la représentation des concepts de l'espace, du temps et de la société au 1er cycle du primaire (MELS, 2009, p.4-5)

→ L'élève apprend à le faire avec l'intervention de l'enseignant(e) ★ L'élève le fait par lui-même à la fin de l'année scolaire.	1 ^{er} cycle	
	1 ^{re}	2 ^e
Localisation dans l'espace et dans le temps		
L'élève...		
Se repère sur le terrain, un plan simple, une illustration ou une maquette : positions spatiales : devant, sur, derrière, à côté, près de, à droite, à gauche, etc.	→	★
S'oriente dans l'espace en utilisant les points cardinaux : au nord, au sud, à l'est, à l'ouest	→	★
Se repère dans le temps : seconde, minute, heure, jour (lundi, mardi, mercredi, jeudi, etc.), calendrier, mois (janvier, février, mars...), année (2000, 2001...), siècle.	→	★
Situe des faits de sa vie et de celle de ses proches sur une ligne du temps graduée : naissance, l'école, voyage, naissance des parents, d'un frère, d'une sœur, décès, etc.	→	★
Indique des traits physiques caractéristiques de différents âges de la vie : un bébé n'a pas de dents, les grands-parents peuvent avoir des cheveux blancs, etc.	→	★
Indique des activités à différents âges de la vie : un enfant va à l'école, un adulte peut conduire une automobile, etc.	→	★
Éléments humains (réalités démographiques, culturelles, économiques et politiques)		
Nomme ses groupes d'appartenance : famille, amis, équipe sportive, classe, etc.	→	★
Décrit la composition de ses groupes d'appartenance : mon équipe de soccer comprend des garçons et des filles ainsi qu'un adulte, l'entraîneur, etc.	→	★
Indique le nombre de membres dans ses groupes d'appartenance : mon équipe de soccer comprend 10 joueurs, etc.	→	★

Nomme la ou des langues parlées dans son milieu : français, anglais, italien, etc.	→	★
Nomme la ou des religions pratiquées dans son milieu : catholicisme, protestantisme, etc.	→	★
Nomme des expressions de l'art : peinture, sculpture, etc.	→	★
Nomme des objets utilisés couramment, nomme les changements dans le temps et les différences entre son milieu et un milieu non familier : jouets, disques, fer à repasser, ordinateur, bicyclette, etc.	→	★
Nomme des éléments du paysage relatifs aux activités économiques, aux changements dans le temps et aux différences entre son milieu et un milieu non familier : ferme, usine, banque, port, etc.	→	★
Nomme des besoins satisfaits par des activités économiques : se nourrir, se divertir, etc.	→	★
Nomme des moyens de transport et des voies de communication, nomme les changements dans le temps et les différences entre son milieu et un milieu non familier : automobile, train, avion, autoroute, route, voies ferrées, etc.	→	★
Nomme des institutions : hôtel de ville, conseil municipal, bibliothèque, école, hôpital, etc.	→	★
Indique les règles de fonctionnement de ses groupes d'appartenance : en classe, on doit lever la main pour parler, etc.	→	★
Éléments naturels		
Nomme des formes de relief : plaine, vallée, plateau, colline, chaîne de montagnes, etc.	→	★
Nomme des éléments liés au climat : précipitations et température, etc.	→	★
Nomme des éléments de l'hydrographie : fleuve, lac, rivière, etc.	→	★
Nomme des ressources naturelles : forêt, eau, sols fertiles, minerais, etc.	→	★
Personnes, groupes et événements		
Nomme des personnes de son milieu : père, ami, enseignante, entraîneur, etc.	→	★
Décrit le rôle de différents membres de ses groupes d'appartenance : l'enseignante me transmet des connaissances, le capitaine de mon équipe sportive nous encourage, etc.	→	★
Nomme des faits de sa vie et de celle de ses proches : naissance, entrée à l'école, déménagement, naissance des parents, décès d'une personne de son entourage, etc.	→	★
Les techniques relatives au temps		
Construire une ligne du temps (sélectionner l'information, calculer la durée à représenter, déterminer une unité de mesure, tracer un axe, inscrire les segments selon l'échelle choisie, inscrire l'information, inscrire un titre)	→	→
Interpréter une ligne du temps (lire le titre, décoder l'échelle chronologique, utiliser des repères temporels et relever de l'information : lieux, acteurs, circonstances)	→	→
Les techniques relatives à l'espace		
Interpréter un plan simple ou une carte (lire le titre, lire l'échelle, utiliser les points cardinaux et les repères spatiaux)	→	→

Les attentes de fin de cycle s'évaluent selon trois critères d'évaluation, soit la capacité à se repérer dans l'espace et dans le temps, l'utilisation d'un vocabulaire précis relatif à l'espace, au temps et aux réalités sociales et l'habileté à décrire des ressemblances, des différences et des changements dans des paysages, des groupes et des événements de la vie quotidienne d'ici, d'ailleurs, d'hier et d'aujourd'hui (MELS, 2001a). À la fin de la deuxième année du primaire, les élèves, en contexte de recherche et de traitement de l'information, doivent être en mesure :

[d'] utilise[r] les outils appropriés pour se repérer dans l'espace et dans le temps. Il[s] évoque[nt] des événements de la vie quotidienne. Il[s] décri[vent] des caractéristiques d'un groupe d'ici ou d'ailleurs, d'hier et d'aujourd'hui. Il[s] décri[vent] les éléments qui composent un paysage, des ressemblances, des

différences et des changements. Il[s] emploie[nt]], pour ce faire, un vocabulaire précis (MELS, 2001a, p. 167).

À la lumière des attentes ministérielles et des critères d'évaluation, il est retenu que l'enseignement et l'apprentissage de la compétence en univers social au premier cycle passent, entre autres, par la découverte et l'appropriation du vocabulaire relatif aux concepts d'*espace*, de *temps* et de *société* (Poyet, 2014). Cette compétence langagière, liée à l'enrichissement progressif du vocabulaire et au processus de conceptualisation, est essentielle dans le cheminement vers la construction de la représentation de ces trois concepts. Elle permet à l'élève de « complexifier sa compréhension du monde, accordant de mieux en mieux l'étiquette au signifié » (Poyet, 2009b, p. 174). Toutefois, il apparaît complexe de définir avec précision de quels termes il s'agit lorsqu'il est question dans le programme ministériel de *vocabulaire de base* en univers social. Actuellement, aucune définition de ces trois concepts ni aucun glossaire essentiel à l'application des critères d'évaluation ne sont proposés aux enseignantes par le ministère (Poyet, 2009b). L'expression *vocabulaire de base* renvoie actuellement, tel que le suggère Poyet (2009b, 2014), à l'appréciation personnelle de l'enseignante, et il revient à celle-ci, avant d'enseigner, d'analyser le concept en profondeur pour mieux le définir et ce faisant pour dégager le champ lexical approprié à appréhender par les élèves.

Pour aider à cette analyse, plusieurs auteurs proposent un découpage en catégories des représentations des concepts qui respecte leur évolution dans le temps (Camuset, 2016; Cavenaille, 1996; Duval, 2009; Laforest et Lenoir, 1984; Lafrance, 2009; Laplanche, 1989; Poyet, 2009a, 2009b; Pucelle, 1972; Ramos, 1991; Rioux, 1985; Terrier et Vandenweghe-Bauden, 1996). Ces propositions sont présentées à la section suivante.

2.1.1 *Espace* : un concept à construire progressivement

Pour assurer le travail conceptuel visé par la compétence du premier cycle et respecter le développement de l'enfant, il importe d'abord de bien définir les concepts à appréhender.

Le concept d'espace renvoie à l'idée de lieu, de milieu ou de territoire dans lequel un sujet vit et se déplace (Camuset, 2016; Gagné, 2006b). Pour Picard (1986), l'espace est représenté comme « un ensemble coordonné et unifié au sein duquel tous les objets sont interreliés » (p. 117). Cela rejoint les propos de Le Roux (2003), pour qui l'espace est lié aux notions d'organisation spatiale et de territoire, référant au « système sociospatial d'interrelation entre une société et un espace approprié » (p. 46). En ce sens, le concept d'espace comprend l'aménagement du territoire et son exploitation faite par les êtres humains (Rousson, 2014). Miroir de l'histoire, l'espace est pour Giolitto (1992) l'instrument grâce auquel la société se construit traduisant ainsi la manière dont les gens y vivent, aménagent la surface terrestre et tiennent compte des données du milieu.

Larouche et ses collaborateurs (2015), en référence aux travaux de Laurin (2001) et de Le Roux (2003), soulèvent l'importance d'initier très tôt les élèves au raisonnement géographique défini comme « une démarche réflexive

que s'approprié un élève lorsqu'il met en relation [trois] composantes [soit le sentiment, la connaissance et la conscience géographique] pour penser et agir avec d'autres sur d'autres territoires» (p. 27). À l'aide des techniques de localisation, de mesure de distances et d'association spatiale, ces représentations se construisent progressivement et sont emmagasinées sous forme de cartes mentales (forme interne) ou de dessins, de cartes ou de maquettes (forme externe). Drolet (2014), en citant les travaux de Moore (1986), précise qu'il existe trois différents types d'espace que les élèves doivent se représenter, soit *l'espace habituel*, qui correspond à l'habitat de l'individu et de ses environs, *l'espace fréquenté*, qui renvoie aux lieux accessibles à partir de la maison et *l'espace occasionnel*, qui se réfère à la découverte de nouveaux lieux à partir de déplacement, d'expédition ou de voyage, par exemple.

Pour Terrier et Vandenweghe-Bauden (1996), la construction progressive du concept de l'espace se réalise sous l'effet de la maturation psychologique des enfants et aussi de leur interaction avec leur entourage (leur éducation). Quoy (2005) va dans le même sens en précisant qu'il importe d'assurer une éducation spatiale afin de favoriser la mise en place de structures mentales qui permettent de se situer dans l'espace, de le comprendre, de se l'approprier et de se le représenter. Les enseignantes doivent guider les élèves vers ce processus de conceptualisation tout en respectant leur développement. Par conséquent, plusieurs auteurs (Chamoux, 2004; Quoy, 2005; Terrier et Vandenweghe-Bauden, 1996) distinguent trois stades à la construction de l'espace : l'espace *vécu*, l'espace *perçu* et l'espace *conçu* (Figure 2).



Figure 2. Les trois dimensions du concept d'espace selon Terrier et Vandenweghe-Bauden (1996), Chamoux (2004), Giolitto (1992) et Quoy (2005)

Au stade de l'espace *vécu*, les enfants construisent d'abord une représentation liée à une connaissance de l'espace par leur corps à partir de leur quotidien. Il s'agit, pour Giolitto (1992) d'un espace *topologique* dans lequel l'enfant aborde l'espace à partir de ses « relations de voisinage, de séparation, d'entourage, d'ouverture, de fermeture, de continuité et d'ordre » (p. 84). Selon Terrier et Vandenweghe-Bauden (1996), cette première représentation implique le développement des aptitudes sensorielles (vue, toucher, odorat, ouïe, goût) et des facultés motrices et intellectuelles. Comme le corps constitue le seul cadre de référence, les enfants perçoivent l'espace avec une vision égocentrique qui leur permet d'appréhender qu'un seul espace à la fois avec lequel ils sont biologiquement en contact, et ce, selon leurs désirs, leurs besoins ou leur activité (Quoy, 2005). Dans ce micro-espace, les enfants

sont capables de se situer ou de situer des objets par rapport à eux-mêmes en les manipulant. D'après Giolitto (1992), les élèves tiennent un raisonnement de type *transductif*, c'est-à-dire comme ils sont incapables de déduire et de généraliser, ces derniers raisonnent par analogie (c'est comme...) et juxtaposition (et aussi...), transforment « en choses réelles, figées, les qualités des objets et les relations entre les phénomènes et [placent] derrière chaque mot, chaque abstraction, une réalité concrète et vivante (Le soleil *se couche*, il *va dormir*) » (p. 82).

Dans un deuxième temps, au stade de l'espace *perçu*, la représentation de l'espace des enfants est liée à une connaissance plus objective du concept, mais toujours selon leur point de vue (Giolitto, 1992). Ces derniers perçoivent de plus en plus l'espace sans que leur corps et leur mouvement aient besoin de l'expérimenter. Ils parviennent à se décentrer, à prendre des distances par rapport à l'espace, à considérer les choses entre elles et à les situer relativement à des coordonnées autres qu'eux-mêmes (Quoy, 2005). Les enfants élargissent alors leur champ d'expériences, ce qui ouvre à l'apprentissage de la géographie. Ils sont progressivement en mesure d'établir des relations entre les phénomènes et de saisir des causalités simples et tentent de plus en plus à tenir un raisonnement déductif (Giolitto, 1992).

Finalement, au stade de l'espace *conçu*, les enfants construisent une représentation de l'espace plus abstraite obtenue par des activités mentales complexes consistant à évoquer des objets en leur absence faisant ainsi abstraction du leur propre point de vue (Giolitto, 1992). Quoy (2005) souligne qu'à ce stade, trois facteurs sont sollicités pour cet apprentissage :

les produits spatiaux, c'est-à-dire toute représentation spatiale (cartes, plans, dessins, maquettes...) nécessitant l'acquisition préalable de conventions représentatives orales, écrites, symbolisées ; *la pensée spatiale*, à savoir toute activité mentale portant sur des contenus spatiaux (anticiper un trajet...) ; *la mémoire spatiale* correspondant aux informations stockées sous forme d'images associées ou non à d'autres perceptions (p. 7).

À l'école, par un travail rigoureux sur les représentations schématiques et la médiation de l'enseignante, les élèves peuvent comprendre les règles et s'approprier les différents codes (légende, orientation, etc.), ce qui leur permet de lire efficacement les paysages et les cartes de pays lointains et de les comparer à ceux de leur région. De cette façon, tout en appréhendant les principaux concepts qui organisent l'espace géographique, les apprenants maîtrisent de mieux en mieux le raisonnement géographique souhaité aux cycles suivants (Giolitto, 1992).

Qui plus est, Quoy (2005) précise que lors de la construction du concept de l'espace, le recours « au langage et [à] la verbalisation des actions réalisées ou des relations utilisées sont indispensables au progrès des élèves » (p. 3). Terrier et Vandenweghe-Bauden (1996) ajoutent qu'avant d'être en mesure de se représenter mentalement le concept d'espace et de le concevoir, les apprenants doivent avant tout être amenés à vivre l'espace et à le verbaliser. Cela rejoint les propos de Giolitto (1992) pour qui il importe que les élèves développent, grâce à une variété d'expériences, un cadre de référence alliant des connaissances indirectes et directes véhiculées par le

langage (l'entourage) et l'action directe sur les objets de leur environnement. Ce faisant, il s'agit de faire appréhender des locutions spatiales par rapport à des repères fixes, notamment celles fondées sur des oppositions (ex. proche et lointain, sur et sous, dedans et dehors, à côté et loin de, etc.), puis par rapport à des objets fixes orientés (en avant de, en arrière de, en haut de, en base de, etc.) (Quoy, 2005). Ensuite, il faut amener les élèves à améliorer la construction de leur latéralité de manière qu'ils repèrent leur droite et leur gauche. Ils doivent aussi être outillés progressivement à décrire de leur point de vue « des dispositions plus complexes d'objets ou d'assemblages d'objets [...] en vue de leur reconnaissance ou de leur reproduction, en repérant les éléments les uns par rapport aux autres (au-dessus de, devant, à droite de, à gauche de) » (Quoy, 2005, p. 4). De son côté, Poyet (2014) ajoute tous les éléments qui sont associés à la géographie physique, à savoir les éléments naturels des paysages et les caractéristiques du territoire (relief, climat, végétation, etc.).

En France, Petit-Jean (2008) de l'Académie de Grenoble, présente, dans le programme aux cycles 1 et 2 (élèves âgés de 7 et 8 ans), le langage spatial à développer selon des notions d'inclusion/exclusion, d'orientation et de distance (Tableau III). Cette proposition apparaît intéressante à considérer dans le discours de l'enseignante et dans l'élaboration d'activités auprès des élèves du préscolaire et du primaire.

Tableau III. Le langage spatial à développer selon Petit-Jean (2008) de l'Académie de Grenoble

NOTION D'INCLUSION/EXCLUSION	NOTION D'ORIENTATION	NOTION DE DISTANCE
Intériorité dans, dedans, à l'intérieur, au centre, au milieu, au fond de...	Antériorité devant/ derrière, en avant/ en arrière, avant/ après, à l'endroit/ à l'envers...	Proximité près, près de, à côté de, plus près de, ici...
Extériorité hors, dehors, à l'extérieur...	Latéralité droite/gauche, la droite de/ la gauche de, à droite de/ à gauche de...	Éloignement loin, loin de, plus loin de, là-bas...
Délimitation autour, à l'extrémité, au bout de...	La hauteur sur/sous, au-dessus/ au-dessous de, en bas/ en haut, au sommet...	Contiguïté Contre, dos à dos, face à face
		Encadrement Entre, au milieu de...

Bref, pour construire une représentation riche du concept d'espace et être en mesure d'agir sur lui, il faut en construire une image mentale d'abord égocentrique, puis de plus en plus décentrée de soi, et ce, en élaborant une série de représentations qui permet de mieux le décrire et de l'interpréter (Best et al., 1983; Quoy, 2005). Ce développement passe ainsi par l'aptitude à penser les actions d'un objet/une chose/une personne dans un espace sans devoir l'exécuter concrètement. Au premier cycle du primaire, s'éveiller au concept d'espace et aux réalités géographiques conduit les élèves à cette intériorisation des actions et les guide à concevoir « une première ébauche d'un espace tridimensionnel, débarrassé de tout attribut concret et de toute affectivité, sur lequel pourra

s'exercer la science des géographes» (Quoy, 2005, p. 8). Ce premier raisonnement géographique, grâce auquel les élèves se questionnent quant à leur milieu de vie, leur territoire et celui des autres (Giolitto, 1992), les outille à répondre, aux cycles suivants, aux trois questions essentielles à la géographie, soit « comment s'organise un espace social? Comment les sociétés s'intègrent-elles dans les écosystèmes? Comment un espace social se différencie-t-il et comment ces différences sont-elles vécues par les humains? » (MELS, 2001a, p. 170).

2.1.2 Temps : un concept à construire progressivement

Pour Lavelle (1993) et Lalongé (2006b), le concept de temps est considéré comme l'un des pivots du programme de l'univers social et l'élément central en histoire. Or, il est également polysémique et donc très complexe à définir (Canevaille, 1996; Lamarche, 2016; Poyet, 2009a; Pucelle, 1972).

Le Robert (1998) propose à lui seul plusieurs définitions lexicographiques pour ce terme. Aux premières lignes, le temps désigne « la continuité indéfinie qui paraît être le milieu où se déroule la succession des existences, des vies, des événements et des phénomènes, les changements et les mouvements » (n.p.). Le caractère polysémique du temps est soulevé par Poyet (2009b) qui fait référence à l'appellation *des temps* (au pluriel) de Grossin (1974). De son côté, Pucelle (1972) propose un découpage du temps en quatre catégories pour illustrer sa complexité : le temps *vécu*, le temps *conçu*, le temps *historique* et le temps *philosophique*.

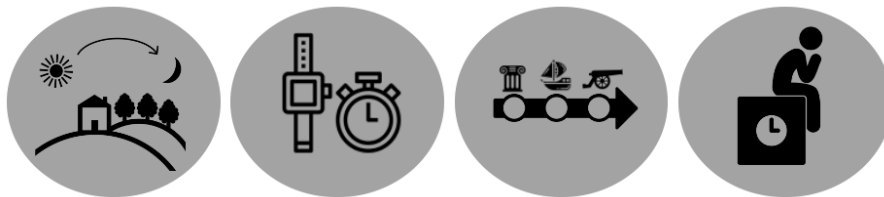


Figure 3. Les quatre dimensions du concept de temps selon Pucelle (1972)

Tout d'abord, le temps *vécu* renvoie au temps comme objet d'expériences liées aux faits de la vie des élèves et de celle de ses proches. Poyet (2009b) précise que très tôt, l'intelligence sensorimotrice organise « le réel en construisant les grandes catégories d'action que sont les schèmes de l'objet permanent, de l'espace, du temps et de la causalité » (p. 124). Les enfants ont d'abord une représentation égocentrique du temps, mais vont progressivement se décentrer d'eux-mêmes pour se situer comme objet parmi les autres dans un univers structuré de façon spatiotemporelle. À ces premiers stades, il existe certaines impressions temporelles, mais sans coordinations objectives, ce qui renvoie à un temps pratique spécialisé par rapport à chaque action posée par les enfants (Poyet, 2009b). Puis, la fonction sémiotique (ou symbolique) apparaît chez eux impliquant la fonction génératrice de la représentation d'un objet ou d'un événement absent. Les enfants emploient de plus en plus de signifiants différenciés lorsque l'objet ou l'événement ne sont pas perceptibles dans le moment présent (Poyet,

2009b). Durant cette phase de transition, les enfants passent d'une connaissance d'un *temps agi et perçu* à la connaissance d'un *temps représenté* (Barreau, 1996, 2009) grâce auquel une « intuition de la durée » commence à se développer (Barreau, 2009, p.40). Il s'agit alors du temps *conçu*, à savoir le temps mesuré mathématiquement et scientifiquement correspondant au découpage en unités de mesure pour structurer l'existence (calendrier, ligne du temps, frise chronologique, seconde, minute, heure, jours, semaines, mois, années, décennies, siècles, etc.) (Poyet, 2014). Comme les enfants acquièrent la notion de réversibilité des opérations et la conservation, ces derniers construisent progressivement la notion de temps *unique* sous sa forme dite *achevée* (Poyet, 2009b). Cette étape est caractérisée par une compréhension d'ensemble des durées, des relations de succession, de simultanéité et d'intervalle (Poyet, 2009b, 2014). Finalement, au dernier stade, les élèves construisent la notion de temps dit *historique* qui correspond à la structuration de l'histoire en périodes, à son évolution dans le temps, aux changements, aux événements historiques et aux habiletés relatives à la discipline historique. Notons que le temps *philosophique* (ou *spirituel*), qui se rapporte au temps privilégié par les philosophes, mais aussi au temps lorsqu'il est objet de réflexion et d'échange (Poyet, 2009b), peut se construire par les enfants lors des différents stades. Cette représentation intellectuelle du temps nécessite alors une réflexion continue sur les apprentissages de la part des élèves. Précisons que dès le début du cheminement scolaire, les élèves sont en mesure de créer des concepts philosophiques à partir de la discussion en classe et peuvent s'en servir « spontanément dans la construction de leur réseau conceptuel nécessaire à leur compréhension du monde » (Rubstov, Margolis, Telegin et Kondratyev, 2000 cités par Poyet, 2009, p.338).

Selon Poyet (2013), il faut « penser le temps comme l'objet d'une pensée, celle de l'apprenant qui en construit sa représentation » (p. 139). Cette construction débute très tôt dans le développement de l'enfant et exige de celui-ci, tel que le soulève Laville (1993), de savoir que le temps est facteur de la vie sociale renvoyant aux changements, aux résistances au changement, au rythme de nature variable et aux différentes durées. Cela rejoint Poyet (2009b), en référence aux travaux de Johnson (1979) et de Haicault (1989), qui soutient que le temps, en raison de sa nature sociale, doit s'apprendre au-delà de « la lecture simple de l'heure » (p. 180) pour véritablement accéder à une autonomie temporelle.

Le découpage en catégories du concept du *temps* apparaît, comme le concept de l'*espace*, aussi très intéressant à considérer dans le discours de l'enseignante et dans l'élaboration d'activités qui respectent le développement des élèves. Poyet (2009b), en continuité avec les travaux de Booth (1987), précise qu'avec des pratiques d'enseignement efficaces, il est possible d'aborder le temps *historique* avec de jeunes élèves du préscolaire et du primaire. Demers et ses collaborateurs (2010) vont dans le même sens en affirmant que les jeunes élèves peuvent mobiliser certains éléments de la pensée historique. Martel (2018a), en référence aux travaux de Jadouille (2014) et de Lévesque et Bonin (2015), ajoute qu'il est effectivement possible d'initier les élèves du primaire à la pensée

historique de manière à les outiller progressivement à « interpréter les faits du passé et [à] interroger les traces disponibles à son propos pour construire de manière critique des interprétations justes et appuyées » (p. 18).

Il importe toutefois de tenir compte du fait qu'il peut y avoir des élèves d'âge très différent (de 7 à 14 ans) qui ont des niveaux semblables de développement de compétences liées à l'histoire par exemple (Lee et Ashby, 2000). La progression des élèves interrogés par Lee et Ashby (2000) (N :120) et l'évolution de leurs représentations sur l'histoire ne dépendaient pas automatiquement de leur passage d'un niveau scolaire à l'autre, mais plutôt de différents facteurs sociaux, scolaires et cognitifs, dont la qualité des interactions sociales et physiques avec l'entourage, le soutien nécessaire aux apprentissages, les méthodes d'enseignement utilisées en classe, les objectifs d'apprentissage poursuivis, la motivation et l'engagement des élèves, etc. Ces résultats, bien qu'ils ne puissent être généralisés, sont très pertinents à considérer dans le cadre de notre étude pour réfléchir au développement des concepts abstraits et pour bien tenir compte des connaissances initiales des élèves dans l'élaboration des séquences d'enseignement et d'apprentissage. En effet, un élève de deuxième année du primaire peut par exemple présenter les mêmes représentations du *temps* qu'un autre élève de niveau supérieur.

Par ailleurs, à l'instar des travaux de Rioux (1985) et de Ramos (1991), Poyet (2009b) enrichit le découpage du temps de Pucelle (1972) en proposant, quant à elle, un découpage en dix dimensions :

- Le temps *vivre* : représentation liée à l'expérience du temps, surtout anecdotique, faite par le sujet et exprimée comme un vécu et un ressenti du temps, très proche du temps *vécu* de Pucelle (1967) (emploi du « je », caractère subjectif, expériences variées telles que grandir, le vieillissement, les âges, la mort, passer du temps à..., prendre du temps pour... etc.)
- Le temps *faire* : représentation liée aux expériences et actions du sujet qui renvoient au temps *vivre* de Pucelle (1967) et liée aux événements, aux actions et aux verbes dont le temps est délimité ou délimitable (ex. : dormir, manger, travailler, etc.)
- Le temps *attendre* : représentation liée aux formulations relatives à l'attente renvoyant au temps *vécu* à partir toutefois de repères imposés par autrui et peu maîtrisés par les enfants (ex. attendre, patienter, etc.)
- Le temps *unités* : représentation liée aux expressions quant aux unités et aux outils de mesure du temps renvoyant au temps *conçu* de Pucelle (1967) (référence aux codes : ex. jours, heure, montre, etc.)
- Le temps *repères* : représentation liée aux repères temporels et ultimement aux unités conventionnelles bâtis pour ou par l'enfant, d'où sa place entre les dimensions *unité* et *social* (ex. le cycle jour/nuit, le temps de Noël, à ma fête, un dodo, le réveil le matin, etc.)
- Le temps *social* : représentation liée aux expériences personnelles ou impersonnelles où le sujet est confronté aux normes sociales renvoyant aux conduites, aux expériences et aux situations de la vie des sujets (ex. être en retard, se presser, c'est le temps d'aller..., etc.)
- Le temps *nature* : représentation liée aux remarques relatives à la nature et à la météorologie et tous les éléments issus de leur champ lexical (ex. c'est comme à l'été (saison), le vent, les feuilles qui tombent, on peut sauter dans les feuilles, il fait froid, c'est l'hiver, le ciel, etc.)

- Le temps *historique* : représentation liée aux formulations relatives à l'histoire et au passé (ex. c'est avant, l'ancien temps, les hommes préhistoriques, le temps des dinosaures, etc.)
- Le temps *expression* : représentation, quelques fois spontanée, liée aux proverbes et aux expressions culturelles sans en comprendre réellement le sens, sans y accorder de signification (ex. le temps, c'est de l'argent, il passe vite, etc.)
- Le temps *exister* : représentation éminemment philosophique (ou spirituel selon Pucelle (1967)) liée aux remarques quant à l'existence de vivre, aux liens qu'entretient l'humanité avec le temps (ex. : s'il n'y avait pas de temps, il n'y aurait rien, on ne pourrait pas survivre, je serais même pas née, les « dinos » n'auraient même pas été sur Terre) (Poyet, 2009, p. 422-424 et p.348).

Après avoir interrogé plus de 164 enfants de 4 à 8 ans répartis dans 13 classes différentes, Poyet (2009b) constate qu'à la maternelle, les dimensions dominantes de la représentation initiale des élèves sont les temps *vivre* et *faire*, car, dans leurs discours, les élèves sont marqués par leurs expériences vécues de nature variée et surtout anecdotique (emploi du *je*). Les élèves de la première année, quant à eux, présentent les dominantes du temps *faire* et du temps *vivre* et marquent le passage à la dimension *unité* du temps. En deuxième année, les dimensions dominantes sont les temps *unité* et *vivre* de même que la dimension *sociale*, puisque les élèves se réfèrent à leurs expériences vécues avec autrui pour définir le concept du temps. Ces derniers attribuent aussi de premières valeurs numériques aux *unités*. Poyet (2009b) souligne que parmi l'ensemble des élèves interrogés, peu d'entre eux évoquent les dimensions liées au temps *expression* et *historique* et semblent comprendre le vocabulaire spécifique à l'histoire, dont le mot *siècle*.

Dans leurs recherches sur le développement de l'enfant, Gesell et Ilg (1980), repris par Poyet (2009c), étudient, entre autres, le rapport de l'enfant au concept du temps. De leur analyse, ils présentent un ensemble d'indicateurs propres à chaque stade du développement (Tableau IV). Les âges chronologiques qui leur sont associés sont des zones approximatives.

Tableau IV. Le rapport au temps selon les travaux de Gesell et Ilg (1980) repris par Poyet (2009c)

5 ans	À cet âge, l'enfant se situe avant tout dans le présent. Les notions de passé et de futur (avant, après, hier et demain) sont encore floues pour lui.
6 ans	L'enfant de cet âge se détache du présent ; il montre de l'intérêt pour sa petite enfance et l'enfance de ses parents. Il envisage le futur au moyen de fêtes. Il peut être intéressé par les unités au-delà des heures.
7 ans	L'enfant s'oriente vers un temps plus pratique, dont il connaît les unités (heure, minute). Il sait lire l'heure, il connaît les jours de la semaine et les mois de l'année. Il est conscient de la succession des événements et de la reproduction des cycles. Il s'intéresse aussi à l'organisation de ses journées.
8 ans	L'enfant s'intéresse au passé comme histoire, même si ses connaissances en la matière sont encore rudimentaires. Piaget note que c'est à cet âge que s'élabore la notion rationnelle de vitesse et de réversibilité.

9 ans	L'enfant connaît son horaire, l'ordre des activités de sa journée : il peut même l'organiser. Cependant, il ne « possède » pas ce temps, il est dirigé par lui. L'enfant s'intéresse aussi au temps des autres, aux vies des autres et à l'histoire.
10 ans	L'enfant aime les histoires (en écouter, en raconter). Le temps correspond pour lui à ce qu'indiquent l'horloge, les unités de mesure ou des événements. Le temps est « où » se font les choses. L'enfant sait organiser le temps, même s'il éprouve encore quelques difficultés à lier deux faits. Il intériorise le temps comme code social et tente de le respecter le plus possible. Les concepts sont généralement statiques, mais l'enfant sait s'en servir à bon escient pour faire passer son message.
11 ans	Le temps est plus dynamique. L'enfant sait mesurer un intervalle entre deux événements et le considère comme « temps ». Il sait apprécier la relativité d'une durée en fonction de l'activité qu'il pratique.
12 ans	Le temps est ce qui se passe, c'est la vie. L'enfant manie bien le temps. Il apprécie la variété, le changement, etc.

La construction progressive du concept de temps se réalise donc, comme le concept de l'espace, sous l'effet de la maturation psychologique des enfants et les interactions avec leur entourage. Le temps est un concept complexe à définir qui va au-delà de l'idée de chronologie ou d'unités de mesure. Il importe d'assurer une éducation temporelle pour favoriser la mise en place de structures mentales chez les élèves qui leur permettent de se situer dans le temps, de le comprendre, de se l'approprier et de se le représenter. Une fois de plus, les enseignantes sont invitées à les guider dans le cheminement vers cette conceptualisation tout en respectant leur développement.

À l'instar de ces réflexions, il nous est possible de mettre en relation les différentes représentations du *temps* présentées précédemment et les prescriptions ministérielles au Québec. En effet, comme le soutient Poyet (2009b), la compétence visée en univers social au premier cycle du primaire et les savoirs qu'elle sous-tend touche les différentes dimensions du temps, car elle vise l'apprentissage :

du *temps vécu*, à travers le travail de conscientisation de sa temporalité que l'évocation de faits de la vie de l'élève suggère ; du *temps conçu*, par l'apprentissage de la maîtrise de techniques relatives au temps et des outils qui les accompagnent : le calendrier, la ligne du temps (et la frise chronologique) ainsi que des unités de mesure qu'ils utilisent ; mais, aussi à travers le calcul de durées ; du *temps philosophique* puisqu'il est question de la construction d'une représentation intellectuelle, et du *temps historique* puisqu'il est question de façon explicite [...] de l'utilisation de « ligne du temps » et, par extension de frise chronologique, outil de l'historien ; de repérage dans le temps, de chronologie, d'évocation, de changement (différences), de permanence (ressemblances) et d'évolution ; mais aussi parce qu'il est question d'une « exploitation méthodique et rigoureuse de l'information accessible » [...] l'initiation à la méthode historique (p.177).

2.1.3 *Société* : un concept à construire progressivement

Contrairement aux concepts de temps et d'espace, les écrits à propos du concept de société et de son développement chez l'enfant dans la perspective de l'enseignement-apprentissage de l'univers social sont moins nombreux.

D'abord, Lebrun et ses collaboratrices (2006) renvoient ce concept à l'idée d'une collectivité d'individus (une organisation sociale) ancrée dans le temps (époque) et dans un espace précis (territoire) caractérisé par des rapports sociaux et un fonctionnement particulier. Poyet (2013) va dans le même sens et définit la société comme un « groupe d'individus organisés (régis par des lois et des institutions dans le but de la satisfaction de buts communs) dans un espace (territoire) et un temps précis (époque) » (p. 137). En classe, il importe d'enseigner aux élèves les mots de vocabulaire relatif à la description des groupes d'appartenance, dont ceux liés aux thèmes suivants : « *membre, composition, activité, besoin, moyen de transport, voie de communication, institutions et services, règles de fonctionnement, rôles, métiers, langue, religion, croyances et art* » (Poyet, 2014, p.111).

Pour mieux comprendre les différentes facettes de la société, Lafrance (2009), d'après les travaux de Lenoir (1990), propose un découpage en quatre dimensions :

- La dimension *sociale*, qui se rapporte au vécu individuel et collectif dans ses caractéristiques générales (condition de vie ; population, classe sociale, rôle, fonctions, métiers, habitation, alimentation, santé, services publics, etc.) ;
- la dimension *culturelle*, qui renvoie au domaine de l'adaptation à l'environnement physique et humain, c'est-à-dire à la manière de comprendre le monde et d'agir sur lui (mode de vie : pluralité, ethnie, religion, patrimoine, tradition, mode d'expression, etc.) ;
- la dimension *économique*, qui se réfère au domaine des échanges liés à la production de biens matériels ou de service et à la consommation (système, argent, échange) ;
- la dimension *politique*, qui est reliée aux rapports de pouvoir, aux règles et aux institutions qui les régissent (système, démocratie, droits, État, citoyen, associations, élection, etc.).



Figure 4. Les dimensions du concept de société selon Lafrance (2009) et Lenoir (1990)

Ce découpage est également mis de l'avant dans les travaux de Rousson (2014), pour qui il importe d'outiller les élèves à mieux comprendre la société dans laquelle ils évoluent sur les plans politique, économique, social et culturel de manière que ceux-ci soient des citoyens socialement actifs et critiques. Il est question non seulement d'instruire, mais de transposer des comportements et des attitudes dans la vie quotidienne (Audigier, 1999). Les élèves apprennent dès lors l'importance de leur participation, leur implication et leur contribution à la vie de leur société (d'abord, au sein de leur famille, de leur classe, de leur école, puis de leur communauté). Cette notion de participation et les habiletés citoyennes que l'on cherche à développer chez ces jeunes élèves sont d'ailleurs fondamentales au programme ministériel et s'enrichissent tout au long du parcours scolaire. Les élèves sont soutenus et outillés à expliquer, de façon rigoureuse et systématique différentes réalités sociales et à les mettre en perspective (MELS, 2001a) et deviennent progressivement des citoyens responsables capables d'« une participation sociale ouverte et éclairée, conformément aux principes et aux valeurs démocratiques » (MEQ, 2006, p.338). En référence au Conseil supérieur de l'Éducation (1998) quant au programme *Histoire et éducation à la citoyenneté*, Bouvier et Chiasson-Desjardins (2013) ajoutent qu'il s'agit ultimement de :

former des jeunes qui préserveront les principes de la démocratie en prenant leurs responsabilités individuelles dans la société, qui seront critiques envers les enjeux sociaux, qui participeront à la construction d'un monde juste et équitable et qui seront ouverts aux autres et à la différence (p. 302).

Nous soutenons ainsi que cette compétence citoyenne peut, et doit, se construire dès le début du cheminement scolaire des élèves par l'introduction au concept de société. D'ailleurs, Lafrance (2009) précise qu'au premier cycle du primaire, les dimensions *sociale* et *culturelle* sont à prioriser puisqu'elles rejoignent davantage le vécu des élèves et font référence à leur entourage (famille, classe, équipe sportive, etc.). Les dimensions *économique* et *politique*, plus complexes, sont abordées par la suite. Le concept de société revêt donc également un caractère évolutif et se construit progressivement à partir des référents connus des élèves pour se complexifier et s'éloigner graduellement dans l'espace et dans le temps (MELS, 2001a).

2.1.4 La synthèse des concepts à construire en univers social

En résumé, malgré la complexité des concepts d'*espace*, de *temps* et de *société*, ceux-ci sont considérés comme des concepts intégrateurs et les piliers des disciplines de l'histoire, de la géographie et de l'éducation à la citoyenneté (Gauthier et Saint-Jacques, 2002; Lalongé, 2006a; Lebrun, 1993). Il importe d'assurer un enseignement conceptuel dès le début du cheminement scolaire qui respecte le développement des élèves et qui prend en compte les différentes dimensions des concepts. L'objectif n'est pas que les élèves de fin de premier cycle acquièrent une définition des concepts considérée comme *absolue* (Poyet, 2013), mais qu'ils aient enrichi leur compréhension et aient pris conscience des moyens qui leur ont permis d'en construire leur représentation. En ce sens, l'intitulé de la compétence prend tout son sens en ne proposant pas de « construire sa compréhension du concept [...], mais bien sa représentation, suggérant ainsi une constante évolution, le perpétuel

enrichissement de l’appréhension de celui-ci » (Poyet, 2009b, p. 142). Les différentes propositions de découpage des concepts en univers social, synthétisées à la figure 5 suivante, nous apparaissent dès lors comme des paysages conceptuels pertinents à la planification de l’enseignement et de l’apprentissage de ces concepts au premier cycle du primaire. Comme le précise Poyet (2013) pour le concept de *temps*, même si « ce découpage en tronçon pourrait dénaturer le concept ; [...] paradoxalement, il nous permet aussi d’en proposer une définition globale » (p. 141). Rappelons que différentes dimensions des concepts en univers social peuvent être introduites avec la médiation de l’enseignante dès le premier cycle du primaire. D’après Poyet (2009b), en référence à Leleux (2008), il n’est pas trop ambitieux de *faire de l’histoire* avec les élèves du premier cycle du primaire, car « à partir du moment où l’on prend en considération le développement cognitif de l’enfant et [...] on adapte ses méthodes de formation, de façon progressive, [il est possible de] mener l’enfant au concept abstrait. » (p.177). Qui plus est, tel que le soutient Allard (2018), il importe d’initier les élèves dès le début de leur scolarité à des concepts abstraits afin éviter l’émergence de conceptions erronées persistantes dans le temps.

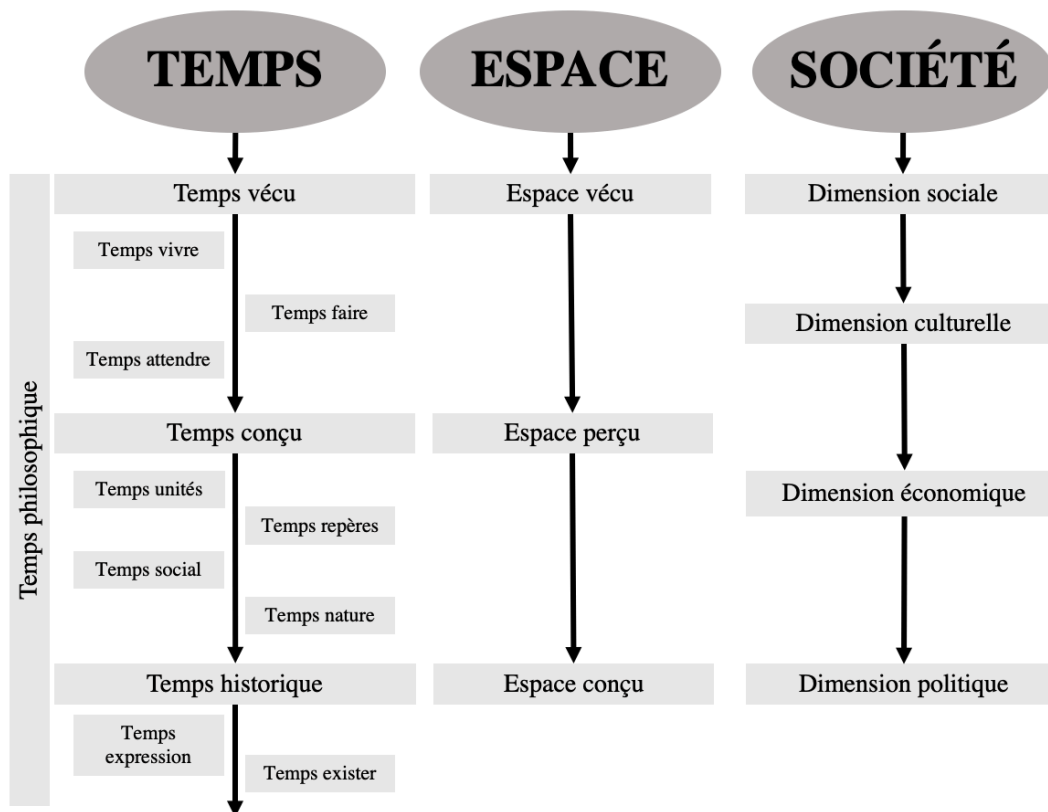


Figure 5. Les différentes dimensions des concepts de *temps*, d'*espace* et de *société*

Note : Cette figure est inspirée de l'article de Boulet et Martel (2019) publié dans la revue *Préscolaire*, 57(2), p. 18.

En somme, il est retenu pour cette présente recherche qu’en plus de l’apprentissage de connaissances, d’outils et de techniques propres à ce domaine, l’enseignement et l’apprentissage de l’univers social au premier cycle du primaire nécessitent la découverte et la maîtrise du vocabulaire relatif à l’*espace*, au *temps* et à la *société* que nous

renvoyons à l'apprentissage conceptuel. Comme le souligne Giolitto (1992) pour le concept de *l'espace*, comment les apprenants pourront « comprendre le vaste monde, et notamment percevoir les relations de l'homme et de son milieu, sans posséder ces indispensables repères que constituent les grandes localisations, et sans être en possession d'un vocabulaire de base pour les exprimer ? (p. 80). En ce sens, ces trois concepts fondamentaux ne se construisent pas en vase clos, mais au sein d'un réseau conceptuel (Demers et al., 2012a). Ils servent de base à l'intégration d'autres concepts et à l'appréhension de multiples relations. L'apprentissage est alors perçu comme un processus de changement conceptuel qui évolue dans le temps (Allard, 2018). *Construire sa représentation* d'un concept « sous-tend [donc] le développement d'un savoir conceptuel, d'une « pensée » » (Poyet, 2009c, p.149), et conduit les élèves à réfléchir par eux-mêmes à partir de leurs connaissances initiales et de leurs expériences (Poyet, 2009b). Ce travail réflexif est d'ailleurs au cœur de l'apprentissage conceptuel, l'objet de la section suivante.

2.2 L'enseignement et l'apprentissage d'un concept

En univers social, pour amener les élèves du premier cycle du primaire à observer et à décrire les ressemblances, les différences et les changements chez des personnes au sein d'un groupe et dans des paysages (MELS, 2001a), il importe que ceux-ci soient placés d'abord dans plusieurs situations signifiantes et authentiques les confrontant aux concepts à l'étude (Lamarche, 2016). Grâce à cette variété de situations d'apprentissage, les élèves sont mieux outillés à mettre en relation les différentes connaissances et leurs expériences, ce qui favorise ultimement la construction de leur représentation des concepts. Pour bien comprendre cet apprentissage conceptuel, il est tout d'abord essentiel de définir ce qui est entendu par *concept*.

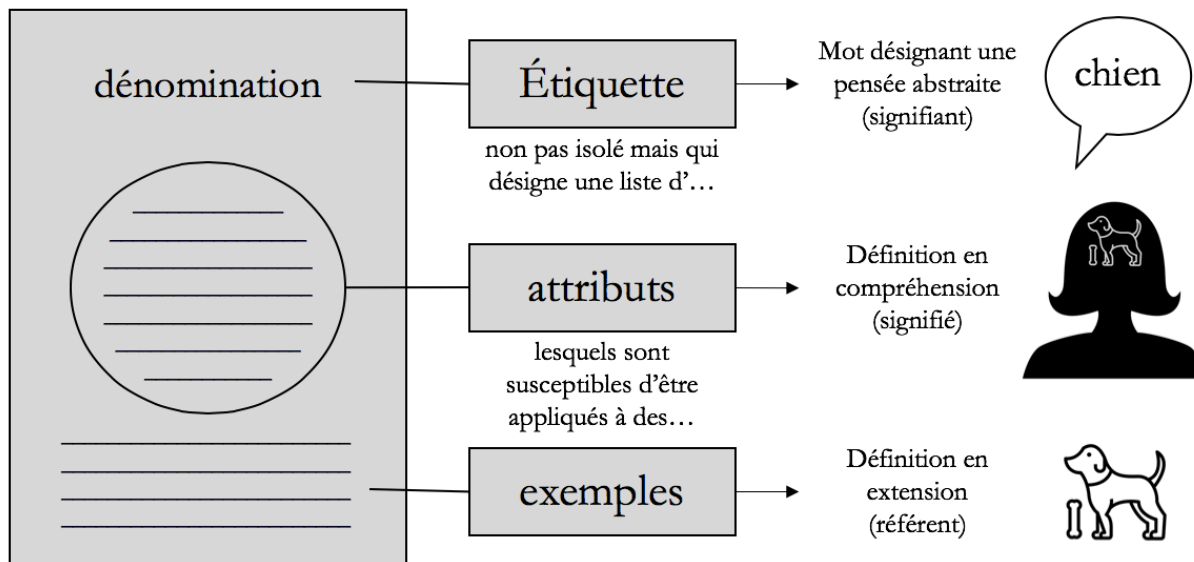
2.2.1 La notion de concept

Certains auteurs mettent en évidence le niveau d'abstraction comme élément constitutif du concept, puisque leur définition suppose qu'un concept n'a pas qu'un seul sens et qu'il n'est pas nécessairement un objet ni une réalité concrète. Desrosiers-Sabbath (1984) réfère le concept à l'imagination. Elle le définit, au sens large, comme la représentation mentale d'une chose : « avoir une idée de quelque chose, l'imaginer » (p. 19). Cela rejoint les propos de Tremblay (1968) qui soulevait déjà qu'un concept soit une idée plus ou moins abstraite « qui désigne ou représente une réalité plus ou moins vaste » (p. 74). Ces premières définitions exposent un second élément constitutif important du concept, soit l'étendue de sa représentation. Le concept peut recouvrir différentes réalités et prendre diverses significations selon les types de réalité qu'il représente (Tremblay, 1968). Pour Foulquié (1971), cette représentation mentale est obtenue par abstraction, ce qui, d'après Drolet (2014), rejoint Slavin (1994), pour qui le concept est « une construction mentale d'une catégorie dans laquelle les objets, les idées, les expériences ou les êtres peuvent être regroupés » (p. 20).

Pour définir un concept, Barth (2013a) et Lebrun et Berthelot (1994) précisent qu'il ne faut pas seulement le réduire à une « pensée abstraite désignée par un mot » (Barth, 2013a, s.p.). Ce serait trop réducteur. Le concept détient ses caractères distincts qui rendent possible sa signification. Pour Desrosiers-Sabbath (1984), ce sont des propriétés descriptives et générales qu'elle nomme attributs. Quant à lui, Tremblay (1968) qualifie ces propriétés comme des dimensions auxquelles se rattache un ensemble d'indicateurs valables, c'est-à-dire « des éléments concrets directement observables » (p. 87). Cela rejoint les propos de Nelson (1974), en psychologie, qui définit le concept comme un ensemble dynamique de relations dans lesquels le sens du concept est rattaché à des caractéristiques d'identification et de référence. Pour Poyet (2014), en citant les travaux de Raynal et Rieunier (1997, p.82), un concept est « l'idée générale et abstraite, attribuée à une catégorisation d'objets ayant des caractéristiques communes, et permettant d'organiser les connaissances » (p.113). Barth (2013a) poursuit dans le même sens en définissant le concept comme « une pensée abstraite désignée par un ou des mots qui se réfèrent à un ensemble de caractéristiques qui sont communes et à une pluralité d'exemples ou de cas réels » (s.p.). Cette définition rejoint les travaux d'Astolfi et ses collaborateurs (2008), en didactique des sciences, qui définissent le concept par le triplet suivant : situations, invariants, signifiants. En effet, Astolfi et ses collaborateurs (2008), en citant Vergnaud (1990), considèrent qu'un concept réunit :

- l'ensemble des situations qui donnent du sens au concept (référence) ;
- l'ensemble des invariants sur lesquels repose l'opérationnalité des schèmes (signifié) ;
- l'ensemble des formes langagières et non langagières qui permettent de représenter symboliquement le concept, ses propriétés, les situations et les procédures de traitement (signifiant) (p. 29).

Ces considérations s'inscrivent d'ailleurs dans la définition lexicographique du Larousse (2019), qui renvoie le concept à une « idée générale et abstraite que se fait l'esprit humain d'un objet de pensée concret ou abstrait, et qui lui permet de rattacher à ce même objet les diverses perceptions qu'il en a, et d'en organiser les connaissances » (s.p.). Comme le signifié ne peut être réduit aux signifiants ni aux situations (Astolfi et al., 2008), la construction d'un concept doit donc réunir trois pans à la fois, soit le mot qui le désigne, les attributs qui l'identifient et une pluralité de cas auxquels les attributs s'appliquent (exemples) (Barth, 2013a) (Figure 6) Par attributs, nous considérons les éléments constitutifs d'un concept, ce que Rossi (2013) nomme les traits sémantiques, à savoir les traits généraux (la catégorie), les traits spécifiques qui caractérisent le concept et les traits différentiels qui permettent de le différencier des autres concepts de la même famille.



Crédits images : Hea Poh Lin (femme) et Vectors Point (chien) de Noun Project (2020)

Figure 6. Les trois dimensions d'un concept selon Barth (2013a) et Astolfi, Darot, Ginsburger-Vogel et Toussaint (2008)

À titre d'exemples, lorsque les apprenants construisent leur représentation du concept 'chien', ils associent à partir de différents exemples l'étiquette *chien* à ses attributs, qui se rapportent aux caractéristiques propres du chien permettant de bien le distinguer des autres animaux (ex. : canidé, quatre pattes, aboie, renifleur, laisse, balle, os, etc.). Cette association étiquette-attributs, qui fait référence à l'association signifiant-signifié en linguistique, l'objet de la section suivante, est directement liée au réfèrent qui se définit comme le chien lui-même en tant qu'objet réel du monde qu'il est possible de désigner dans un contexte donné (Polguère, 2016). En effet, les attributs qui caractérisent le concept 'chien' sont susceptibles d'être appliqués et identifiés à partir de différents exemples réels vécus par les apprenants (ex. : *Je vois un chien courir*; *J'entends un chien japper*; *Je vois un chien renifler un os*; *Je vois un chien attraper une balle*; *Je caresse le chien*; *Je lance un bâton au chien*, etc.). À partir de cette liste d'exemples et par l'identification des attributs qui sont communs à ces exemples, les apprenants sont ainsi en mesure de se construire progressivement une définition du concept, ici 'chien', dite en extension et en compréhension (Astolfi et al., 2008).

Par ailleurs, en ce qui concerne la dimension sémantique, Barth (2013a) soulève que le sens du concept n'est pas un *déjà-là* (s.p.). En effet, la signification d'un concept (signifié) n'est pas la même pour tous et chacun possède ses propres références selon son vécu et ses expériences. Selon Barth (2013a), le concept se réfère :

au sens, qui se trouve lui, dans le vécu, dans l'expérience subjective de chacun, dans le contexte singulier. Un même phénomène peut ainsi prendre des significations très différentes selon la perspective adoptée par les uns et par les autres. Au sein d'un groupe, une fois le mot chargé d'un sens partagé, il est possible de s'en servir pour évoquer un même phénomène (s.p.).

Cette précision rejoint les propos de Desrosiers-Sabbath (1984), qui souligne que la connaissance d'un individu est basée sur des modèles construits à partir de sa réalité et que ces modèles se transforment par sa culture et ses expériences au fil des années. En prenant appui sur la pensée vygotkienne, Couture (2016) enrichit ce point en précisant que les perceptions individuelles et les variables transculturelles influencent les processus cognitifs et du même coup la représentation des concepts. À titre d'exemples, 'chien', 'livre' et 'amitié' sont tous des concepts qui sont, d'abord, construits sur la base des expériences quotidiennes. Ce processus social d'intériorisation demande une médiation entre l'adulte et l'enfant (Barth, 2013a). Par exemple, pour le concept 'chien', une mère aurait pu dire à son enfant « brosse ton chien », son ami lui dirait plus tard « c'est mon chien », puis une enseignante lui demanderait ensuite « quelle race de chiens préfères-tu ? ». Au fil des années et des expériences, l'apprenant met progressivement en relation le signifiant [Sjê]³ avec la série de cas associés à cette séquence de sons. Une fois de plus, la définition du concept 'chien' est construite en extension, c'est-à-dire par la somme des occurrences de référents liés aux chiens qu'il a croisés dans sa vie et en compréhension par la liste des critères communs à tous les chiens possibles (ex. : famille des Canidés, animal domestique à quatre pattes, carnivore, etc.). Plus tard, l'enfant pourra accéder à des concepts plus abstraits tels que 'mammifère' réunissant les animaux vertébrés dont les caractéristiques principales sont les poils (outre la baleine), l'allaitement, le sang chaud, etc. Bref, chaque individu a sa propre représentation d'un concept selon ses références. C'est au fil de ses expériences qu'il peut identifier les caractéristiques essentielles du concept et ainsi le représenter dans sa mémoire (Rossi, 2013). Le mot se réfère donc au sens qui se trouve lui dans le vécu, ce que Barth (2013a) nomme l'expérience subjective de chacun.

Cette expérience subjective est d'ailleurs soulevée dans certaines théories en psychologie, dont celle sur les *schémas d'événements* de Nelson (1974). En effet, Nelson (1974) rappelle que les enfants acquièrent le sens des mots et construisent leur représentation à partir des différents événements fréquemment répétés. Ils construisent progressivement le concept en procédant à « une analyse de plus en plus différenciée, soit d'une caractéristique unique à un ensemble complexe de caractéristiques » (Traduction libre, p. 276). Ce faisant, lorsqu'un enfant entend un mot nouveau ou un mot prononcé dans un contexte nouveau, un processus complexe s'opère qui permet progressivement de construire la signification du concept évoqué (Vygotski, 2012). La représentation initiale est d'abord confuse, mais se complexifie au fur et à mesure que l'enfant lui est exposé. Une fois le concept construit, ce dernier peut l'employer lui-même et n'a plus besoin d'être en présence du référent pour donner du sens au signifiant. Pour Barth (2013a), c'est lorsque les apprenants sont capables de justifier les exemples d'un concept par la présence de ses attributs qu'il est possible d'affirmer qu'ils ont compris le sens du mot étudié (ex. : *Cet animal est un chien, car il est domestiqué, a quatre pattes, marche en laisse et aime attraper la*

³ Cette transcription provient de l'alphabet phonétique international mis à jour en juin 2020 par l'Office québécois de la langue française au http://bdl.oqlf.gouv.qc.ca/bdl/gabarit_bdl.asp?id=2137

balle). Cette description se veut générale et s'applique ainsi à tous les chiens, car elle décrit les caractéristiques d'un chien prototypique (Rossi, 2013).

Qui plus est, Astolfi et ses collaborateurs (2008) ajoutent qu'en plus de la dimension linguistique, il est essentiel de considérer les concepts (ici, de type scientifique) comme des outils intellectuels objectivés par les apprenants. En ce sens, sous une démarche expérimentale et de résolution de problèmes, la construction de concepts est caractérisée par de nombreuses ruptures et par une succession de rectifications des idées. Ces propos apparaissent intéressants à considérer dans la didactique de l'univers social puisque dans cette discipline, les savoirs prennent aussi tout leur sens à partir de situations-problèmes (MELS, 2001a). Leur compréhension nécessite un travail intellectuel de recherche et de constructions mentales qui se réalise de façon non linéaire et qui s'inscrit dans le long terme (Poyet, 2014) impliquant des transformations successives de représentations mentales des concepts étudiés (Demers et al., 2012a). Celles-ci sont construites, déconstruites puis reconstruites à l'aide de nouveaux éléments à assimiler de manière à proposer ultimement une définition personnelle et complète. À ce sujet, Piaget (1969) soulevait déjà que « l'enfant ne saisira véritablement le sens d'un concept qu'après avoir eu l'occasion de le réinventer pour lui-même » (s.p.). Or, en univers social, ce n'est qu'avec une compréhension claire des concepts à l'étude, dont *l'espace*, le *temps* et la *société*, que les élèves sont en mesure d'interpréter efficacement un problème historique ou un enjeu géographique (Demers et al., 2012a; Twyman et al., 2006). Rappelons toutefois que plusieurs de ces concepts se veulent plus difficiles à définir et ont un haut niveau d'abstraction (Bouvier et Chiasson Desjardins, 2013; Lebrun et Berthelot, 1993a). Leur référent n'est pas toujours présent dans l'environnement des élèves et leurs attributs sont dits probables, ce qui demande une contextualisation et une plus grande interprétation de la part des élèves (Cariou, 2004).

Bref, selon Vygotski (2012), ce contexte d'apprentissage doit impliquer un processus de résolution de problème et engendrer chez les élèves un véritable acte complexe de la pensée. L'acquisition d'un concept s'inscrit donc à l'intérieur d'un apprentissage conceptuel respectueux de la zone proximale de développement des apprenants (Vygotski, 2012). Avant de présenter cet apprentissage conceptuel et les propositions didactiques qui le soutiennent, il apparaît important d'apporter d'abord une distinction entre le caractère concret et le caractère abstrait d'un concept. Quels sont les éléments à considérer pour distinguer un concept concret d'un concept abstrait ? Quelles sont les caractéristiques qui les définissent ? Quels sont les concepts concrets et abstraits pour le domaine de l'univers social ? Cette réflexion est l'objet de la section suivante.

2.2.1.1 La distinction entre le concret et l'abstrait

Pour comprendre l'abstraction et la complexité d'un concept, il apparaît essentiel de bien distinguer le concret de l'abstrait. D'abord, la définition lexicographique du Robert (1998) associe ce qui est concret à toute idée directement perceptible par les sens ou imaginée et qui correspond à un élément de la réalité. L'abstraction fait

référence, quant à elle, à l'action humaine de « considérer à part dans son esprit une qualité, une relation, indépendamment de l'objet qu'on perçoit ou qu'on imagine [...] opposée à la réalité vécue » (Robert, 1998 sous la direction d'Alain Rey). Les définitions du Larousse (2019) s'inscrivent dans le même sens, car le terme concret renvoie, par opposition à abstrait, à l'idée de ce qui est en prise directe avec la réalité, qui y fait référence et qui est en rapport étroit avec l'expérience. Ces définitions rejoignent les propos d'Apostel, Mandelbrot et Piaget (1957), qui emploient le terme de pensée concrète pour décrire les faits et les descriptions des objets tangibles et pensée abstraite pour faire référence au processus mental complexe dans l'acquisition des connaissances grâce auquel les apprenants, au fil de leur développement, sont en mesure de *penser* à des concepts de plus en plus abstraits par des *actions mentales* à partir d'objets symboliques (p. 44-45).

En réponse aux définitions lexicographiques, Taurisson (2005) précise toutefois qu'il est un non-sens de considérer qu'une idée soit seulement concrète. Pour assurer une meilleure distinction, en référence aux travaux de Davidov (1996), Taurisson (2005) rapporte que :

Ce qui est concret concerne ce qui est perçu en relation avec le système dans lequel il est placé. [...] Un concept est donc concrétisé en particulier s'il est mis en relation avec son évolution historique, mais aussi avec d'autres concepts à l'intérieur d'un ensemble structuré [...]. Au contraire nous dirons qu'il est abstrait s'il est conçu indépendamment de toute relation. Les mots « abstrait » et « concret » ne renvoient donc pas à une perception directe qui serait qualifiée de concrète, ou au contraire à une définition verbale, qu'on pourrait qualifier d'abstraite (p. 129).

En ce sens, un concept est abstrait lorsque celui-ci est isolé, c'est-à-dire qu'il ne renvoie pas à des référents précis, déterminés et connus de l'apprenant (Codin, 2004; Taurisson, 2005). Pour Vygotski (2012), il est toutefois possible de rendre un concept abstrait plus conscient et volontaire, sans qu'il soit pour autant considéré comme concret, en l'intégrant à un système qui l'englobe. L'acquisition d'un concept abstrait passe donc par son intégration à un système structuré (à des référents précis, déterminés et connus). Cette structure s'inscrit d'ailleurs dans les finalités de l'apprentissage conceptuel présentées à la prochaine section.

Ces premières définitions font appel aux caractères de matérialité du concept et d'extraction. Selon Fasciolo et Lammert (2014), en référence à Galmiche et Kleiber (1996), le concret serait associé à un référent matériel, c'est-à-dire perçu « -globalement- comme présentant un certain volume, occupant un certain espace et pouvant récurer dans le temps » (p. 92). À l'opposée, pour Wilmet (1996), en psychologie, l'abstrait découlerait d'une opération extractive. En effet, Anokhina-Abeberry (2001, 2008), en linguistique, souligne qu'au sens large, l'abstrait est perçu comme un objet immatériel considéré seul, détaché et séparé de l'esprit auquel il est uni et dont le référent échappe aux cinq sens.

Cependant, cette dichotomie qui associe d'une part le détachement du sujet au concept abstrait et l'accessibilité aux sens au concept concret est critiquée et implique certaines nuances (Fasciolo et Lammert, 2014; Kleiber,

1994). Pour contrer ces confusions, Anokhina-Abeberry (2001, 2008) présente, à partir d'une recension d'écrits en psychologie et en linguistique, une synthèse critique de critères à considérer pour distinguer le concret de l'abstrait, synthèse que nous associons à la typologie de Joyce et Weil (1976) présentés dans les travaux de Desrosiers-Sabbath (1984) et également repris par Poyet (2009b) pour démontrer toute la complexité des concepts en fonction de l'organisation de leurs attributs. De la synthèse d'Anokhina-Abeberry (2001, 2008), nous en retenons quatre considérés comme efficaces, soit le critère de *la matérialité du concept et l'accessibilité aux sens*, le critère de *l'autonomie référentielle*, le critère de *la représentation du référent* et finalement, le critère de *la prototypicalité* (Figure 7).

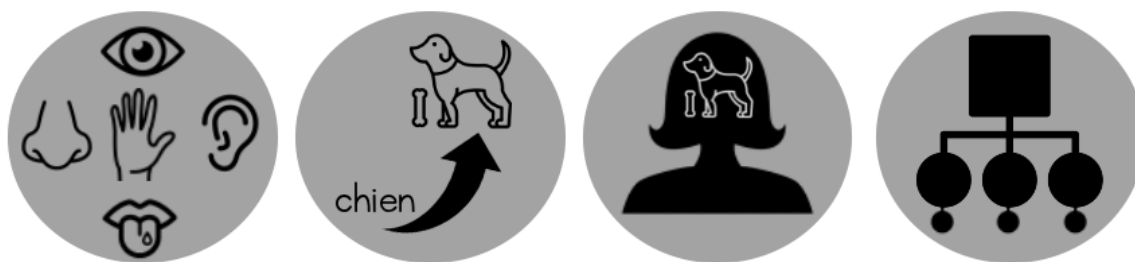


Figure 7. Les quatre critères sélectionnés pour distinguer le caractère concret d'un concept de celui abstrait selon les travaux d'Anokhina-Abeberry (2001, 2008)

Critère 1 : La matérialité et l'accessibilité aux sens

Le premier critère concerne la matérialité du concept et l'accessibilité aux sens. En effet, pour qu'un concept soit défini comme concret, il doit correspondre à un objet accessible aux différents sens (Anokhina-Abeberry, 2001). Ces concepts « plus accessibles » (Desrosiers-Sabbath, 1984), nommés *conjunctifs* par Joyce et Weil (1976), possèdent des attributs identifiables par l'apprenant et souvent annoncés dans leur définition même. Cela rejoint les travaux de Fasciolo et Lammert (2014) qui évoquent le degré de « concrétude » des noms de perceptions sensorielles à partir duquel ils distinguent les entités impliquées par les sens des entités saisies par les sens (p. 92). À titre d'exemples, les mots 'bruits' et 'sons' sont des entités impliquées par les sens (l'ouïe), à l'inverse, les mots 'concert' et 'discours' sont des entités saisies par les sens (Fasciolo et Lammert, 2014). Pour Anokhina-Abeberry (2001, 2008), ce premier critère, bien que commode, semble moins opératoire qu'il ne paraît et ce faisant, ne doit pas être considéré seul dans la distinction du concret et de l'abstrait. Il y a des concepts considérés d'office comme concrets, mais qui ne peuvent être accessibles aux sens ni renvoyer aux objets réels du monde. C'est le cas du concept 'licorne' dans l'exemple suivant : *Les licornes n'aiment pas prendre le métro.* (p. 5). De plus, Anokhina-Abeberry (2001, 2008) précise qu'il existe des concepts dits abstraits, mais dont les référents sont accessibles aux sens ou qui peuvent se manifester concrètement comme elle le présente dans les exemples suivants avec les mots 'blancheur' et 'désespérance' : *La blancheur de Marie m'inquiète. L'impression de désespérance qui s'était dégagee des dernières paroles prononcées par Ida dans le cabinet du médecin [...]* (p.5). Bref, tel que le soutiennent Fasciolo et Lammert (2014) et Anokhina-Abeberry (2001), ce critère de matérialité et d'accessibilité aux sens apparaît comme une

première piste de réflexion pertinente, mais ne saurait suffire pour déterminer si les concepts à enseigner aux élèves sont concrets ou abstraits.

Critère 2 : L'autonomie référentielle

Le deuxième critère s'applique à l'autonomie référentielle (Anokhina-Abeberry, 2001, 2008). Dans les travaux de Milner (1982), il est question de noms référentiellement autonomes ou référentiellement non autonomes. Quant à Kleiber (1981, 1994), cité par Anokhina-Abeberry (2001, 2008), celui-ci propose d'appeler les concepts concrets les *catégorématiques* et ceux abstraits les *syncatégorématiques*. Il précise que :

les *catégorématiques* sont les substantifs qui peuvent repérer par eux-mêmes une catégorie référentielle d'occurrences individuelles stable ou homogène, [...] *syncatégorématiques* les substantifs qui ne peuvent pas, par eux-mêmes, c'est-à-dire sans l'aide d'autres repères, repérer les référents particuliers auxquels ils peuvent s'appliquer » (Kleiber, 1981, p. 40 cité par Anokhina-Abeberry (2001;2008)).

En ce sens, des mots comme 'chien' et 'voiture' sont considérés comme *catégorématiques* puisqu'ils ont une autonomie référentielle de l'entité dénommée. Au contraire, les concepts 'blancheur' et 'intelligence' appartiennent à la catégorie des *syncatégorématiques* (non autonomes), car il est toujours question de la blancheur de quelqu'un ou de l'intelligence de quelqu'un (Anokhina-Abeberry, 2001, 2008). Ces concepts dits *relationnels* présentent alors plus de difficultés pour qui veut le définir (Joyce et Weil, 1978 cités par Desrosiers-Sabbath, 1984), car ils ne peuvent exister sans au moins un autre concept qui, par la confrontation ou la complémentarité, lui donne son sens (Poyet, 2009b). Toutefois, cette classification est nuancée par Anokhina-Abeberry (2001, 2008) qui soulève que certains mots, considérés comme *catégorématiques*, seraient plutôt de nature dépendante, donc *syncatégorématiques*. C'est le cas, par exemple, des mots comme 'père', 'mère', 'fils' et 'mari' qui supposent une dépendance à un autre concept tout en étant concrets (ex. : *C'est le mari de mon amie. C'est la sœur de Charlotte.*). Or, malgré ces nuances, Anokhina-Abeberry (2001) soutient que ce critère peut s'avérer décisif pour tracer une distinction entre les concepts concrets de ceux abstraits. Fasciolo et Lammert (2014) vont dans le même sens en affirmant qu'un concept dont le référent est autonome sera considéré comme concret, à l'inverse, il sera abstrait s'il demeure dépendant d'une autre entité.

Critère 3 : La représentation des référents

Le troisième critère concerne la représentation ou la non-représentation des référents auxquels les concepts renvoient (Anokhina-Abeberry, 2001, 2008). Pour Paivio et ses collaborateurs (1968), en psychologie, ce critère se rapporte au terme de *concreteness*, à savoir la capacité à évoquer une image mentale liée à l'objet du monde et pouvant être représenté sous différentes formes telles que le dessin. Pour Anokhina-Abeberry (2001), si la possibilité de représentation des référents apparaît plus difficile, le concept est considéré comme abstrait, et à l'opposé, il est concret. La Figure 8 présente un exemple de représentations des concepts 'chien' et 'générosité'. De cette figure, il est possible de constater que la représentation d'un 'chien' peut faire facilement référence à

une image dans laquelle les caractéristiques propres à cet animal sont illustrées. Ses attributs (Barth, 2013a) permettent de bien le distinguer des autres concepts (ici, des autres animaux). Quant au concept de la 'générosité', celui-ci est représenté par l'image d'un homme qui offre un cadeau à un autre homme. Toutefois, en observant cette représentation, il serait aussi possible d'associer cette image à d'autres concepts abstraits, comme la 'fraternité', l'amitié', l'amour' ou bien le 'bonheur'. Anokhina-Abeberry (2001) explique cette ambiguïté par le fait que les concepts plus abstraits, bien qu'ils puissent être définis par un individu, ne réfèrent pas naturellement à une image dite photographique représentant l'ensemble de leurs attributs et référents (comme le veut le concept du 'chien'). Ils impliquent plutôt une image générale et schématique teintée des différentes expériences personnelles impliquant plusieurs concepts apparentés dont les attributs sont inférés par l'individu. Pour ces concepts dit *idéaux*, l'esprit ne peut les inférer facilement. (Joyce et Weil, 1978 cités par Desrosiers-Sabbath, 1984) : ils « réfèrent à de purs phénomènes dont l'étendue est si large et complexe qu'ils n'ont pas de représentant dans la réalité » (traduction libre, p.24). Cependant, malgré qu'ils soient les plus difficiles à appréhender, ces concepts *idéaux* sont, selon Desrosiers-Sabbath (1984), les plus utiles et formateurs pour l'esprit.

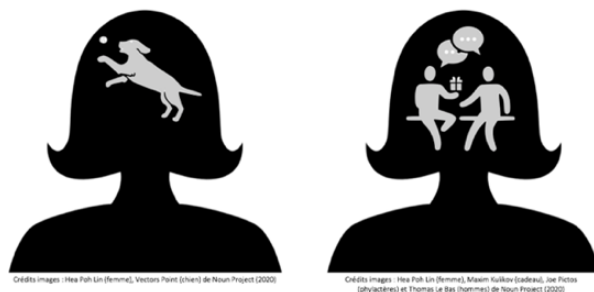


Figure 8. La comparaison entre la représentation d'un concept concret et celle d'un concept abstrait

Critère 4 : La prototypicalité

Finalement, le dernier critère est celui de la prototypicalité que nous référons aux travaux sur la mémoire sémantique en réseaux de Rossi (2013) ainsi qu'à la théorie des prototypes de Rosch (1973, 1975) mis de l'avant par Barrett (1995) et Bassano (2000). Il est admis dans ces théories que les concepts, supportés par les mots, ne sont pas isolés les uns des autres, mais bien liés entre eux par des arcs qui spécifient la nature de leurs relations. De plus, le sens des mots « serait acquis d'abord par le biais d'un référent prototype de la catégorie [...] prototype comme une représentation mentale constituée de groupes de traits perceptifs et fonctionnels en corrélation les uns avec les autres » (Bassano, 2000, p. 155) à l'intérieur d'un réseau sémantique. Ce réseau est défini, selon Rossi (2013), par la nature des unités qui le composent (mots, nœuds, traits sémantiques), le principe d'organisation de ces unités (organisation hiérarchique) ainsi que la nature et les types de liens qui les relie (p.190).

Plus spécifiquement, cette conception met de l'avant les phénomènes de sous-extensions dans lesquelles les catégories sont organisées dans un réseau sémantique à différents niveaux hiérarchisés selon leur degré de généralité (Rossi, 2005) : *le niveau superordonné* (Barrett, 1995) ou *surordonné* (Rossi, 2005, 2013), *le niveau de base* et *le niveau subordonné* (Barrett, 1995) ou *sousordonné* (Rossi, 2005, 2013). À l'intérieur de cette hiérarchie catégorielle et d'emboîtement, *le niveau superordonné* (ou *surordonné*) réfère aux concepts plus généraux (Rossi, 2005, 2013) auxquels il est difficile d'associer une image dite photographique qui représente toute sa catégorie (Bassano, 2000). Leur représentation figurative se rapporte plutôt à une image schématique marquée par plusieurs éléments et expériences personnelles et continues de chacun. Cela rejoint Fasciolo et Lammert (2014) pour qui les *superordonnés* (ex. 'couleur' et 'animal') présentent « une distinguabilité qualitative interne, c'est-à-dire qu'ils admettent des sous-catégories [...] qui leur sont *subordonnées* (ex. 'rouge', 'bleu', 'jaune', etc. / 'chat', 'chien', 'souris', etc.) » (p.91). Les travaux d'Anokhina-Abeberry (2008) vont aussi dans le même sens. Elle soutient qu'un plus grand écart dans l'abstraction serait observé entre un terme de niveau *de base* (ex. 'chien') et un terme *superordonné* (ex. 'animal') tandis que l'abstraction serait moindre entre un terme *de base* (ex. 'chien') et un terme qui lui est *subordonné* (ex. 'caniche'). Elle explique cet écart en faisant référence à la plus grande extension conceptuelle propre aux termes *superordonnés* par rapport à celle des termes *subordonnés*. Selon Rosch (1973, 1975), le niveau *de base* est le niveau dans lequel la catégorisation est la plus rapide, c'est-à-dire que la quantité d'informations permettant de distinguer les concepts exemplaires d'une même catégorie est optimisée et permet d'aborder un concept en mémoire en conservant le maximum de traits différenciateurs. Ce faisant, comme les concepts *superordonnés* ne peuvent pas donner lieu à une image qui représente toute la catégorie, comme présenté précédemment, il faut, pour les conceptualiser, les mettre en relation avec d'autres concepts, à savoir les concepts *de base* et ceux *subordonnés* qui possèdent des propriétés plus spécifiques (Rossi, 2005, 2013) et se veulent plus fortement contextualisés (Anokhina-Abeberry, 2008; Bassano, 2000; Kleiber, 1990). Précisons que les concepts abstraits ne deviennent pas pour autant concrets dans une telle circularité. Ils restent abstraits, ce qui change, c'est la richesse de leur référence et de leur définition.

Par ailleurs, cette hiérarchie catégorielle est également soulevée par Tremblay (2017) d'après les travaux de Widen et Russell (2008) pour l'acquisition des concepts émotionnels chez les enfants d'âge préscolaire. Dans ce modèle, les connaissances émotionnelles sont organisées selon les mêmes trois niveaux d'abstraction :

- 1) un niveau *superordonné*, qui réfère à des catégories émotionnelles génériques (p.ex., positif, négatif) ;
- 2) un niveau *basique*, qui comprend les émotions de base (p.ex., joie, tristesse, peur) ; et
- 3) un niveau *subordonné*, qui fait référence à des catégories émotionnelles plus spécifiques (p.ex., rage, choc, indignation) (Tremblay, 2017, p. 8).

Or, c'est sur ces sous-catégories (concepts *de base* et *subordonnés*) que nous allons plus particulièrement nous pencher pour faire construire les concepts abstraits au premier cycle du primaire. En référence aux auteurs susmentionnés, il nous est possible d'affirmer que les concepts d'*espace*, de *temps* et de *société* sont des concepts

abstrait. En effet, ces concepts ne sont pas accessibles par les sens d'un individu (critère 1) et ne correspondent pas à un seul objet de la réalité (critère 2). Il est aussi difficile d'évoquer une image mentale, ou *photographique*, représentant l'ensemble des attributs et des référents liés à ces concepts (critère 3). Enfin, comme les concepts d'*espace*, de *temps* et de *société* ne peuvent pas donner lieu à une image qui représente toute la catégorie, nous les référons ainsi aux concepts *superordonnés* de la théorie des prototypes (Barrett, 1995; Rosch, 1973, 1975; Rossi, 2013) (critère 4). Il faut donc mettre ces concepts abstraits en relation avec les concepts sous-jacents qui leur sont associés (*concepts de base* et *subordonnés*). L'annexe 10 présente ainsi un exemple d'organisation de ce phénomène de sous-extensions pour le concept du *temps* dans lequel l'ensemble des concepts sont organisés selon les trois niveaux hiérarchisés. Ce premier réseau est également enrichi par les orientations ministérielles du *Programme de formation de l'école québécoise* (MELS, 2001a) et des différentes dimensions temporelles tirées des travaux de Poyet (2009b).

Dans cette perspective, nous souhaitons qu'au terme de l'apprentissage conceptuel réalisé à partir de notre dispositif didactique, la compréhension des élèves des concepts abstraits et la définition qu'ils en donnent de même que leur utilisation appropriée en contexte oral et écrit soient plus riches et complètes, puisqu'un lien significatif aura été établi entre l'étiquette qui leur est donnée (*temps, espace ou société*) et les images évoquées tirées de la mise en relation de ces concepts avec leurs sous-catégories. Pour ce faire, nous choisissons de proposer aux élèves différentes expériences littéraires qui assurent une première forme de circularité pour mettre en relation tous les concepts au niveau de leur signification et établir des points de repère partagés de tous les élèves et organisés à l'intérieur d'un réseau conceptuel. Ce système structuré (Vygotski, 2012) est d'ailleurs soulevé dans les travaux du *National Reading Panel* (2000) qui constate de leur méta analyse que d'intégrer la cartographie sémantique et les représentations graphiques des attributs des mots apparaissent comme des méthodes efficaces de l'enseignement du vocabulaire (en référence aux travaux de Levin et al. (1984) et Margosein, Pascarella et Pflaum (1982)).

Du côté de la linguistique, Saussure (2011) précise que certains termes de base manifestent une sorte d'« ineffabilité », c'est-à-dire qu'ils « ne reposent pas sur des notions encyclopédiques, mais sur des expériences de dénomination réitérées avec succès au cours de l'acquisition » (p. 134). Ce faisant, ces expériences, lorsqu'elles sont fréquentes et répétées ainsi que mises en relation entre-elles, contribuent à stabiliser l'identification des référents et assurent ainsi la construction d'une représentation mentale riche et détaillée des concepts. Cela fait référence notamment aux *esquisses* de Husserl (1950, 1985), en phénoménologie, qui considère qu'il y a une révélation fragmentaire et progressive de tout objet de connaissances d'abord perçues par les apprenants puis enrichies et approfondies au fil de leur expérience lorsque celles-ci sont accumulées. Pour Martel (2003), à l'instar de La Garanderie (1997), ce travail mental, porté par un *projet de sens* dans l'acte de comprendre, se construit progressivement à partir « d'une image globale de départ qui se complète au moyen d'évocations successives des

éléments qui la composent [...] [et] grâce à la constitution d'un itinéraire mental dans lequel les détails de la chose perçue se règlent et s'organisent entre eux dans un ordre temporel» (Martel, 2003, p. 62). Conséquemment, au terme de l'apprentissage, les élèves intègrent à leur réseau conceptuel de nouvelles connaissances qui forment ensemble le concept à atteindre (Poyet, 2013). Ces référents, maintenant précis, déterminés et connus de tous, permettent alors de rendre ces concepts plus conscients et volontaires pour les élèves (Vygotski, 2012).

Nous retenons donc qu'un concept se veut une représentation mentale obtenue par abstraction qui s'insère dans un continuum qui va du concret vers l'abstrait. Les concepts abstraits sont caractérisés par leur détachement de l'objet, leur inaccessibilité aux sens et leur non-autonomie référentielle. Il est constaté que leur rapport au monde réel des objets et leur relation avec ces objets sont fort différents des concepts concrets. De plus, à l'instar des auteurs susmentionnés, nous soutenons que la distinction entre le concret et l'abstrait est d'ordre sémantico référentiel, car ce ne sont pas les mots eux-mêmes qui sont concrets ou abstraits, mais également leurs référents (Anokhina-Abeberry, 2001, 2008). L'abstrait renvoie ainsi à la pensée, à ce qui est perçu par l'esprit, et dont la définition est intimement liée à l'expérience de l'individu. Or, pour bien appréhender un concept abstrait et être en mesure de se le représenter mentalement, un support d'information et une variété d'expériences apparaissent nécessaires à mettre en place. Il faut assurer une mise en relation signifiante avec les concepts *de base* et *subordonnés* pour favoriser l'apprentissage conceptuel, ce qui permet ultimement de « rendre conscient un concept non conscient » (Poyet, 2009b, p. 140). Enfin, pour *construire un concept*, il faut mettre en relation le mot qui le désigne, les attributs qui l'identifient et une pluralité de cas auxquels les attributs s'appliquent (Barth, 2013a). Ce travail intellectuel, bien que complexe, se trouve au cœur de l'apprentissage conceptuel, l'objet de la prochaine section.

2.2.2 L'apprentissage conceptuel

Desrosiers-Sabbath (1984) associe l'apprentissage conceptuel à un développement mental qui implique plusieurs étapes où l'imagination est active. Le rôle de l'image y est essentiel pour identifier les caractéristiques d'un objet donné de la réalité. Elle fait référence à Piaget (1969) lorsqu'elle ajoute que la conceptualisation engage « un processus [...] reconstruisant puis dépassant, sur le plan de la sémiotisation et de la représentation, ce qui était acquis à celui des schèmes d'action » (p. 25). Barth (2013a) semble particulièrement sensible à ce processus par lequel « l'esprit humain s'approprie le réel en conceptualisant » (Desrosiers-Sabbath, 1984, p. 20). Pour construire le sens d'un concept, il lui apparaît indispensable de faire vivre aux apprenants des expériences concrètes, régulières et contextualisées de manière à dégager les attributs qui l'identifient. Par la présentation de situations-exemples qui incarnent le sens du concept étudié, les élèves sont amenés à faire émerger les caractéristiques du concept pour ainsi mieux le définir et le distinguer (Barth, 2013a). Les attributs et les exemples, lorsqu'ils sont bien identifiés, permettent de rendre les concepts abstraits plus observables (Lamontagne, 1996), telle est la fonction essentielle à l'analyse conceptuelle (Desrosiers-Sabbath, 1984). Ce

travail favorise la relation entre les concepts et leurs sous-catégories et l'établissement de points de repère (Fasciolo et Lammert, 2014). La signification du concept se construit en ce sens dans un *va-et-vient* entre l'expérience contextualisée et les mots utilisés pour s'y référer (Barth, 2013a). Pour Anokhina-Abeberry (2008), en citant Godin (2004), le concept construit est considéré comme le « résultat d'une double opération intellectuelle : l'abstraction et la généralisation [à partir desquelles] les caractères retenus sont étendus à tous les objets semblables qui les possèdent » (p. 19).

Cela rejoint Vygotski (2012), pour qui l'apprentissage conceptuel est un *acte de généralisation* qui implique la compréhension progressive du concept à partir « d'une représentation d'abord confuse et son emploi par l'apprenant (expérience) et son assimilation effective » (p. 280). Une telle démarche demande que la situation vécue soit porteuse de sens pour l'apprenant et exige la médiation des enseignantes pour intervenir et réguler le processus. Les situations d'enseignement doivent prendre appui sur des aspects réels et des situations de vie près des élèves de manière que ces derniers parviennent progressivement à une représentation moins égocentrique (tournée sur eux-mêmes) et plus nuancée et complète (Lebrun et Lenoir, 2001). Il revient conséquemment aux enseignantes d'apporter tout le soutien nécessaire aux élèves pour assurer la maîtrise des concepts et le développement des habiletés à conceptualiser (Desrosiers-Sabbath, 1984). Selon Vygotski (2012), « un apprentissage n'est valable que s'il devance le développement. Il suscite alors [...] toute une série de fonctions qui se trouvent au stade de maturation, ceux qui sont dans la zone prochaine de développement » (p. 358), définie comme :

[La] disparité entre l'âge mental, ou niveau présent de développement, qui est déterminé à l'aide des problèmes résolus de manière autonome, et le niveau qu'atteint l'enfant lorsqu'il résout des problèmes non plus tout seul, mais en collaboration (p. 351).

C'est dans cette perspective que notre démarche d'enseignement des concepts abstraits qui sera explicité plus loin prévoit une phase d'analyse conceptuelle et une autre d'intégration des concepts dans des contextes variés. Il nous importe de présenter une démarche didactique qui favorisent la médiation des apprentissages et ce faisant, qui amènent les élèves à véritablement structurer leur pensée et ainsi construire leur représentation des concepts à l'étude.

Dans cette perspective, une démarche inductive apparaît essentielle pour faire découvrir et construire de nouvelles connaissances chez les élèves à partir d'observations, d'expériences et d'inférences (Barth, 2013a). Il s'agit de développer des séquences pédagogiques qui permettent d'aller de la perception concrète d'un concept à l'acquisition de celui-ci au niveau de l'abstraction et de la généralisation. En contexte de médiation, les enseignantes doivent planifier la séquence d'enseignement de façon à faire émerger les connaissances antérieures des élèves et à s'y ajuster tout au long de la séquence, et ce, en choisissant judicieusement une diversité d'exemples à faire observer et à analyser. Barth (2013a) précise toutefois qu'une démarche déductive peut aussi

être pertinente si les élèves connaissent déjà une partie du savoir et/ou le confondent avec d'autres concepts. Dans ce cas, les enseignantes peuvent nommer aux élèves le concept à apprendre et donner sa définition pour ensuite les mettre à l'épreuve face à des exemples et contre-exemples non identifiés. L'activité consiste à départager les situations en justifiant lesquelles appartiennent au concept évoqué.

Selon Demers et ses collaborateurs (2012b), en continuité avec les travaux de Bruner (1960), le processus inductif de la conceptualisation doit s'amorcer « par un premier contact *concret* avec le concept, qu'il est possible de manipuler de façon sensorielle et qui crée des images contextuelles du concept » (p. 51). Au deuxième niveau, le concept est appréhendé de façon iconique où l'apprenant est capable de penser le concept en son absence, ce qui permet d'élargir la représentation contextuelle du concept. Puis, lorsque l'apprenant passe au stade abstrait ou symbolique, il est en mesure de penser le concept et de manipuler les attributs qui le définissent, sans avoir recours à l'objet concret. Cet apprentissage conceptuel offre ainsi un plus grand potentiel de transfert et de généralisation dans d'autres contextes (Demers et al., 2012a).

En didactique des sciences, les travaux d'Allard (2018) vont dans le même sens, puisqu'elle conçoit l'apprentissage comme un processus de changement conceptuel qui évolue dans le temps dans lequel les connaissances s'organisent et s'enrichissent. En continuité avec les recherches antérieures d'Esbach et Fried (2005) et de Potvin (2013 ; 2017), Allard (2018) fait valoir l'intérêt d'initier les élèves, dès le préscolaire, aux concepts qui se veulent plus complexes et abstraits de manière à éviter l'émergence de conceptions erronées persistantes. D'ailleurs, en référence aux travaux de Coquidé-Cantor et Giordan (2002), elle évoque la plus grande difficulté à transformer ces conceptions à l'école si celles-ci s'avèrent d'emblée très différentes de l'intention pédagogique souhaitée.

Pour contrer notamment ces difficultés et offrir un enseignement conceptuel efficace chez les élèves, certaines conditions didactiques apparaissent essentielles pour certains auteurs, dont Barth (2013a) et Poyet (2009b). Elles sont présentées à la prochaine section.

2.2.3 Les conditions nécessaires à l'enseignement-apprentissage conceptuel

Selon Barth (2013a), pour favoriser un apprentissage conceptuel et assurer une médiation des apprentissages, cinq conditions sont à mettre en œuvre dans la situation d'enseignement-apprentissage. D'abord, avant de réaliser la situation, pour rendre le savoir accessible, les enseignantes doivent au préalable **définir le savoir à enseigner et exprimer son sens dans des formes concrètes**. Pour notre part, cette première condition implique l'analyse même des concepts à faire appréhender par les élèves afin d'identifier ceux qui apparaissent concrets et ceux plus abstraits. Pour exprimer leur sens dans des formes concrètes, il est alors essentiel, à partir des critères de distinction énumérés précédemment, de les organiser selon les trois niveaux hiérarchisés, soit le niveau *superordonné*, le niveau *de base* et le niveau *subordonné*. Ce travail préparatoire permet de bien clarifier les

concepts et de choisir par la suite les situations-exemples pertinentes qui servent de supports à la réflexion des élèves (Barth, 2013a). Par la suite, pendant la situation d'apprentissage, Barth (2013a) invite les enseignantes à **engager leurs élèves dans le processus d'élaboration de sens** en clarifiant leurs attentes et en les motivant à réussir l'apprentissage. Puis, elles doivent **guider le processus de coconstruction de sens par un dialogue cognitif** qui implique de « clarifier, rectifier et faire évoluer les conceptions que les élèves sont en train de construire, en confrontant leurs observations » (s.p.). Finalement, la cinquième condition consiste à **préparer le transfert des connaissances et la capacité d'abstraction par la métacognition**. Par un retour réflexif de qualité, les élèves sont invités à formaliser ce qu'ils ont appris et à choisir une forme dans laquelle ils vont mémoriser leurs nouvelles connaissances. Cette métacognition peut prendre la forme d'une carte conceptuelle et/ou d'une définition commune à l'écrit, ce qui leur permet de penser le concept sans être en contact direct avec celui-ci (Demers et al., 2012a). Cette dernière condition permet aux élèves de construire une nouvelle *production de l'esprit*, c'est-à-dire un nouveau savoir formalisé ou une reconstruction d'un savoir qui existe déjà (Barth, 2013a). Toutefois, Poyet (2009b) indique, qu'à cette étape, il est parfois difficile pour les apprenants de bien distinguer le concept de ses exemples les amenant ainsi à utiliser le concept sans une réelle compréhension de celui-ci (par mimétisme). Pour contrer cette problématique, elle encourage les enseignantes à inviter leurs élèves à expliquer le concept construit dans de nouvelles situations de manière à transférer son utilisation. Il s'agit, par exemple, de présenter des images, des textes et/ou des œuvres aux élèves et de les inviter à les analyser à l'aide du concept étudié. Par ce transfert, ils seront en mesure de voir comment ce concept peut s'appliquer à d'autres contextes, ce qui favorise l'abstraction conceptuelle et assure ainsi une compréhension assez généralisée du concept pour interpréter d'autres situations (Demers et al., 2012a).

L'ensemble de ces conditions permet d'aller au-delà de la méthode traditionnelle, critiquée par Vygotski (2012), dont l'objectif vise l'étude de concepts déjà formés à l'aide de définitions déjà prêtes à assimiler. Avec cette méthode uniquement verbale, le rapport entre le concept et la réalité n'est pas étudié par les apprenants, ce qui ne favorise pas la construction de sa signification réelle. Desrosiers-Sabbath (1984) va dans le même sens, puisqu'elle reconnaît que tout enseignement de concepts mémorisés n'a qu'un faible impact sur le développement de la pensée et qu'il contribue peu au transfert des connaissances. Il s'avère donc essentiel que les élèves soient amenés progressivement à « reconnaître la différence entre une mémorisation des définitions et une construction de la signification » (Barth, 2013b, s.p.).

De son côté, Poyet (2009b) propose une série de conditions à l'élaboration de situations d'apprentissage pertinentes à l'enseignement conceptuel. Selon elle, l'enseignante est invitée à :

1. Bâtir un enseignement par projets (court, moyen et long terme) qui offre aux élèves des *expériences cinétiques* (observation) et des *contextes réels et signifiants* ;

2. Développer des situations inspirées de la vie des élèves, parfois en créant un besoin (même fictif) pour que les situations deviennent utiles et significatives ;
3. Permettre aux élèves de *toucher* le concept pour progressivement aller vers l'abstraction.
4. Bâtir des activités qui sollicitent l'utilisation des outils et des techniques propres au programme de formation (comme le calendrier, la ligne du temps, le plan simple, etc.) ;
5. Multiplier et varier les situations de confrontation des élèves au concept de manière à comparer, à rompre l'isolement des situations et de soutenir les liens à tisser entre elles ;
6. Proposer aux élèves des *expériences variées* qui vont les *guider* vers l'idée du concept : il faut les aider à s'extraire de situations de référence pour en offrir une définition en compréhension du concept ;
7. *Jalonner* le processus qui conduit vers le concept par l'apprentissage de différentes notions et concepts satellitaires (les différentes dimensions conceptuelles) ;
8. Amener les élèves à *tisser des liens* entre les différentes expériences et à synthétiser l'ensemble des apprentissages pour qu'ils construisent leur représentation du concept dans son ensemble (p. 313 à 315).

Par ailleurs, en psychologie, pour faire référence à l'apprentissage conceptuel, Bassano (2000) présente l'approche constructiviste du développement sémantique de Nelson (1974; 1991) sur la notion de *schémas d'évènements*, abordée précédemment. Cette approche se veut, une fois de plus, intéressante, car une place importante est accordée à l'expérience du monde réitérée pour construire et organiser la représentation mentale des mots nouveaux. Ces schémas d'évènements constituent des représentations mentales d'actions, d'acteurs et d'objets intégrés à ces actions. Selon Bassano (2000), les objets du monde n'existent pas en eux-mêmes, mais sont intégrés aux évènements situés dans un contexte social et spatiotemporel. C'est par une attention partagée avec un locuteur compétent (ex. un parent, un ami, un enseignant, etc.), la désignation au bon moment du référent associé aux mots ainsi que la fréquence de ce type d'expérience (*complex dynamic events*) que les apprenants développent progressivement les nouveaux mots d'abord en réception, puis en production. Le contexte discursif est alors essentiel dans l'acquisition du langage, et ce faisant, dans l'apprentissage conceptuel.

Ce contexte discursif trouve écho dans les propos de Lebrun (1996), en pédagogie, qui soulève qu'à travers l'appropriation de concepts, les élèves acquièrent graduellement un langage commun grâce auquel ils peuvent réfléchir et penser la discipline. Dès leur tout jeune âge, ils sont généralement exposés à un vocabulaire apportant naturellement d'utiles repères (Barreau, 2009). Avec la médiation de l'adulte et les diverses expériences, les élèves construisent leur propre définition d'un concept donné, définition qui comporte souvent « des mots [...] à la fois appropriés, familiers et accessibles aux apprenants » (p.10). Cela rejoint Taurisson (2005), pour qui la constitution d'un concept implique de concrétiser le mot qui lui correspond en le reliant à des mots, des images et des symboles et en l'insérant dans une structure plus large. Quant à elle, Barth (2013b) ajoute que pour mieux se servir de diverses expériences qui confrontent les élèves aux concepts, « on a besoin de [les] formaliser, c'est-à-dire de [les] structurer par la langue ou d'autres langages symboliques » (s.p.). Vygotski (2012) met également

en évidence l'importance de l'interaction sociale qui suscite la discussion pour réfléchir et apprendre efficacement les concepts.

Dans cette perspective, cette structure renvoie à la faculté humaine de symboliser qui consiste, selon Anokhina-Abeberry (2001), en référence à Benveniste (1996), « à représenter le réel par un symbole, un 'signe', en tenant compte de sa structure et de ses caractéristiques propres et à l'identifier dans des ensembles différents » (p.14). Poyet (2009b) va dans le même sens puisqu'elle souligne, en référence aux travaux de Jodelet (1989), que la représentation d'un concept comprend un aspect figuratif inséparable à un aspect signifiant, c'est-à-dire qu'elle implique à la fois une production orale, écrite et graphique. Construire sa représentation d'un concept s'inscrit alors dans un processus de réflexion et de construction de sens entre un contenu et le sujet (Poyet, 2009b) où le langage et la communication sont des outils fondamentaux. Selon Rossi (2013), cela renvoie à la dénotation d'un objet du monde consistant à expliciter ses propriétés et fonctions ainsi qu'à énumérer l'ensemble des traits qui le caractérisent (p.102). L'utilisation efficace de ces « signes » dans la formation des concepts est également confirmée par Vygotski (2012) qui soutient que :

Le concept est impossible sans les mots, la pensée conceptuelle est impossible sans la pensée verbale ; l'élément nouveau, l'élément central de tout ce processus, qu'on est fondé à considérer comme la cause productive de la maturation des concepts, est *l'emploi spécifique du mot*, l'utilisation fonctionnelle du signe comme moyen de formation des concepts (p. 207).

Cela rejoint Widen et Russell (2008) qui affirment que « l'apprentissage des mots fait partie de l'apprentissage des concepts », que ces apprentissages se développent ensemble où l'un n'est pas la condition préalable de l'autre (p.308, traduction libre).

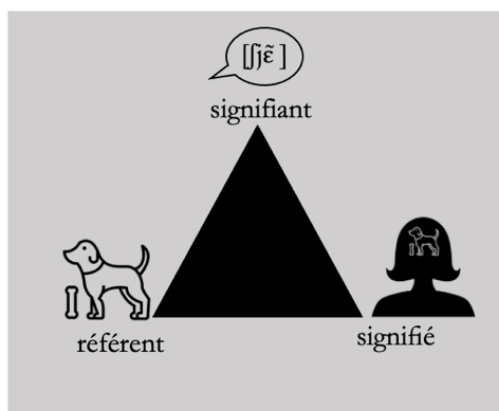
À la lumière des auteurs susmentionnés, il apparaît essentiel de planifier l'enseignement des concepts abstraits au premier cycle du primaire en tenant compte du rôle essentiel du langage (Widen et Russell, 2008), notamment du vocabulaire, dans la structuration conceptuelle et le passage vers l'abstraction. Les mots de vocabulaire qui nomment les concepts et les attributs qui les qualifient, peuvent ainsi faire l'objet d'un enseignement qui leur est propre. Il s'agit de développer un champ lexical spécifique autour des concepts étudiés pour aller au-delà d'une simple exposition de mots nouveaux. Une fois de plus, l'apprentissage des concepts *de base* et *subordonnés* qui sous-tendent les concepts *superordonnés* demeure fondamental. Leur enseignement permet d'assurer leur compréhension, leur mémorisation et leur réactivation de façon que ces mots fassent partie du vocabulaire des élèves et s'intègrent dans leur définition conceptuelle. Par cet enseignement lexical, le développement du réseau conceptuel des élèves, au cœur de l'apprentissage conceptuel, est enrichi puisque chaque mot, chaque concept, entre en relation de sens avec les autres mots (Lavoie et Thi Hoa, 2014). Nous poursuivons donc, à la section suivante, en définissant quelques notions linguistiques essentielles liées au vocabulaire afin de présenter ensuite les processus qui sous-tendent son enseignement et son apprentissage en classe.

2.3 Le vocabulaire

Comme présenté précédemment, c'est à partir d'une variété de situations, planifiées selon une organisation structurée, que les élèves sont amenés à nommer les concepts étudiés, à associer leur étiquette avec leurs attributs, à différencier de nouveaux exemples et contrexemples et à justifier cette distinction par la présentation des attributs propres aux concepts (Barth, 2013b). Ces expériences variées sont propices à des apprentissages significatifs et à l'enrichissement de la compréhension conceptuelle (Desrosiers-Sabbath, 1984). Pour ce faire, le langage, sous l'angle du vocabulaire, apparaît comme un outil fondamental à la construction des concepts. Comme le soulève Saussure (1960), chaque mot renferme un concept, qui renvoie, en linguistique, au *signifié* (Polguère, 2016), ce que Poyet (2009b) rapporte au « sens du mot-concept [qui] se trouve dans la réalité abstraite qu'il désigne (le signifié), qui peut se définir par la détermination de ses attributs, lorsque compris » (p. 46). Ainsi, pour mieux saisir la portée du vocabulaire dans la construction des concepts, nous définissons, à cette section, les notions linguistiques essentielles liées au vocabulaire, dont le mot, le lexique, les connaissances liées aux mots et l'enseignement-apprentissage des mots.

2.3.1 Le mot, le lexique, le vocabulaire

Selon Polguère (2016), le terme *mot* est ambigu et peut désigner des entités distinctes. Saussure (1960) emploie alors le terme *signe linguistique* pour faire référence à toutes les unités d'expression du langage qui véhiculent un sens accessible par l'intermédiaire de leur forme. Cette forme se veut une chaîne de phonèmes à l'oral ou une suite de caractères à l'écrit. Pour la sémantique, l'une des branches de la linguistique, le signe linguistique est une entité psychique (Polguère, 2016) qui se définit par l'association indissociable entre son signifiant (la forme) et son signifié (le sens) (Saussure, 1960). Le signifiant des mots est ici noté en italique tandis que leur sens (signifié) apparaît entre guillemets simples. Par exemple, la Figure 9 présente le mot *chien* qui véhicule le sens 'chien'.



Crédits images : Hea Poh Lin (femme) et Vectors Point (chien) de Noun Project (2020)

Figure 9. Le signe linguistique selon Saussure (1960)

Plus spécifiquement, le signifié est l'idée (le sens) que l'individu a d'un concept (ex. : l'idée du concept 'chien'). Le signifiant, nommé comme étant l'*image acoustique* du signe, se rapporte au *patron sonore* du mot que l'apprenant peut émettre ou identifier (Polguère, 2016), soit *chien* en français ou *dog* en anglais. Dans un contexte discursif, lorsqu'une personne prononce les sons [ʃjɛ̃]⁴, l'interlocuteur a simultanément une représentation mentale du concept '*chien*' (signifié) qui lui est propre. Cette combinaison signifiant-signifié est directement liée au référent qui se définit comme le chien lui-même en tant qu'objet réel du monde, objet de pensée (Rossi, 2013) qu'il est possible de désigner dans un contexte donné (Polguère, 2016). Tous les mots qui composent le lexique sont donc l'union entre une forme et un sens et lorsque connues, elles sont représentées en mémoire (Rossi, 2013).

Dans cette présente étude, nous nous intéressons plus spécifiquement aux mots-formes qui se rapportent aux lexèmes et aux locutions (Polguère, 2016). D'abord, les mots-formes, au sens large, renvoient aux signes linguistiques ayant une autonomie de fonctionnement et une cohésion interne. Par exemple, dans les phrases « *Ce chemin sera encombré. Un passage devenait libre. Ce couloir sera bizarre.* » (Polguère, 2016, p. 50), les douze mots-formes sont autonomes, car ils n'ont pas besoin des autres pour fonctionner dans la phrase et peuvent être employés dans d'autres contextes. Elles peuvent aussi être séparées par d'autres mots-formes au sein d'une phrase (ex. ajouter *très* devant *encombré*). De plus, chaque mot-forme possède une cohésion interne, puisqu'il ne peut s'insérer lui-même à l'intérieur d'un autre mot-forme. Il est ainsi impossible de construire une phrase comme « *Le cheombragémin est encombienbré* » (Polguère, 2016, p. 50). En ce sens, le lexique d'une langue se rapporte donc à « l'entité théorique qui correspond à l'ensemble des lexies de cette langue » (Polguère, 2016, p. 109), et s'actualise à travers tous les mots-formes qui la composent. Polguère (2016) qualifie le lexique d'entité théorique, puisque les lexies d'une langue ne peuvent être énumérées de façon systématique et exhaustive. Quant au terme *vocabulaire*, celui-ci renvoie au sous-ensemble du lexique comprenant toutes les lexies connues et maîtrisées par un individu ou contenues dans un texte oral ou écrit (Polguère, 2016).

Plus spécifiquement, deux dimensions qualifient le vocabulaire d'un individu : son étendue et sa profondeur (*breadth and depth of vocabulary knowledge*) (Ancitil et Proulx, 2017; Berthiaume et al., 2015; Berthiaume et al., 2018; Bruneau, 2017; Gagnon, 2019; Gazerani, 2017; Nagy et Scott, 2000; Read, 2004). *L'étendue* du vocabulaire correspond à une estimation du nombre de mots (lexies) connus par l'individu sans égard à la qualité de cette connaissance qui varie selon le niveau d'exposition et de stimulation auquel il est exposé. Quant à *la profondeur* du vocabulaire, celle-ci est associée à la quantité d'informations accumulées pour chaque mot, à savoir ses caractéristiques formelles et son fonctionnement syntaxique, ses différentes dimensions, sa signification qui peut être quelques fois multiple, ses collocations et ses associations avec d'autres mots (Nagy et Scott, 2000; Read,

⁴ Cette transcription provient de l'alphabet phonétique international mis à jour en juin 2020 par l'Office québécois de la langue française au http://bdl.oqlf.gouv.qc.ca/bdl/gabarit_bdl.asp?id=2137

1986; Read, 2004). Selon Gazerani (2017) de même que Gagnon (2019), cette distinction permet de différencier un apprenant qui aurait appris beaucoup de mots sans savoir comment bien les utiliser d'un apprenant qui, en plus de connaître un nombre important de mots, connaît également les associations entre les mots et les nuances de sens qu'ils comportent. Le processus continu d'enrichissement des connaissances à propos des mots (Nagy et Scott, 2000), qui va au-delà du niveau de compréhension de la signification (Read, 2004), favorise ainsi la construction d'un réseau lexical de plus en plus complexe marqué par des liens sémantiques forts et durables chez l'apprenant (Lavoie, 2015; Lavoie et Thi Hoa, 2014; Tréville et Duquette, 1996).

En considérant ainsi que le lexique mental d'un individu est un ensemble structuré où chaque mot entre en relation de sens avec les autres (Gagnon, 2019; Henriksen, 1999), il importe d'enseigner les mots, non pas isolément, mais au sein d'un réseau sémantique (Tremblay, 2009). Ce « dictionnaire » mental, nommé par Rossi (2013) comme la *mémoire sémantique* ou la *mémoire conceptuelle*, contient ainsi de nombreuses informations à découvrir et à maîtriser sur les connaissances lexicales d'ordre phonologique, orthographique, syntaxique et sémantique (Berthiaume et al., 2018). L'ensemble de ces connaissances lexicales est présenté à la section suivante.

2.3.2 Les connaissances liées aux mots

L'apprentissage d'une unité lexicale (mot) s'inscrit dans un processus très complexe. Pour Gagnon (2019), de manière générale, la connaissance d'un mot signifie « qu'on peut l'utiliser à bon escient et le reconnaître dans un discours oral ou écrit, accéder à son sens, le prononcer, et tout cela, en une fraction de seconde » (p. 29). Selon Anderson et Nagy (1992) de même que Berthiaume et ses collaborateurs (2018), la connaissance d'un mot se veut multidimensionnelle, c'est-à-dire qu'elle implique différentes dimensions. Pour Nation (2001), il s'agit d'apprendre la forme orale et écrite du mot, son sens et son utilisation.

2.3.2.1 La connaissance de la forme orale et écrite d'un mot

Tout d'abord, pour connaître la forme orale et écrite d'un mot, les élèves doivent être en mesure notamment de le reconnaître, de le prononcer, de manipuler ses composantes sublexicales et de l'orthographier (Berthiaume et al., 2018). Les unités sublexicales, qui permettent de former les mots, correspondent à « un phonème à l'oral (c.-à-d. un son), un graphème à l'écrit (c.-à-d. une lettre ou un groupe de lettres), la syllabe orale ou écrite et le morphème oral ou écrit (ex. : danseur contient deux morphèmes, dans- et -eur) » (Berthiaume et al., 2018, p. 24). Qui plus est, Daigle et Montésinos-Gelet (2013) ajoutent que la connaissance de la forme d'un mot implique de reconnaître aussi l'information phonologique, morphologique et visuelle que transmettent les graphèmes d'un mot (une lettre ou un groupe de lettres). Ces connaissances relatives aux propriétés des graphèmes permettent le développement de la compétence orthographique. En effet, lors de l'apprentissage d'une langue écrite, les apprenants découvrent le principe alphabétique, c'est-à-dire « la mise en relation de l'oral et l'écrit au

moyen des lettres de l'alphabet» (Montésinos-Gelet et al., 2006, p. 19). Les apprenants apprennent à transcrire chaque son (phonème) qu'ils entendent. Pour Catach (1995), cela renvoie au principe phonogrammique. Quant aux propriétés morphologiques, celles-ci relèvent du principe morphogrammique, selon lequel certains graphèmes transmettent du sens. Il y a, d'une part, les graphèmes en fin de mot qui permettent la mise en relation de ces mots avec ceux de leur famille morphologique (Daigle et al., 2015). Par exemple, la lettre *d* de *grand* indique l'appartenance de ce mot avec une famille lexicale (*grande, grandeur, grandir*, etc.). D'autre part, il y a les graphèmes qui peuvent transmettre de l'information liée au genre et au nombre du mot ou liée aux accords verbaux. Par exemple, le mot *consines* contient deux morphogrammes grammaticaux, à savoir le *e* qui indique que le mot est féminin et le *s* qui indique qu'il est pluriel. Enfin, les propriétés visuelles des mots impliquent l'appropriation du principe logogrammique (Catach, 1995), qui lui se rapporte aux configurations orthographiques du mot (aspect visuel du mot). Ces propriétés permettent, entre autres, de distinguer ou de choisir le bon graphème lorsqu'il est question d'homophones. Par exemple, si un scripteur veut écrire le son [o], celui-ci doit choisir le bon graphème entre /o/, /au/ ou /eau/ (Daigle et al., 2015). Bref, l'ensemble de ces connaissances relatives aux propriétés des mots s'avère essentiel à considérer pour assurer l'apprentissage et la mémorisation de leur représentation (Bruneau, 2017).

2.3.2.2 La connaissance du sens d'un mot

Quant à la connaissance du sens d'un mot, celle-ci renvoie au sens véhiculé par l'unité lexicale et aux référents qui y sont associés (Berthiaume et al., 2018). Selon Anctil (2010), le sens d'une unité lexicale correspond, au sens large, à la définition fournie par « une paraphrase constituée de termes plus simples qui véhiculent le même sens » (p. 35). Par exemple, dans la définition de l'unité lexicale *chien* proposée par le Larousse (2019), « mammifère (canidé) carnivore aux multiples races, caractérisé par sa facilité à être domestiqué, par une course rapide, un excellent odorat et par son cri spécifique, l'aboiement », la paraphrase rend compte du sens de l'unité lexicale CHIEN en le décomposant entre sens plus simples. Tel que le soulèvent plusieurs auteurs (Anctil, 2010; Anctil et Tremblay, 2016; Gagnon et Anctil, 2019), cette définition analytique se décline en deux composantes, soit le genre prochain, qui correspond à un hyperonyme de l'unité lexicale, et les différences sémantiques liées aux informations qui caractérisent le genre prochain et qui permettent de le distinguer des autres mots qui partagent le même genre prochain. Pour la définition présentée plus haut, le genre prochain choisi est 'mammifère' et agit comme composante centrale de 'chien', qui est en effet un type de mammifères. Les différences sémantiques sont les composantes de sens qui permettent de restreindre le sens du genre prochain, ici 'mammifère', et le faire correspondre au sens véhiculé par 'chien' spécifiquement. Ces composantes de sens permettent ainsi de distinguer le mot 'chien' des autres mots dénotant des mammifères, comme 'chat', 'cheval' ou 'lion'. Pour notre part, la connaissance du sens du mot fait appel, du côté de l'apprentissage conceptuel, aux attributs qui caractérisent les concepts (Barth, 2013a). En effet, les différentes composantes de sens propres à

l'unité lexicale peuvent permettre de la représenter sous forme figurative (image mentale), comme le font les attributs d'un concept.

2.3.2.3 La connaissance de l'usage d'un mot

La troisième (et dernière) dimension lexicale renvoie à l'usage des mots (Nation, 2001). Pour connaître un mot, il faut l'employer correctement à l'oral comme à l'écrit. Cette utilisation fait appel à ses différentes propriétés morphologiques (classe de mots, genre, flexions, invariabilité), syntaxiques (la structure qu'il régit), pragmatiques (connotation, registre) et à ses cooccurrents, c'est-à-dire les mots avec lesquels il est susceptible d'apparaître dans une phrase (Anctil et Proulx, 2017). Par ailleurs, la Théorie Sens-Texte, reprise dans plusieurs recherches (Anctil, 2010; Arbour Barbaud, 2012; Galarreta-Piquette, 2018; Kahane, 2015; Lambrey, 2016; Novakova et Sorba, 2018; Richard, 2016), désigne l'usage par le terme de « combinatoire restreinte » ou « syntactique » (Polguère, 2016). Cette dimension nous apparaît également pertinente, puisqu'elle regroupe « l'ensemble des contraintes propres à [un] signe qui limitent sa capacité de se combiner avec d'autres signes linguistiques et qui ne peuvent être déduites ni de son signifié ni de son signifiant » (Polguère, 2016, p. 39). La combinatoire restreinte distingue deux axes : les propriétés grammaticales, qui régissent le comportement morphologique et syntaxique d'un mot, et les propriétés lexicales qui renvoient au phénomène de la collocation, c'est-à-dire la proximité des éléments linguistiques dans une expression (Anctil, 2010). À titre d'exemples, les propriétés de combinatoire restreinte qui caractérisent le mot CHIEN sont les suivantes : il s'agit d'un nom commun, car ce mot s'emploie avec un déterminant (*un, le, son*, etc.), il peut assumer le rôle syntaxique de sujet (*Le chien joue dehors.*) ou de complément du verbe (*Il voit le chien.*), il est également de genre masculin et conditionne la forme masculine de ses déterminants et de ses adjectifs (*le gros chien* et non, **la grosse chien*). Finalement, il est combiné à d'autres mots spécifiques par le phénomène de la collocation (ex. : *dresser un chien*, et non **éduquer un chien*).

L'interconnexion entre les différentes connaissances liées aux mots se révèle donc essentielle pour les maîtriser et savoir les utiliser correctement à l'oral comme à l'écrit (Anctil, 2010). En plus de favoriser chez l'apprenant l'apprentissage de mots nouveaux (Berthiaume et al., 2018; Gazerani, 2017), ces liens de sens assurent une meilleure rétention du vocabulaire (Daigle et Montésinos-Gelet, 2013) et ce faisant, un accès lexical plus rapide et aisé (Aitchison, 2012), à savoir une meilleure capacité à « retrouver en mémoire une unité lexicale connue en fonction d'un contexte spécifique » (Gagnon, 2019, p. 32). Pour assurer l'apprentissage et la rétention du vocabulaire, un enseignement explicite des mots apparaît alors nécessaire (Berthiaume et al., 2018). À la section suivante, nous présentons cet enseignement.

2.3.3 L'enseignement du vocabulaire

Selon Tréville et Duquette (1996), la connaissance d'un mot s'inscrit dans un continuum allant d'une connaissance *réceptive* à une connaissance *productive*, ce que Sénéchal (2008) renvoie au *vocabulaire compris* et au *vocabulaire parlé et expressif*. En effet, cet apprentissage progressif passe par la reconnaissance vague d'un mot (vocabulaire réceptif) à la capacité de le définir et de le produire à l'oral et à l'écrit de façon appropriée dans un contexte grammatical et sémantique spécifique (vocabulaire productif) (Armand et Marillet, 2015). En continuité avec les travaux de Schmitt (2000), Gazerani (2017) précise que ces connaissances ne sont pas deux systèmes distincts, puisqu'il peut y avoir des chevauchements entre elles. Au départ, il est possible que les apprenants puissent entendre ou lire un nouveau mot sans nécessairement en connaître la signification (Sénéchal, 2008), mais peuvent tout de même être en mesure de lui associer un sens général (Gagnon, 2019). Puis, une fois qu'ils maîtrisent le mot, ils sont en mesure de le produire et d'encoder son contenu communicatif dans un discours parlé ou écrit (Schmitt, 2014; Sénéchal, 2008).

En ce sens, pour un enseignement efficace du vocabulaire favorisant une analyse en profondeur des mots et le passage d'une connaissance réceptive de ces mots à une connaissance productive, l'enseignant doit soutenir ses élèves grâce à un enseignement explicite et pluridimensionnel dans lequel les mots sont exposés fréquemment dans divers contextes. D'abord, selon Bissonnette (2015), l'enseignement explicite implique de la part de l'enseignante l'utilisation de modélisations et la mise en place de mesures de soutien qui aident les élèves dans leur processus d'apprentissage. Ces mesures d'étayage passent par :

les actions de dire, de montrer et de guider les élèves [...] Dire, au sens de rendre explicites pour les élèves les intentions et les objectifs visés par la leçon [...] les connaissances antérieures dont ils auront besoin. Montrer, au sens de rendre explicite pour les élèves l'accomplissement d'une tâche en l'exécutant devant eux et en énonçant le raisonnement suivi à voix haute. Guider, au sens d'amener les élèves à rendre explicite leur raisonnement implicite en situation de pratique [...] leur fournir une rétroaction appropriée, afin qu'ils construisent des connaissances adéquates avant que les erreurs ne se cristallisent dans leur esprit (p. 13).

Le contexte d'enseignement et d'apprentissage se révèle ainsi un facteur essentiel à l'efficacité de l'enseignement explicite des mots. Gagnon (2019), en référence à Snell, Hindman et Wasik (2015) et Vadasy et Nelson (2012), soutient qu'il est plus facile pour les élèves de relier un mot nouveau à sa définition lorsque celle-ci est illustrée par un contexte spécifique. Ce constat rejoint d'ailleurs les écrits de Barth (2013b) et de Bassano (2000), qui proposent de faire vivre aux élèves des expériences concrètes, régulières et contextualisées qui incarnent le sens des concepts étudiés. De cette façon, les élèves enrichissent la qualité de leurs connaissances lexicales (Nation, 2001), ce qui leur permet d'offrir une définition riche et complète qui témoigne de leur compréhension lexicale (et aussi conceptuelle). De leur côté, Anctil et Proulx (2017) précisent que l'apprentissage du vocabulaire se veut plus efficace lorsque :

le sens des mots est expliqué de façon directe par des explications simples (définitions, images, mimes, etc.), les mots sont rencontrés à plusieurs reprises, dans divers contextes, sur une courte période de temps, les mots sont travaillés tant en réception qu'en production, on favorise les liens entre les mots nouveaux et des mots déjà connus des élèves, [et que] les occasions de réinvestissement sont multiples et variées (p. 22)

Dans la même veine, Graves (2009) ainsi que Lavoie (2015) soutiennent que la fréquence d'exposition aux mots dans des contextes variés et les tâches impliquant le raisonnement et les manipulations lexicales sont des facteurs non négligeables à l'apprentissage du lexique. À cela s'ajoutent les recommandations de Berthiaume et ses collaborateurs (2018), qui préconisent une analyse en profondeur des mots lors de l'enseignement du vocabulaire. Cette analyse renvoie à l'apprentissage des différentes connaissances et propriétés liées aux mots présentés à la section précédente (enseignement pluridimensionnel). Il s'agit d'enseigner les dimensions lexicales d'un mot, soit sa forme, son sens et son usage, qui implique l'apprentissage progressif d'une série de propriétés d'ordre phonologique, morphologique, visuel, syntaxique, pragmatique, etc. Rappelons toutefois que compte tenu des nombreuses propriétés associées à chacun des mots et du laps de temps souvent limité lors d'une séance d'enseignement, l'enseignement explicite de l'usage des mots peut apparaître très ardu et complexe. Nous suggérons donc qu'une partie de ces propriétés soit apprise à travers de multiples rencontres provoquées par l'enseignement direct (ex. lors de lectures d'œuvres de littérature jeunesse comme expliqué ci-après).

Par ailleurs, pour bien situer ce que l'apprenant doit maîtriser pour connaître un mot, les travaux de Nation (2001), repris récemment par Gazerani (2017), présentent une liste de connaissances à maîtriser progressivement sur le plan réceptif et productif, et ce, selon ces dimensions lexicales (ex. *forme parlée* qui nécessite de reconnaître le mot à l'oral (réceptif) et de le prononcer correctement (productif), la *signification* qui nécessite de récupérer la signification d'un mot à partir de sa forme (réception) et de produire une forme pour exprimer une signification (production)).

Pour offrir ce contexte d'enseignement-apprentissage, plusieurs auteurs soulignent les bienfaits de la lecture à haute voix jumelée à une explication des mots ciblés (Beck et al., 2013; Silverman, 2007; Vadasy et Nelson, 2012). Par cette démarche, que Gagnon (2019) nomme l'enseignement soutenu et étayé du vocabulaire (traduction libre de *robust vocabulary instruction*), les enseignantes sont invitées à sélectionner quelques mots à la fois lors des lectures, à fournir une définition simple de ceux-ci, puis à les travailler plusieurs jours consécutifs à travers différentes activités de consolidation du vocabulaire ciblé (Beck et al., 2013). Cet enseignement contextualité est d'ailleurs soulevé dans les écrits d'Anctil et Proulx (2017) de même que de Sénéchal (2008), qui mettent de l'avant l'importance de faire rencontrer aux élèves les mots nouveaux à plusieurs reprises et dans un court laps de temps. Pour Anctil et Proulx (2017), la lecture répétée et l'exploitation des réseaux littéraires sont des approches pertinentes à l'acquisition du vocabulaire. Cet apprentissage explicite et organisé des mots se révèle alors essentiel (Cellier, 2011).

Dans un même ordre d'idées, Chardron (2013) propose de travailler explicitement le vocabulaire dans toutes les disciplines scolaires pour favoriser l'acquisition efficace des mots et assurer leur mise en relation dans divers contextes. Cela rejoint Myre-Bisaillon et ses collaboratrices (2017) qui soutiennent que l'inclusion de la littérature dans les différentes disciplines permet de travailler conjointement plusieurs notions et sensibilise à la question du transfert des apprentissages. Chiappone (2006) enrichit ce point en soulignant que l'enseignement explicite du vocabulaire à partir de lecture à haute voix d'œuvres, comme il est lié à une bonne compréhension de la langue, est requis pour bien réussir dans toutes les matières scolaires. Selon elle, sept principes guident l'enseignement du vocabulaire, à savoir :

Develop awareness of stages of word knowledge; build experiential background for students; make word learning related to students' backgrounds; develop depth of meaning through multiple sources and repeated exposures; foster appreciation and enthusiasm for word learning; teach strategies to build independent word learning [and] teach words in context. (p. 302)

Enfin, pour Armand et Maraillet (2015), que ce soit en langue maternelle ou en langue seconde, l'enseignement du vocabulaire implique, en plus d'un contact répété avec les mots et la création de liens multiples (travailler la forme, le sens et l'usage), le réinvestissement quotidien des mots nouveaux dans des activités signifiantes de production et de compréhension qui favorisent la réflexion et l'émergence d'hypothèses. Enrichir le vocabulaire, c'est donc « mettre en œuvre des activités qui favorisent un traitement profond des mots afin de créer des liens avec les autres mots, dans le lexique mental » (Armand et Maraillet, 2015, p. 50).

Par ailleurs, l'ensemble des recommandations mentionné jusqu'à maintenant s'inscrivent dans les conclusions apportées par le *National Reading Panel* (2000), aux États-Unis, à la suite de leur métaanalyse *An Evidence-based Assessment of the Scientific Research Literature on Reading and Its Implications for Reading Instruction*. En effet, les chercheurs, mandatés à évaluer l'état des connaissances fondées sur l'efficacité de diverses approches pour l'apprentissage de la lecture chez les jeunes du préscolaire et du primaire, recommandent, au chapitre 4 de ce rapport, diverses avenues pour l'enseignement efficace du vocabulaire qui favorise ultimement la compréhension des élèves :

- L'exposition multiple et répétée des mots (Daniels, 1994, 1996 ; Dole, Sloan, et Trathen, 1995 ; Leung, 1992 ; Sénéchal, 1997) ;
- L'enseignement implicite et explicite des mots (Dole, Sloan et Trathen, 1995 ; Tomesen et Aarnoutse, 1998 ; White, Graves et Slater, 1990) ;
- La lecture de livres jeunesse (*interactive storybook reading*) comme contextes authentiques (Dole, Sloan et Trathen, 1995; Kameenui, Carnine et Freschi, 1982; McKeown, Beck, Omanson et Pople, 1985; Robbins et Ehri, 1994; Sénéchal and Cornell, 1993) ;
- La mise en relation des mots par des associations sémantiques à l'aide de la cartographie et les représentations graphiques des attributs des mots (Levin, Jonhson, Pittelman, Levin, Shriberg, Toms-Bronowski et Hayes, 1984; Margosein, Pascarella et Pflaum, 1982) ;

- La réalisation d'activités où les élèves sont engagés et actifs (Daniels, 1994, 1996 ; Dickinson et Smith, 1994 ; Drevno et al., 1994 ; Sénéchal, 1997) et comprennent bien les tâches à réaliser et les composantes du vocabulaire à apprendre (Schwartz et Raphael, 1985) (traduction libre, p. 4-24 à 4-27).

Le *National Reading Panel* (2000) reconnaît également que « la répétition, la richesse du contexte et la motivation des élèves peuvent également accroître l'efficacité de l'apprentissage des mots de vocabulaire » (traduction libre⁵, p.4-4). L'ensemble de ces recommandations apparaît ainsi pertinent à considérer dans l'élaboration de nos activités qui visent la découverte et la maîtrise du vocabulaire.

En somme, à l'instar des auteurs susmentionnés, pour offrir aux élèves un enseignement efficace du vocabulaire en contexte de réception et de production et ainsi favoriser leur compréhension de concepts abstraits, il nous apparaît pertinent d'avoir recours à des activités de lecture et d'écriture qui impliquent la lecture de textes et d'illustrations, l'écriture des mots propres au champ lexical du concept à développer ainsi que les discussions à l'oral autour de ceux-ci. Cette multiplication de modes de communication assure de premières expériences variées autour du concept à l'étude permettant aux apprenants de vivre le concept et de le verbaliser de sorte qu'ils puissent identifier ses caractéristiques essentielles (attributs) et ainsi se le représenter efficacement en mémoire. Rappelons que l'écrit est un outil de pensée (Barré-De Miniac, 2003) et a une fonction épistémique, de là son rôle fondamental dans la construction des connaissances et le développement des compétences disciplinaires (Chabanne et Bucheton, 2002; Martel et al., 2015; Myre-Bisaillon et al., 2017). Il est également retenu que la lecture à haute voix jumelée à un enseignement explicite et pluridimensionnel des mots offre des expériences riches et variées sur la langue favorisant ainsi le passage d'une connaissance réceptive des mots à une connaissance productive.

Pour le volet lecture, nous définissons donc, à la section suivante, la littérature jeunesse et soulignons l'apport de la lecture à haute voix d'albums jeunesse organisés en réseaux littéraires pour le développement du vocabulaire et l'apprentissage conceptuel chez les élèves. Puis, comme nous nous inspirons de la pratique des orthographe approchées pour le volet écriture de notre démarche didactique, nous présentons, à la section 2.5, l'apport de cette pratique en classe du premier cycle du primaire.

⁵ Voici la citation originale : « Repetition, richness of context, and motivation may also add to the efficacy of incidental learning of vocabulary » (*National Reading Panel*, 2000, p.4-4)

2.4 Les œuvres de littérature jeunesse

La lecture apparaît comme un véritable outil pour acquérir des connaissances, interpréter le monde et structurer les expériences des élèves (Gaussel, 2015). Tout en donnant le goût de lire et d'écrire aux élèves, un enseignement efficace de la lecture permet d'apprendre à partir du texte et surtout, donne accès à d'importants domaines de connaissances pour atteindre des objectifs affectifs, culturels et intellectuels (Gaussel, 2015; Martel, 2018a). Pour appuyer cet enseignement, que nous référons, dans le cadre de notre recherche, à l'apprentissage conceptuel et lexical, la lecture de textes authentiques, comme les œuvres de littérature jeunesse, nous apparaît fort pertinente.

Pour définir ce qu'est la littérature jeunesse, plusieurs auteurs en dégagent ses caractéristiques et ses apports auprès des lecteurs. Tout d'abord, Iwasko (2013) définit la littérature jeunesse comme « une production multiple dans ses formes qui va du roman à la bande dessinée en passant par la presse, à l'exclusion des manuels scolaires, et multiple dans sa destination, de la première enfance à l'adolescence » (p. 54). Pour Tsimbidy (2008) comme pour Barone (2012), elle englobe les textes conçus pour les enfants, ceux écrits pour les adultes et ceux écrits pour les adultes puis adaptés pour la jeunesse. Cela rejoint les propos de Noël-Gaudreault et Le Brun (2013) de même que de Prince (2010) qui reconnaissent la littérature à leur destinataire. Selon Tsimbidy (2008), le point commun à toutes ces œuvres est « de jouer un rôle dans la formation intellectuelle et psychologique du lecteur, de provoquer une émotion esthétique, de l'interpeler dans son rapport au monde, aux autres et à lui-même et de susciter sa réflexion personnelle » (p. 10).

Selon Martel et Boutin (2008), il existe différents genres d'œuvres de littérature jeunesse allant du récit (conte, légende, mythe, fable, nouvelle, théâtre, bande dessinée, roman, etc.) au texte expressif en passant par le texte poétisant (poésie, comptine, chansons) qui ouvre aux perspectives esthétiques (genres : aventure, polar, fantastique, science-fiction, réalisme, aventure, etc.) et aux voies narratives (dialogue, prose, versification, vers libre, etc.). De cette importante variété, l'album jeunesse occupe une place importante (André de l'Arc, 2020; Lépine, 2012). Il y a les albums narratifs qui assurent une relation d'un événement ou d'une suite d'événements réels ou fictifs et les albums documentaires qui visent à informer le lecteur sur un sujet précis (Lagache, 2006). Selon Guérette (1998), les albums s'appliquent à toute œuvre illustrée dont le contenu est transmis par le texte et l'image. Cette double narration suggère que le texte et les illustrations soient indissociables pour communiquer un message (Houyel et al., 2005). Cela rejoint Meunier (2018), en référence à Nerlich (1990), pour qui l'album est dit iconotextuel, c'est-à-dire « une unité indissoluble de texte(s) et d'image(s) dans laquelle ni le texte ni l'image n'ont de fonction illustrative et qui -normalement, mais non nécessairement- a la forme d'un livre » (p. 52). Cela est soutenu par Martel et Boutin (2008) qui écrivent que l'histoire racontée par l'image incite le lecteur à « explorer et expérimenter les relations entre les mots et les images, le sens, les valeurs [...] de même que les sujets de connaissances souvent abordés » (p.181). Cette particularité fait en sorte que pour comprendre

l'ensemble du message, il est nécessaire que le lecteur demeure actif durant sa lecture de manière à tisser continuellement des liens entre les indices visuels et le texte lui-même (MEES, 2018; Meunier, 2018).

En pédagogie, les œuvres de littérature jeunesse sont perçues comme un outil didactique efficace à l'enseignement de la lecture et de l'écriture (André de l'Arc, 2019; Morin et al., 2006). En plus de combler différents besoins chez le lecteur, dont le plaisir de lire et la quête de sens (Giasson, 2011) et d'ouvrir « une porte sur le monde de l'imaginaire » (MEES, 2018, p. 6), elles peuvent aussi servir comme objet de transmission de savoirs (André de l'Arc, 2019) et pour contextualiser des apprentissages variés (Dupin de Saint-André, 2018; Martel et Boutin, 2008; Myre-Bisaillon et al., 2017), dont l'acquisition et l'enrichissement du vocabulaire (Anctil, 2017, 2019; Anctil et Proulx, 2018; Brabham et Lynch-Brown, 2002; Cellier, 2011; Debeurme et Lévesque, 2014; Elley, 1989; Picoche, 1984; Sénéchal, 2008). En effet, certaines font réfléchir à différents enjeux de la société (MEES, 2018) et d'autres font référence à une panoplie de connaissances disciplinaires (Martel, 2014b). Pour Meunier (2018), les œuvres littéraires, par la richesse de leurs illustrations, invitent le lecteur à s'aventurer dans l'imaginaire, défini comme une traduction de la réalité qu'elles mettent en scène. En ce sens, la littérature jeunesse apparaît comme un excellent médium pour différencier son approche pédagogique (André de l'Arc, 2019) et appréhender autrement les savoirs et intégrer les différentes disciplines scolaires (Charron et Montésinos-Gelet, 2018; Martel et al., 2014).

Selon le MEES (2018), le choix judicieux d'une œuvre de littérature jeunesse à des fins d'enseignement se fait « en fonction des intentions pédagogiques, des champs d'intérêts des élèves et de leurs connaissances antérieures ainsi que dans le respect de leur zone proximal de développement » (p. 10). Dupin de Saint-André et Montésinos-Gelet (2011) proposent une synthèse de critères de qualité à considérer pour choisir les œuvres littéraires. Celles-ci peuvent être intéressantes du point de vue de leur qualité et leur richesse littéraire, mais aussi de l'ouverture qu'elles offrent pour la mise en œuvre de pratiques pédagogiques et éducatives novatrices. De plus, elles peuvent s'avérer intéressantes du point de vue des six traits d'écriture, à savoir les idées évoquées, la structure du texte, le rythme et la syntaxe utilisés, le choix des mots, la voix de l'auteur et les conventions linguistiques (Dupin de Saint-André et Montésinos-Gelet, 2011). Pour le MEES (2018), l'aspect visuel de l'album (l'usage de la couleur, la mise en page, la ou les polices de caractère utilisée(s)), les illustrations, le rapport texte-image et la cohérence et l'originalité du texte sont aussi d'autres caractéristiques qui permettent d'effectuer un choix judicieux.

En ce qui concerne les activités de lecture auprès des élèves, il existe, dans les écrits scientifiques, différents dispositifs d'enseignement employés en fonction des intentions pédagogiques, dont la lecture à haute voix ou *Reading Aloud* (Cunningham et Zibulsky, 2011), la lecture partagée, la lecture conjointe ou la lecture accompagnée (Charron, Montésinos-Gelet et Dupin de Saint-André, 2018). Dans le cadre de cette recherche, c'est la lecture à haute voix qui est retenue (Dupin de Saint-André, 2011).

2.4.1 La lecture à haute voix des œuvres de littérature jeunesse

Au sens large, cette pratique consiste à lire à voix haute pour soi ou pour autrui (Gagnon, 2019) et réfère, en contexte de classe, à la lecture réalisée par l'enseignante au cours de laquelle celle-ci lit à haute voix un livre aux élèves et sollicite leur participation (Beaudry et al., 2019a; Cunningham et Zibulsky, 2011; Gosselin-Lavoie, 2016). C'est à travers des interactions de qualité que l'enseignante et ses élèves coélaborent leur compréhension de l'album, mais également découvrent de nouveaux illustrateurs ou auteurs, bâtissent une culture littéraire et/ou travaillent l'appréciation d'œuvres littéraires (Beaudry et al., 2019a; Charron, Montésinos-Gelet et Dupin de Saint-André, 2018; Dupin de Saint-André, 2011).

À l'aide des activités réalisées tout au long de la lecture à haute voix, l'enseignante peut soutenir les élèves dans leur appropriation des stratégies de compréhension (Morin et al., 2007) et dans l'acquisition de nouvelles connaissances en lien avec le texte lu (Lépine, 2017). Avant de commencer la lecture à haute voix, il importe de présenter aux élèves une intention de lecture claire. Puis, l'enseignante amorce une discussion autour du thème du livre en invitant les élèves à partager leurs connaissances et expériences antérieures (Beaudry et al., 2019a; Morin et al., 2007). Les élèves sont invités à faire des prédictions à partir des illustrations et d'extraits de texte. Ensuite, pendant et après la lecture, l'enseignante anime des discussions analytiques qui guident les élèves à réfléchir sur le contenu de l'œuvre et sur la langue. Elle sollicite à bon escient la participation active des élèves et peut attirer leur attention sur différentes composantes de la littérature (Cunningham et Zibulsky, 2011; Gosselin-Lavoie, 2016; Morin et al., 2007). Les retombées positives d'une telle pratique sur la réussite scolaire sont alors multiples (André de l'Arc, 2019; Barone, 2012; Lépine, 2017), notamment en ce qui a trait au développement du vocabulaire (Beaudry et al., 2019a; Brabham et Lynch-Brown, 2002; Gosselin-Lavoie, 2016), aux habiletés de compréhension de texte (Cunningham et Zibulsky, 2011; Dupin de Saint-André, 2011), au goût de lire des élèves (Giasson et Saint-Laurent, 1999) et à leur motivation à écrire (Dupin de Saint-André et al., 2015). Pour intégrer judicieusement en classe les œuvres de littérature jeunesse et soutenir l'acquisition du vocabulaire réceptif et productif des élèves, le recours aux réseaux littéraires s'avère précieux.

2.4.2 Les réseaux littéraires

Selon Dupin de Saint-André et ses collaborateurs (2015), recourir à des réseaux littéraires, définis comme « un groupement de livres organisé en fonction d'un questionnement qui peut porter sur différents aspects » (p. 23), permet d'offrir une variété d'œuvres qui répondent à la même intention pédagogique. Les réseaux littéraires sont pertinents pour tout groupe d'âge (Gagnon, 2019) et constituent d'excellentes occasions pour réaliser des activités de lecture et d'écriture (André de l'Arc, 2019) et surtout intégrer différentes matières scolaires (Dupin de Saint-André, 2018; Dupin de Saint-André et al., 2015; Montésinos-Gelet et al., 2018). Selon André de l'Arc (2019), la création de réseaux littéraires composés de textes soigneusement choisis permet la mise en place d'une *articulation active* entre la lecture et l'écriture étayant le fait que la lecture sert à l'écriture et vice-versa (p.56). En

plus d'enrichir la culture des élèves (Tauveron, 2004) et de bâtir une culture commune en classe (André de l'Arc, 2019), la mise en réseau des œuvres littéraires offre la possibilité aux apprenants de les relier entre elles et de comparer les éléments culturels qui y sont présentés (Dupin de Saint-André et Montésinos-Gelet, 2014) comme le recommande d'ailleurs la *Progression des apprentissages* au Québec pour la compétence *Apprécier des œuvres littéraires* (MELS, 2009). Qui plus est, la lecture à haute voix de plusieurs œuvres littéraires sous forme de réseaux, qui entend la participation active des élèves, favorise le développement du vocabulaire réceptif et productif des jeunes apprenants (Gosselin-Lavoie, 2016). Selon Montésinos-Gelet et Dupin de Saint-André (2019) d'après les méta-analyses de Dickinson et McCabe (2001), Gambrell, Malloy et Mazzoni (2007) et celles de Hall (2003), l'exploitation de réseaux littéraires favorise de surcroît un enseignement de qualité de la lecture et de l'écriture d'autant plus qu'elle s'inscrit dans « les pratiques susceptibles d'influencer positivement les apprentissages des élèves au primaire » (p.10).

Montésinos-Gelet et Dupin de Saint-André (2018) de même que Tauveron (2002) proposent une typologie sur les différents types de réseaux littéraires à instaurer en classe. Comme le présente le Tableau 5, il est possible de développer des réseaux de type générique, hypertextuel, intertextuel de même que des réseaux autour d'un thème unificateur, d'un auteur, d'un illustrateur, d'un genre littéraire, d'un personnage-stéréotype, d'un texte source ou d'un procédé d'écriture. Selon ces auteurs (Montésinos-Gelet, Dupin de Saint-André et Bourdeau, 2015; Montésinos-Gelet et al., 2018), tous les types de réseaux littéraires occupent quatre fonctions bien précises, à savoir 1) développer chez les élèves l'habitude de mettre en relation les textes ; 2) leur permettre de construire et de structurer leur culture ; 3) les amener à comprendre et à interpréter des textes en prenant appui sur cette culture ; et finalement 4) leur donner la possibilité, « en tant que dispositif multipliant les voies d'accès au texte, d'y pénétrer avec plus de finesse, d'y découvrir des territoires autrement inaccessibles, d'éclairer des zones autrement laissées dans la pénombre » (p. 23).

Tableau V. Les types de réseaux littéraires selon Montésinos-Gelet et Dupin de Saint-André (2018) d'après Tauveron (2002)

Réseau autour d'un thème unificateur pour répondre à une intention pédagogique
Réseau idéal pour une intégration des matières ou des domaines généraux de formation (ex. <i>La vie dans des sociétés non démocratiques</i> pour intégrer l'univers social et le français au 3 ^e cycle, voir le n°1 de la revue <i>LePollen</i>)
Réseau d'auteur pour dégager les particularités de son style et de son univers
Réseau très pertinent pour amener les élèves à écrire à partir des œuvres de littérature jeunesse en étudiant en profondeur le style de l'auteur, à l'aide des six traits d'écriture (Olness, 2005). Il permet également d'avoir une compréhension approfondie de l'univers d'un auteur, ce qui alimente l'engagement des élèves envers la lecture (Ex. <i>Comprendre et interpréter les œuvres de Sylvie Nicolas</i> au 2 ^e cycle, voir le n°7 de la revue <i>LePollen</i>)
Réseau d'illustrateur pour dégager les caractéristiques de son style
Réseau très intéressant pour intégrer les arts à l'enseignement du français en faisant remarquer aux élèves que l'illustrateur, comme l'auteur, a une intention qui influence ses choix (le contenu de son illustration, son cadrage, sa technique, le rapport texte-image, etc.) (Ex. <i>L'univers de Barbara Reid</i> pour le 1 ^{er} cycle, voir le numéro 11 de la revue <i>LePollen</i>)

Réseau autour d'un personnage stéréotype
Réseau très pertinent pour étudier de manière approfondie un personnage, et ce, selon différents continus de la <i>Progression des apprentissages</i> au primaire en français (MELS, 2009) (Ex. <i>Le renard : un personnage aux multiples facettes</i> pour le 1 ^{er} cycle, voir le numéro 9 de la revue <i>LePollen</i>)
Réseau générique pour découvrir un genre littéraire
Réseau très intéressant pour étudier les caractéristiques d'un genre et remarquer comment les auteurs les transgressent. Il peut également soutenir les compétences en lecture, en écriture et en appréciation (Ex. <i>Chris Van Allsburg : le genre fantastique</i> pour le 3 ^e cycle, voir le numéro 3-4 de la revue <i>LePollen</i>)
Réseau hypertextuel – Choix d'œuvres se rapportant à un texte source
Réseau idéal pour faire prendre conscience aux élèves de l'originalité de la production littéraire actuelle et pour leur donner des idées pour produire des textes riches. En partant d'un conte source, en le reliant à ses adaptations et à des contes détournés, les élèves constatent qu'une même histoire peut se décliner de multiples façons et que les auteurs s'inspirent de textes dont ils héritent pour trouver des idées (Ex. <i>La petite poule rousse</i> pour le 1 ^{er} cycle, voir le numéro 5-6 de la revue <i>LePollen</i>)
Réseau intertextuel
Réseau très pertinent pour montrer comment les auteurs et les illustrateurs convoquent d'autres textes ou d'autres œuvres (arts visuels, cinéma, etc.) dans leurs propres œuvres. Il enrichit la culture littéraire des élèves en leur faisant prendre conscience des liens entre les différentes œuvres (Ex. <i>Des œuvres d'art dans les albums</i> pour le 2 ^e cycle, voir le numéro 3-4 de la revue numérique <i>LePollen</i>)
Réseau autour d'un procédé d'écriture
Réseau propice à la mise en place d'une situation d'écriture, car il vise à découvrir un procédé employé par des auteurs et à l'analyser pour en comprendre le fonctionnement (Ex. <i>Écrire des tautogrammes</i> pour le 2 ^e cycle du primaire, voir le numéro 1 de la revue <i>LePollen</i>)

Pour planifier efficacement un réseau littéraire, il faut organiser les œuvres de littérature jeunesse entre elles selon une progression précise en fonction d'une intention pédagogique (Dupin de Saint-André et al., 2015). Dans le cadre d'un réseau thématique, il s'agit de choisir des œuvres en fonction d'un thème unificateur. Pour former un tout cohérent, les œuvres sélectionnées doivent éclairer chaque aspect de la thématique ciblée (Dupin de Saint-André et al., 2015). Dans le cadre de notre recherche, trois réseaux littéraires thématiques seront développés et porteront respectivement sur les trois concepts en univers social, soit le *temps*, l'*espace* et la *société*. Le chapitre 3 de cette thèse présente l'ensemble des étapes réalisées pour créer les trois réseaux littéraires ainsi que la sélection des œuvres de littérature jeunesse susceptibles de favoriser la construction de leur représentation.

Bref, nous savons maintenant que la lecture à haute voix d'œuvres de littérature jeunesse jumelée à un enseignement explicite des mots apparaît comme une pratique efficace pour le passage d'une connaissance réceptive des mots à une connaissance productive. La lecture est en ce sens un véritable tremplin à des activités d'écriture (Morin et Montésinos-Gelet, 2007). D'ailleurs, en considérant que les élèves du premier cycle du primaire sont à leurs premiers pas dans l'apprentissage de l'écrit, nous nous intéressons à la pratique des orthographe approchées pour réinvestir l'apprentissage lexical et conceptuel réalisé par la lecture à haute voix dans un contexte de production. Cette pratique nous apparaît intéressante pour amener les élèves à mettre en relation l'oral et l'écrit afin de construire leurs connaissances sur la langue et de consolider les nouvelles notions

en lien avec le texte lu. Ce contexte signifiant d'apprentissage enrichit la représentation mentale des mots (concepts) qui servent d'appui par la suite à l'élaboration d'un plus grand répertoire de mots mémorisés (Bruneau, 2017).

2.5 La pratique des orthographes approchées

La découverte du principe alphabétique implique chez le jeune scripteur une prise de conscience des relations entre les phonèmes et les signes graphiques (lettres). Les pratiques d'écriture à mettre en place en classe doivent contribuer à développer les habiletés de traitement phonologique et la découverte de ce principe alphabétique. La pertinence de s'inspirer des orthographes approchées dans l'élaboration de notre propre démarche didactique ne fait aucun doute : en plus de son apport considérable dans l'apprentissage de la langue au premier cycle du primaire, elle apparaît indéniable pour assurer l'apprentissage conceptuel souhaité par cette présente étude, notamment pour réinvestir le travail conceptuel réalisé lors de la lecture à haute voix en contexte de production. Cette section présente ainsi les origines, les principes et les phases de réalisation de cette pratique.

2.5.1 Les origines et la définition des orthographes approchées

La pratique des orthographes approchées (OA) émerge des recherches sur l'*invented spelling* (orthographes inventées) développées et mises de l'avant par Chomsky (1975), Read (1986) et Ferreiro (1980). À l'origine, les orthographes approchées étaient utilisées comme un outil d'évaluation pour apprécier les connaissances des jeunes scripteurs et leur compréhension du système écrit (Charron et al., 2009). L'expression *invented spelling* fait référence aux graphies non conventionnelles (code) que produisent les jeunes apprenants qui expérimentent la langue écrite (Chomsky, 1975). En ce sens, Charron et ses collaboratrices (2009), en référence aux travaux antérieurs dans le domaine, soulignent qu'« il existe une véritable compétence d'écriture antérieure à la production normée » (p. 87).

D'autres expressions sont aussi privilégiées pour nommer cette pratique telles que *creative spelling* (Read, 1986), *orthographes inventées* (Chomsky, 1975), *écritures approchées* (Besse, 2000) ou *écriture provisoire* (Bégin et al., 2005). Toutefois, certains auteurs, dont Rieben (2003), critiquent les termes *invented spelling* ou *écriture inventée* proposés par Chomsky (1975), car leur définition s'avère trop restrictive. Sans remettre en cause l'activité créatrice des élèves face à l'écrit, Rieben (2003) ainsi que Montésinos-Gelet et ses collaboratrices (2006) précisent que les élèves n'inventent pas un code, mais utilisent spontanément leurs connaissances de la langue (préconceptions) pour tenter de s'approcher de la norme orthographique. Ces dernières introduisent l'expression *orthographes approchées* (OA) et préfèrent utiliser le terme *orthographe* à celui d'*écriture* pour « mettre l'accent à la fois sur l'activité des apprenants et l'objet de son approche - l'orthographe conventionnelle - » (Montésinos-Gelet et al., 2006, p. 9). Cette expression, qui sera retenue pour cette présente thèse, renvoie alors à l'impulsion de l'enfant à générer

des hypothèses pour créer du sens par rapport à la langue écrite et à son cheminement progressif dans l'adoption d'une orthographe de plus en plus normée. Les orthographe approchées sont alors définies comme :

des situations d'écriture contextualisées durant lesquelles les élèves sont conduits, d'une part, à écrire des mots en activant leurs savoirs ponctuels et en partageant leurs réflexions sur le fonctionnement du système alphabétique et, d'autre part, à comparer leurs hypothèses d'écriture aux normes orthographiques (Charron et al., 2013, p. 4).

Montésinos-Gelet et ses collaboratrices (2006) précisent que la maîtrise de l'orthographe ne se résume pas simplement à la transmission de savoirs, mais plutôt à « un processus développemental dans lequel l'enfant est activement engagé » (p. 7). Par une construction constante de sens au regard de la langue, les élèves deviennent progressivement des scripteurs réflexifs (Villeneuve-Lapointe et Charron, 2018).

En ce sens, pour réaliser efficacement les orthographe approchées en classe et respecter ce processus développemental, Montésinos-Gelet et ses collaboratrices (2006) dégagent cinq grands principes à la source de cette démarche. Tout d'abord, il faut offrir aux élèves un contexte d'apprentissage significatif qui les amène à se servir de la langue, sans pour autant en maîtriser tous les aspects. Les enseignantes doivent être à l'écoute de la représentation de leurs élèves et valoriser ce qu'ils construisent en cherchant à le mettre en relief grâce à des questions judicieuses (Villeneuve-Lapointe et Charron, 2018). L'accent est mis « sur ce qui fait déjà partie du système, plutôt que d'écarter les tentatives jugées erronées » (Montésinos-Gele et al., 2006, p. 5). Il s'agit d'amener les élèves à aller au-delà de la peur de se tromper pour ne plus hésiter à tenter l'écriture de nouveaux mots dont ils ne connaissent pas l'orthographe. De plus, les enseignantes doivent répondre aux besoins des élèves en différenciant leur enseignement, en offrant régulièrement des rétroactions et en concevant l'erreur comme une occasion d'apprentissage. Dans ce contexte de résolution de problèmes et de co-construction, les élèves doivent être invités à coopérer, à s'entraider, à négocier et à expliquer régulièrement leurs choix de procédures et de stratégies. Finalement, les enseignantes doivent présenter la norme orthographique des mots étudiés et la mettre en relation avec les tentatives initiales d'écriture. Ce partage de connaissances et de stratégies ainsi que les rétroactions constantes aident significativement les élèves dans leur appropriation des aspects orthographiques en écriture (Montésinos-Gelet et al., 2006).

2.5.2 La démarche didactique des orthographes approchées

La démarche des orthographes approchées se décline en six phases qui tiennent compte des différents temps d'apprentissage, soit la mise en contexte, la réalisation, l'intégration et le transfert des apprentissages (Montésinos-Gelet et al., 2006).

La préparation (mise en contexte)

Phase 1 : Le contexte d'écriture et le choix de mot-phrased

Cette première phase correspond à la contextualisation de la situation d'apprentissage qui conduit au choix du mot ou de la phrase à écrire. Essentiel pour piquer la curiosité des élèves, ce contexte peut se représenter sous différentes formes (littérature jeunesse, message du matin, mot ou phrase du jour, etc.). La sélection du mot ou de la phrase découle généralement de cette mise en contexte. Ce choix peut ouvrir ensuite à l'enseignement explicite d'une particularité orthographique (Montésinos-Gelet et al., 2006).

Phase 2 : Les consignes de départ

- *Les consignes* : À cette seconde phase, l'enseignante formule les consignes avant de débiter l'écriture du mot ou de la phrase. Elle doit préciser les tâches que doivent se partager les élèves. Elle s'assure ainsi qu'ils comprennent les intentions pédagogiques de l'activité soit d'essayer d'écriture un mot ou une phrase avec ce qu'ils connaissent du système alphabétique tout en verbalisant leurs propositions d'écriture et leurs stratégies utilisées pour y parvenir. L'enseignante doit dédramatiser l'erreur et préciser que le résultat final n'est pas le seul élément important de cette pratique.
- *Le type de groupement* : L'enseignante annonce ensuite la façon dont les élèves peuvent travailler soit de façon individuelle, en petits groupes (duo ou trio) ou en grand groupe. Afin de rendre les pratiques des orthographes approchées optimales et pour que les élèves comprennent la tâche demandée et les échanges souhaités, Montésinos-Gelet et ses collaboratrices (2006) suggèrent de pratiquer les premières activités en grand groupe afin de modéliser la démarche d'écriture et oraliser les processus mentaux.
- *Les tâches des élèves* : Avant de débiter la phase 3, il importe de présenter les différents rôles et de distribuer les tâches correspondantes. Par exemple, il peut y avoir le scripteur, responsable de réaliser la graphie du mot, le porte-parole, qui communique les choix orthographiques de l'équipe et l'enquêteur qui cherche et présente aux autres la norme orthographique. Lorsque le travail est réalisé en dyade, l'équipe comprend un scripteur et un porte-parole. À cet effet, Charron (2006) précise qu'il est important qu'il n'y ait qu'un seul enfant scripteur au sein de l'équipe pour favoriser les échanges et susciter les conflits qui les amènent à présenter leurs opinions et à s'adapter à celles des autres.

La réalisation

Phase 3 : Les tentatives d'écriture et l'échange des stratégies

Cette troisième phase correspond à la réalisation de la situation d'écriture qui conduit les élèves à douter et à s'interroger sur l'orthographe des mots et à partager leurs idées ou stratégies. En tout temps, l'enseignante fournit un étayage aux élèves qui en ont besoin. Elle joue un rôle de guide et accompagne les élèves en les

questionnant sur leurs choix orthographiques et leurs stratégies d'écriture. Ce soutien favorise leur autonomie dans les tentatives d'écriture. À cette phase, il est aussi pertinent de rappeler aux élèves certaines stratégies de mémorisation de l'orthographe lexicale telles que les stratégies phonogrammique (associer un graphème à un phonème), lexicale (reconnaitre un mot emmagasiné dans son lexique mental) et analogique (associer un mot à un mot connu ou à une partie d'un mot connu) (Montésinos-Gelet et al., 2006). Villeneuve-Lapointe et Lafontaine (2015) de même que Brissaud et Cogis (2011) suggèrent également comme stratégies de comparer l'écriture d'un mot à sa forme orale, de décomposer un mot en syllabes et/ou en phonèmes et de repérer les informations orthographiques du mot.

L'intégration

Phase 4 : Le retour collectif sur le mot ou la phrase

À la quatrième phase, l'enseignante effectue un retour collectif sur le mot-phrase travaillé. Ce moment signifiant permet de faire une synthèse des idées et des stratégies échangées durant la phase des tentatives d'écriture. Les élèves présentent ainsi leur hypothèse. L'enseignante les amène à observer les différences et les ressemblances entre toutes les hypothèses d'écriture. Puis, face aux propositions, elle met en évidence ce qui est construit par les élèves et le valorise tout en mettant en valeur l'ensemble des stratégies utilisées. Comme cela a été démontré par plusieurs recherches, ce contexte d'enseignement explicite des stratégies et la rétroaction donnée par l'enseignante sont essentiels au bon cheminement des élèves dans le développement de leurs compétences en lecture et en écriture (Bégin et al., 2005; Berninger et Fayol, 2008; Charron et Fortin-Clément, 2010; Daigle et Montésinos-Gelet, 2013; Fortin-Clément, 2019; Martins et al., 2013; Morin et Montésinos-Gelet, 2007; Ouellette et Sénéchal, 2017; Saulnier-Beaupré, 2012; Sénéchal et al., 2012).

Phase 5 : La norme orthographique

De manière à vérifier si les élèves se sont *approchés* de l'orthographe des mots et à valider leurs propositions, l'enseignante peut présenter la norme orthographique ou inviter les élèves à la trouver à l'aide de différents outils dans la classe (dictionnaire, affiches, etc.). Ils deviennent ainsi des enquêteurs actifs et motivés dans cette quête de la norme. Une fois la norme orthographique trouvée, le retour collectif se poursuit. L'enseignante l'écrit au tableau à côté des hypothèses d'écriture. Elle invite les élèves à verbaliser les stratégies qui les ont amenés à trouver la norme (stratégies de révision) et à comparer leurs propositions avec le mot normé. Cette comparaison fait alors ressortir les ressemblances et les différences et permet de s'interroger sur l'écriture du mot, les particularités de la langue et les régularités orthographiques.

Le transfert des apprentissages

Phase 6 : La conservation des traces et la réutilisation des mots

La dernière phase permet le transfert des apprentissages. Les élèves doivent écrire l'orthographe normée des mots à côté ou sous leur hypothèse d'écriture. L'enseignante est invitée à conserver les traces écrites de l'activité lui permettant ainsi d'observer la progression de ses élèves dans la construction de leurs connaissances. Finalement, il est important d'offrir des contextes de réinvestissement, tels qu'une activité d'écriture, un message du matin, une phrase du jour, un mot du jour, une dictée, etc., de sorte que les élèves réutilisent les mots écrits en orthographe approchées et partagent à nouveau leurs stratégies pour ainsi consolider leurs connaissances.

En somme, rappelons que comme les élèves du premier cycle du primaire sont à leurs premiers apprentissages de l'écrit, la pratique des orthographe approchées nous apparaît intéressante à considérer pour élaborer le volet « écriture » de notre propre démarche didactique. En nous inspirant de cette pratique, nous souhaitons travailler explicitement les mots de vocabulaire appartenant au champ lexical du concept étudié en contexte de production et ainsi réinvestir le travail conceptuel réalisé sous forme réceptive par la lecture d'œuvres de littérature jeunesse.

Maintenant, pour analyser de manière approfondie les situations d'enseignement-apprentissage et leur évolution dans leur dimension située, le modèle du multi-agenda de Bucheton et Soulé (2009) se veut un outil fort intéressant. Ce modèle est retenu dans la présente recherche afin de mieux saisir la complexité et la singularité des gestes professionnels de l'enseignante participante qui lors de la mise à l'essai du dispositif didactique tentera de s'ajuster à la grande diversité des variables de toute action en classe (gestion du temps et de l'espace, interaction, organisation du savoir et des tâches d'apprentissage, rapport au savoir, attitudes des élèves, etc.) (Bucheton et Soulé, 2009).

2.6 Le modèle du multi-agenda de Bucheton et Soulé pour analyser les pratiques enseignantes

Depuis plusieurs années, l'analyse de la pratique éducative en situation didactique fait l'objet de nombreuses recherches qui étudient l'agir enseignant en classe, dont certaines s'appuient sur l'analyse des pratiques déclarées (André de l'Arc, 2020; Chiasson Desjardins, 2013; Drolet, 2014; Rousson, 2014) alors que d'autres reposent plutôt sur l'analyse d'une situation de classe ou de pratiques effectives (Charron et Montésinos-Gelet, 2018; Cuerrier, 2019; Huynh Thi, 2012; Maubant, 2007; Saulnier-Beaupré, 2012). Pour St-Pierre (2017), l'agir enseignant, bien que complexe, réfère à l'enseignante comme un sujet agissant et à l'ensemble de ses gestes en situation éducative. Comme nous abordons par notre étude la question de l'enseignement des concepts abstraits à partir d'activités de lecture et d'écriture sous l'angle de la profession d'enseignante, nous rejoignons l'hypothèse soulevée par Bucheton (2014) qui prévaut dans ses écrits : la réussite des élèves ou l'échec de certains d'entre

eux « tient en partie à la conduite de la classe et au jeu des interactions didactiques qui y jouent » (p. 3), d'où l'intérêt partagé de s'y attarder et de l'observer finement lors de recherche en éducation.

Selon Jorro et Crocé-Spinelli (2010), il convient de procéder à la lecture culturelle de l'agir enseignant afin de comprendre la nature des interactions et des transactions didactiques. Leur analyse des pratiques professionnelles cherche « à éclairer l'agir enseignant comme une inscription corporelle, perceptive, réfléchissante, en interaction avec un milieu et visant la construction d'une communauté d'apprentissage » (p. 210). Cette conception les conduit ainsi à étudier quatre dimensions qui leur apparaissent fondatrices à l'agir professionnel, soit *la dimension culturelle*, qui renvoie aux gestes professionnels porteurs de signification mis en œuvre dans la classe, *la médiation langagière*, qui représente l'étude des gestes langagiers et non langagiers de l'enseignante qui agit directement sur l'activité des élèves, *la mise en scène des savoirs* qui consiste à la présentation des savoirs en tenant compte de la microculture de la classe et du registre énonciatif à partir duquel les apprenants peuvent comprendre le nouvel objet, et finalement, *l'interaction et l'évaluation* qui réfèrent aux rétroactions et aux évaluations formelles et informelles de l'enseignante pouvant provoquer un « processus d'autorisation ou d'interdiction, d'engagement ou de désistement » (p. 129). Cette matrice de l'agir professionnel, qui cherche à mettre en évidence les modalisations à l'œuvre dans la gestuelle, s'articule autour des gestes langagiers (discours de l'enseignante), des gestes de mise en scène du savoir (transmission du savoir et adaptation), des gestes d'ajustement de l'action (régulation au cours d'une leçon) et des gestes d'éthiques (communication avec les élèves et appréciation de leur travail) (Jorro et Crocé-Spinelli, 2010).

Les travaux de Jorro et Crocé-Spinelli (2010) trouvent d'ailleurs des points d'ancrage dans le modèle du multi-agenda de Bucheton et Soulé (2009) qui insiste sur la multiplicité des préoccupations et des tâches conjointes que l'enseignante assume lors de son enseignement, modèle que nous retenons dans cette présente étude. Alors que le premier modèle s'appuie sur une analyse conceptuelle générale des gestes de la matrice de l'agir professionnel (Jorro et Crocé-Spinelli, 2010), le modèle de Bucheton et Soulé (2009) offre, quant à lui, une liste précise de pistes opérationnelles pour décrire, analyser et comprendre « l'architecture complexe de l'agir de l'enseignant dans sa classe » ainsi que le spécifient Morel et ses collaborateurs (2015, p.67), d'où l'intérêt que nous lui portons. Ces axes d'observation liés à des comportements observables apparaissent très pertinents pour décrire et analyser les gestes professionnels dans toute leur complexité, gestes professionnels que nous pourrions observer lors de la mise à l'essai en classe de notre dispositif didactique.

2.6.1 Les cinq préoccupations de l'agir enseignante

Plus spécifiquement, le modèle du multi-agenda des gestes professionnels, développé par l'équipe du Laboratoire interdisciplinaire de recherche en didactique, éducation et formation (LIRDEF) et mis de l'avant par Bucheton et Soulé (2009) et Bucheton (2014), s'articule autour de cinq préoccupations centrales qui constituent la matrice de l'activité de l'enseignante : 1) piloter et organiser l'avancée de la leçon, 2) maintenir un espace de travail et de collaboration langagière et cognitive, 3) tisser le sens de ce qui se passe, 4) étayer le travail en cours, 5) tout cela avec pour cible un apprentissage de quelque nature que ce soit (p. 32) (Figure 10).

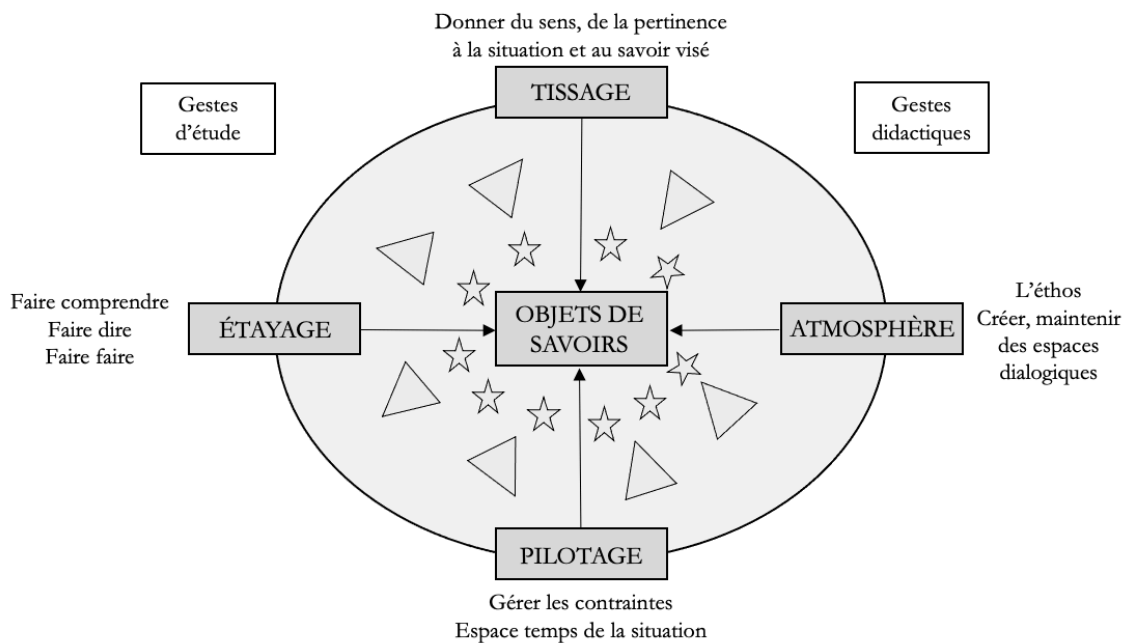


Figure 10. La schématisation du modèle multi-agenda des préoccupations enchâssées de Bucheton et Soulé (2009) d'après Morel et ses collaborateurs (2015)

Considérées comme les piliers autour desquels s'élaborent l'agir enseignant, les savoirs professionnels, l'expérience et les compétences (Bucheton et Soulé, 2009), ces cinq préoccupations ne peuvent toutefois être isolées. Elles sont à la fois systématiques, modulaires, hiérarchiques et dynamiques. En effet, elles coagissent et rétroagissent les unes avec les autres et elles ne revêtent pas toutes la même importance selon les situations. Selon les enjeux et les dispositifs mis de l'avant, certaines préoccupations sont parfois plus importantes qu'une autre. Puis, elles sont dynamiques, car «leur mise en synergie et leur organisation interne évoluent pendant l'avancée de la leçon» (p. 33). Nous adoptons ce modèle afin d'analyser l'acte complexe de l'enseignante comme professionnelle de l'éducation selon le contexte d'enseignement et d'apprentissage. Comme le soutiennent Morel et ses collaborateurs (2015), une telle description de la pratique enseignante permet d'explorer la «boîte noire» de la classe et ainsi démontrer que «la question de l'efficacité des gestes professionnels peut être interrogée et

améliorée avec des outils d'analyse précis, adaptés aux didactiques spécifiques » (p.66-67). Le *geste professionnel* est défini comme « un signe verbal et non verbal adressé à un ou plusieurs élèves pour susciter leur activité [...] fait pour être compris [et] manifeste une intention que les élèves doivent être en mesure de comprendre » (Morel et al., 2015, p. 66).

À la prochaine section, nous abordons chacune de ces préoccupations de manière à bien comprendre les nuances et leurs spécificités.

2.6.1.1 Les objets de savoirs

Comme le présente ci-devant la figure 10, la construction des savoirs et des compétences est la principale dimension à la matrice de l'agir enseignant. Cette préoccupation renvoie à l'identification des savoirs ciblés par la séance d'enseignement et d'apprentissage, soit les concepts, les techniques, les compétences, les attitudes, les méthodes, les stratégies, les comportements scolaires et/ou sociaux, les pratiques sociales, etc. Cette construction de savoirs implique des gestes didactiques précis et adaptés au niveau de l'enseignement et exige la mise en œuvre de diverses stratégies d'accompagnement. Toutefois, selon Bucheton et Soulé (2009) et Bucheton (2014), cette identification peut apparaître très floue pour les enseignantes, puisque certaines ne sont pas outillées à cibler efficacement les savoirs visés et d'autres ne distinguent pas les savoirs et les techniques des stratégies. C'est pour cette raison qu'à leur avis, « l'identification des savoirs visés, de leur complexité, de leur nécessaire imbrication, de leur évolution en cours d'action, en même temps que celle de la possibilité pour les élèves d'y avoir accès (la zone proche de développement de Vygotsky (1985) » (Bucheton, 2014, p. 37) reste une question centrale pour déterminer la nature de l'étayage apporté par l'enseignante. Dans le cadre de notre recherche, nous portons attention aux objets de savoirs visés par les séquences didactiques mises à l'essai dans leur complexité, à leur évolution en action et à leur enchâssement respectif.

2.6.1.2 Le pilotage de la leçon

La visée de cette préoccupation est d'organiser en classe la cohérence et la cohésion de la séance et des tâches associées, car celles-ci sont indissociables au bon déroulement d'une tâche (Cuerrier, 2019; Saulnier-Beaupré, 2012). Il s'agit pour l'enseignante d'assurer une gestion efficace du temps et du rythme ainsi que du matériel et de l'espace physique impliquant à la fois une gestion quant à ses déplacements et ceux de ses élèves, aux gestes corporels de chacun, à la maîtrise des outils pédagogiques disponibles et à la disposition spatiale des tables et de la place des élèves dans la classe. Le pilotage demande des ajustements variables selon le dispositif utilisé par l'enseignant (travail individuel, collectif, en groupes, en ateliers, en dyade, etc.). Sa maîtrise est essentielle pour assurer une dynamique de classe propice aux apprentissages et une ouverture à des moments de communication et d'interaction non prévus (Bucheton et Soulé, 2009) ce que nomme Bucheton (2014) des microscénarios improvisés.

2.6.1.3 L'atmosphère

L'atmosphère réfère au contexte dans lequel se déroulent les interactions, à savoir l'espace intersubjectif qui «organise la rencontre intellectuelle, relationnelle, affective, sociale entre des individus confrontés à une situation contenant des enjeux à gérer en commun» (Bucheton et Soulé, 2009, p. 34). L'enseignante cherche à maintenir des espaces dialogiques et un climat cognitif et relationnel (ou un éthos) qui autorisent la prise de parole de l'élève pour parler, penser, apprendre et se construire. Les gestes d'atmosphère relèvent donc de gestes d'enrôlement, de maintien de l'attention, d'écoute attentive, de plaisanteries ou de réprimandes. L'émotion est perçue comme vecteur de la rencontre et de l'engagement des élèves (Bucheton, 2014). Il y a aussi des gestes liés à l'éthique professionnelle qui reconnaît l'élève comme «une personne pour laquelle l'enseignante a du respect, mais aussi un devoir et un désir : celui de le faire progresser» (p. 35). Bucheton et Soulé (2009) précisent que la gestion de l'atmosphère, qui se veut la responsabilité de l'enseignante, se joue sur plusieurs scènes dans lesquelles chacune des actions posées par les acteurs influence positivement ou négativement l'atmosphère au sein de la classe :

- **scène collective et frontale** ou **scène d'arrière-plan** où se règlent les petits accords ou conflits entre les élèves (ex. chacun respecte le droit de parole, l'atmosphère de la classe est positive, tous se sentent respectés et écoutés par leurs pairs. À l'opposé, plusieurs élèves ne respectent pas le droit de parole, ce qui engendre des conflits et un climat de classe tendu où tous ne se sentent pas respectés ni écoutés : l'atmosphère est négative) ;
- **scène duale** entre l'enseignant et un élève (ex. l'enseignante invite un élève à travailler en sous-groupe pour revenir sur une notion moins bien maîtrisée, ce dernier accepte et s'applique à la tâche, ce qui rend l'atmosphère positive. Au contraire, si l'enfant refuse, crie ou se désorganise, l'atmosphère est négative) ;
- **scènes de groupes** où les élèves sont en autonomie collective (ex. l'ensemble des élèves réalisent de manière autonome l'activité d'écriture en utilisant leurs stratégies et leurs outils, ce qui rend l'atmosphère positive. À l'opposé, si les élèves ne sont pas autonomes et n'utilisent pas leurs stratégies et leurs outils efficacement, l'atmosphère est dite négative) ;
- **scène d'atelier** où l'enseignant s'est rendu disponible pour un petit groupe d'élèves (4-6 élèves) (ex. l'enseignante travaille avec un sous-groupe d'élèves pendant que le reste de classe réalise une tâche autonome. Tous peuvent atteindre les objectifs attendus, l'atmosphère est positive. Au contraire, l'enseignante souhaite travailler en sous-groupe, mais elle est constamment dérangée, car plusieurs élèves de la classe parlent, se lèvent et ne sont pas autonomes dans leur tâche. L'atmosphère est alors négative) ;
- **scène intérieure** que l'enseignante surveille en observant le regard, les jeux de mains ou les tics de ses élèves (ex. l'enseignante observe les élèves lors d'une évaluation. Ils sont calmes et regardent leur copie. L'atmosphère est positive. À l'opposée, les élèves se mordillent les ongles, secouent leurs jambes, font du bruit avec leur crayon, se passent la main dans les cheveux nerveusement, l'atmosphère est alors négative) (p. 35).

2.6.1.4 Le tissage

Le tissage fait référence au souci de l'enseignante à faire des liens entre les différentes activités de manière à « mettre en relation le dehors et le dedans de la classe, la tâche en cours avec celle qui précède ou qui suit, le début avec la fin de la leçon » (Bucheton et Soulé, 2009, p.35). Un tissage efficace outille les élèves à nommer adéquatement les tâches et les objets de savoir qu'elles travaillent et à comprendre le pourquoi et la succession. Le tissage renvoie donc à l'activité cognitive qui sert à activer les connaissances antérieures des élèves et à établir des connexions de sens pour favoriser des apprentissages durables et contextualisés (Bucheton et Soulé, 2009). Il est une composante externe propre à la situation d'enseignement à la fois au niveau *macro*, c'est-à-dire au niveau de l'organisation, par exemple, qu'au niveau *micro* sur « des petites façons de faire » tel que le rapporte André de l'Arc (2020, p. 196). Pour Bucheton (2014), tisser, « c'est réveiller, raviver des traces déjà là (les fameux *brain storming*) [...] pour construire le milieu d'une séance » (p.12).

2.6.1.5 L'étayage

La dimension de l'étayage, considérée comme l'organisateur central de la coactivité maître-élève qui régule la dynamique de la classe (Bucheton, 2014), manifeste le souci de l'autre nécessaire à pour l'accompagner dans son parcours d'apprentissage (Morel et al., 2015). L'étayage renvoie alors à toutes les formes d'aide que l'enseignante apporte à ses élèves « pour les aider à faire, à penser, à comprendre, à apprendre et à se développer sur tous les plans » (Bucheton et Soulé, 2009, p. 36). De façon progressive, au rythme des apprentissages, cette aide se transforme et disparaît pour laisser place à l'autonomie des élèves. Ces gestes d'étayage se traduisent en multiples postures, tel que présenté à la prochaine section, qui se définissent comme des « schème[s] préconstruit[s] du *penser-dire-faire* que le sujet convoque en réponse à une situation ou à une tâche scolaire donnée » (p. 38). Ces gestes se veulent alors didactiques et pédagogiques, car ils visent à la fois un but didactique spécifique et sont l'instrument pour y parvenir.

2.6.2 Les postures d'étayage de l'enseignante et les postures d'apprentissage des élèves

Grâce à leurs analyses conduites à partir du modèle du multi-agenda, Bucheton et Soulé (2009) identifient des régularités dans les co-ajustements de l'agir de l'enseignante avec celui des élèves. En effet, ils en dégagent *un jeu des postures d'étayage* à partir duquel il est possible d'identifier différentes postures par lesquelles la nature de l'aide peut varier.

- *La posture d'accompagnement* [permet de pointer] les difficultés [et d'apporter] une aide ponctuelle, en partie collective, en fonction de l'avancée de la tâche et des obstacles à surmonter [...] l'enseignante provoque des discussions entre les élèves [...] Elle se retient d'intervenir, observe plus qu'il ne parle.

- La *posture de contrôle* vise à mettre en place un certain cadrage de la situation par un pilotage serré de l'avancée des tâches, l'enseignante cherche à faire avancer tout le groupe en synchronie [...] Les gestes de tissage sont rares.
- La *posture de contre-étayage*, si la nécessité s'impose, peut aller jusqu'à faire à la place de l'élève.
- La *posture d'enseignement* [où] l'enseignante formule, structure les savoirs, les normes, en fait éventuellement la démonstration [...] Elle fait alors ce que l'élève ne peut pas faire tout seul. Ses apports sont ponctuels et surviennent à des moments spécifiques [...] La place du métalangage est forte.
- La *posture de lâcher-prise* [où] l'enseignante assigne aux élèves la responsabilité de leur travail et l'autorisation à expérimenter les chemins qu'ils choisissent.
- La *posture dite du « magicien »* [où] par des jeux, des gestes théâtraux, des récits frappants, l'enseignante capte momentanément l'attention des élèves et *le savoir sort du chapeau* (p. 40).

Bucheton et Soulé (2009) soutiennent qu'au cours d'une même séance, l'enseignante peut passer d'une posture à une autre selon le contexte et les besoins de ses élèves, ce qu'appelle Bucheton (2014) le *jeu réciproque des postures maître-élèves* (p.19). Ces derniers, quant à eux, perçoivent ces changements de posture et s'y ajustent régulièrement en modifiant, à leur tour, leurs propres postures d'apprentissage, et ce faisant, leur engagement dans les tâches.

- La *posture première* qui décrit la manière dont les élèves se lancent dans la tâche sans trop réfléchir, laissant jaillir toutes sortes d'idées ou de solutions sans y revenir davantage.
- La *posture scolaire* qui caractérise davantage la manière dont l'élève essaie avant tout de rentrer dans les normes scolaires attendues [...].
- La *posture ludique-créative* traduit, elle, la tentation toujours latente et plus ou moins assurée de détourner la tâche ou de la re-prescrire à son gré.
- La *posture dogmatique* manifeste une non-curiosité affirmée. Le « je sais déjà », le « mon ancien maître, ma mère, etc... me l'ont déjà dit ».
- La *posture réflexive* est celle qui permet à l'élève non seulement d'être dans l'agir, mais de revenir sur cet agir [...] pour en comprendre les finalités, les ratés, les apports.
- La *posture de refus* [qui renvoie au] refus de faire, d'apprendre (p. 39).

Selon Bucheton et Soulé (2009), chaque posture d'étayage influence de manière modulaire les préoccupations centrales à la matrice de l'activité de l'enseignante ainsi que les postures d'apprentissage des élèves. Par exemple, lorsqu'une enseignante dispose d'une *posture d'accompagnement*, le *pilotage* de la séance se veut davantage souple et ouvert, l'*atmosphère* de la classe est détendue et collaborative, le *tissage* est très important et multidirectionnel, les *objets de savoir* sont dévolus et les élèves, de façon générale, sont davantage en postures *réflexive* et *créative* (Tableau 6).

Tableau VI. Les postures d'étayage : une organisation modulaire de gestes et de leurs visées

Postures d'étayage de l'enseignante	Pilotage	Atmosphère	Tissage	Objets de savoir	Tâche élèves postures
Accompagnement	Souple et ouvert	Détendue et collaborative	Très important	Dévolution Émergence	« Faire et discuter sur »
Contrôle	Collectif synchronique	Tendue et hiérarchique	Faible	En actes	« Faire » Posture première

Lâcher prise	Confié au groupe, autogéré	Confiance, refus d'intervention	Laissé à l'initiative de l'élève	En actes	Variables : « Faire et discuter sur »
Enseignement Conceptualisation	Le choix du bon moment	Concentrée, très attentive	Liens entre les tâches Retour	Nommées	Verbalisation post-tâche : posture réflexive
Magicien	Théâtralisation, mystère, révélation	Devinette, tâtonnement, aveugle, manipulation	Aucun	Peu nommés	Manipulations, posture ludique

Bucheton (2014) enrichit cette analyse de la coactivité enseignant et élèves par un nouveau schéma qui présente les potentielles interrelations des postures de l'enseignante avec celles des élèves (Figure 11). De ses travaux, elle observe qu'il existe une relation forte entre une *posture d'accompagnement* de l'enseignante (ex. celle-ci verbalise diverses solutions possibles entre les élèves) et la diversité des postures des élèves qui se succèdent : postures *première, créative* et *réflexive* (p.20). La posture de *refus* chez les élèves est rare si l'enseignante fait preuve de soutien et de proximité lorsqu'elle circule dans la classe (une relation dite éducative et affective). Au contraire, Bucheton (2014) constate de fortes corrélations entre une *posture de contrôle* trop prégnante de l'enseignante qui souhaite tout corriger en même temps et ne rien laisser passer chez ses élèves, et une *posture très scolaire* ou une *posture refus* chez ces derniers, plus particulièrement ceux fragiles (ou à risque). Certains deviennent dépendants de l'enseignante et de sa correction et ne s'autorisent rien. Bucheton (2014) associe cette dernière relation maître-élèves, liée à un surcadre, en partie à l'échec de certains élèves « pour qui le rapport à l'école et ses normes est chargé de conflits ou rancœur » (p.20).

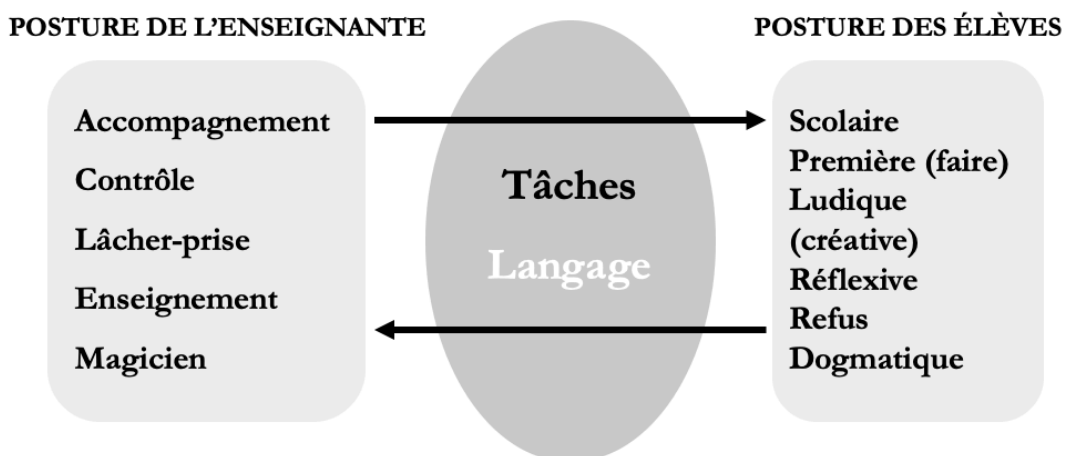


Figure 11. Les potentielles interrelations des postures de l'enseignante avec celles de ses élèves selon Bucheton (2014)

En somme, le modèle du multi-agenda de Bucheton et Soulé (2009) est un apport précieux que nous mettons à contribution dans la méthodologie de cette recherche-développement, notamment dans l'élaboration de notre grille d'observation et l'analyse et la discussion de nos résultats obtenus lors de la mise à l'essai en classe. En effet, sans tendre vers la méthodologie de la recherche descriptive, qui viserait la description et l'explication d'un phénomène d'enseignement et d'apprentissage (Thouin, 2014, 2017), nous utilisons plutôt ce modèle pour analyser de manière plus approfondie la mise en œuvre des différentes séquences didactique de notre dispositif didactique et leur évolution dans leur dimension située. Nous le retenons donc pour mieux saisir la complexité et la singularité des gestes professionnels de l'enseignante participante qui lors de la mise à l'essai du dispositif didactique tentera de s'ajuster aux différentes variables de toute action en classe (Bucheton et Soulé, 2009).

2.7 La synthèse de la partie théorique

Rappelons qu'actuellement, la mission confiée aux enseignantes du premier cycle du primaire est grande et que les méthodes d'enseignement liées aux concepts en univers social restent « à penser » (Poyet, 2009b). Pour surmonter les contraintes de temps souvent réduit consacré à l'univers social en classe et l'absence d'évaluation, Araújo-Oliveira et Lebrun (2018) font valoir la nécessité de favoriser des activités interdisciplinaires avec les élèves. Cela rejoint Poyet (2009b) et Larose et Lenoir (1998) qui envisagent cet enseignement dans une perspective transversale où la lecture et l'écriture peuvent devenir les pierres angulaires à toute activité poursuivie par les élèves. Cette avenue pédagogique est donc privilégiée par cette présente recherche puisqu'elle permet à la fois de répondre aux orientations ministérielles qui supposent que l'enseignement de l'univers social au premier cycle se réalise à partir d'activités intégrées, notamment par le recours à la lecture et à l'écriture, et de mettre en place les conditions favorables à la contextualisation souhaitée des concepts abstraits et à l'apprentissage lexical qui le sous-tend.

Cependant, précisons que dans le cadre de cette présente recherche, nous faisons le choix de recourir à des activités de lecture et d'écriture pour assurer un premier enseignement des concepts abstraits en univers social en classe ainsi que pour exemplifier la démarche didactique développée. Nous souhaitons offrir aux enseignantes du premier cycle du primaire, qui se sentent démunies quant à l'enseignement de l'univers social, une démarche didactique qui permet d'assurer une initiation permettant de poser quelques assises conceptuelles des concepts de *l'espace*, du *temps* et de la *société*. Rappelons que cette première construction est indispensable pour assurer l'intégration d'un certain nombre de connaissances en univers social et développer les compétences des élèves essentielles à la poursuite de leur parcours scolaire. Nous n'avons toutefois pas la prétention de couvrir l'ensemble du programme ministériel, mais bien d'apporter une contribution souhaitée à la réalisation de cet enseignement au premier cycle du primaire. De plus, nous sommes conscients qu'il existe d'autres avenues possibles pour l'enseignement et l'apprentissage de l'univers social, notamment celles présentées au premier chapitre de cette thèse.

Qui plus est, pour mener à terme notre recherche et ainsi développer, dans une perspective transversale, un dispositif didactique susceptible de faire construire les concepts abstraits au premier cycle du primaire, nous avons choisi d'exemplifier la démarche didactique développée autour du concept du *temps* en univers social. En ce sens, un réseau littéraire autour du *temps* a été développé pour élaborer les séquences didactiques à mettre à l'essai auprès des différentes expertes. Nous justifions ce choix par la présence importante d'études et d'ouvrages consacrés à la thématique du *temps* depuis plusieurs années. Bien qu'une progression semble être observée pour les concepts de *l'espace* et de la *société* (Bouvier et Chiasson Desjardins, 2013; Lafrance, 2009; Larouche et al., 2015; Lebrun et al., 2006; Quoy, 2005; Rousson, 2014; Terrier et Vandenweghe-Bauden, 1996), un nombre supérieur de didacticiens et de chercheurs en psychologie et en éducation ont cherché à définir théoriquement et didactiquement le concept du *temps* et ainsi faire le point sur le développement de sa représentation intellectuellement chez les élèves du primaire et du secondaire (Canevaille, 1996; Demers et al., 2010; Gesell et Ilg, 1980; Lalongé, 2006b; Lamarche, 2016; Laville, 1993; Piaget, 1969; Poyet, 2009a, 2009b, 2009c, 2011, 2013, 2014; Pucelle, 1972; Ramos, 1991; Rioux, 1985). Comme présenté plus loin, notons qu'à la suite des mises à l'essai auprès des expertes des milieux universitaire et pratique, un réinvestissement de la démarche didactique a été réalisé pour élaborer deux autres réseaux littéraires susceptibles de favoriser, cette fois-ci, la construction des concepts d'*espace* et de *société* chez les élèves du premier cycle du primaire (3^e objectif de la recherche). D'ailleurs, pour atteindre cet objectif, il nous était nécessaire notamment de bien observer l'appropriation du dispositif didactique par l'enseignante participante et la manière dont celle-ci a mis en œuvre les différentes séquences didactiques auprès de ses élèves, et ce, en tenant compte des cinq préoccupations de l'agir enseignante, au cœur du modèle du multi-agenda de Bucheton et Soulé (2009) utilisé dans le cadre de cette recherche.

Pour terminer, la Figure 12, à la page suivante, synthétise ainsi l'ensemble des dimensions conceptuelles et lexicales que nous considérons comme fondamentales dans la construction de la représentation d'un concept abstrait. Le recours à l'écrit, qui comprend la lecture et l'écriture, permet aux élèves de construire progressivement leur compréhension des concepts abstraits et devient un outil fort pertinent pour comprendre et pour apprendre de nouvelles connaissances.

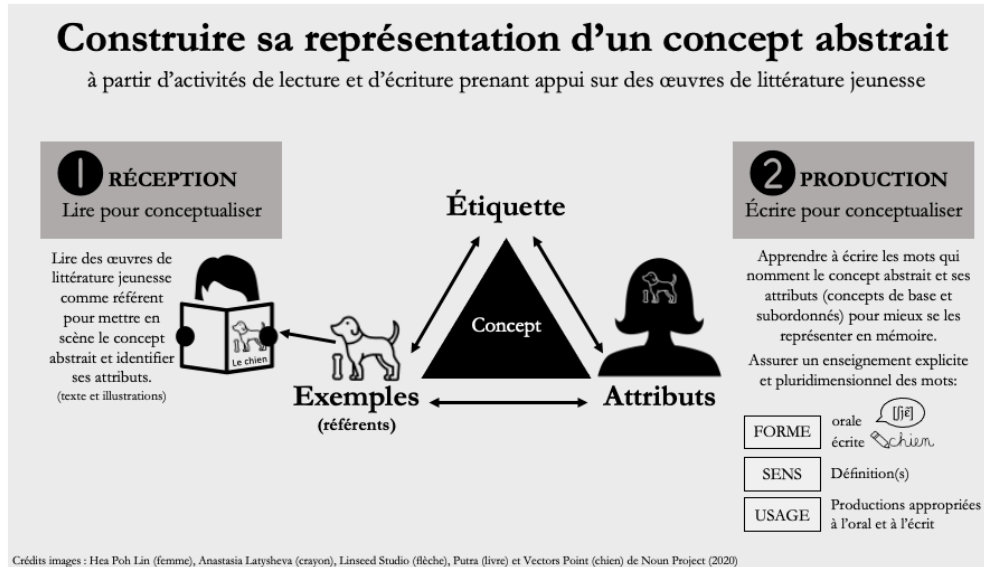


Figure 12. La synthèse des dimensions conceptuelles et lexicales à considérer pour la construction progressive d'un concept abstrait

À la section suivante, comme la présente étude s'inscrit dans le modèle de recherche-développement d'Harvey et Loisel (2009), nous portons notre attention sur la façon dont certains chercheurs ont développé, mis à l'essai et évalué des objets pédagogiques en éducation. Les outils de mesure, les procédures et les pistes d'analyse mis en place dans ces recherches-développements inspirent l'élaboration de notre propre méthodologie.

2.8 La présentation d'études empiriques sur le développement, la mise à l'essai et l'évaluation d'objets pédagogiques en éducation

Actuellement, la recherche-développement reste peu documentée dans les écrits scientifiques (Harvey et Loisel, 2009) et les études sous cet angle sont peu nombreuses en éducation, bien qu'il y ait une certaine progression depuis quelques années (Beaudry, 2009, 2016; Bergeron et Rousseau, 2021; Boutin, 2005; Desrochers, 2020; Février, 2009; Gaudreau, 2009; Gorard et al., 2004; Grégoire, 2012; Guichon, 2007; Harvey, 2007; Lacasse, 2016; Lacelle et al., 2017; Lesage et al., 2013; Lortet, 2016; Riopel, 2005; Turgeon, 2013). Plus spécifiquement, les recherches-développements de Goigoux et Cèbe (2013), d'André de l'Arc (2020), de Grégoire (2012), de Turgeon et Noël-Gaudreault (2014) ainsi que de Brazeau et ses collaboratrices (2017) ont été sélectionnées pour les étapes entreprises par le processus de développement d'objets pédagogiques qui proposent le recours aux œuvres de littérature jeunesse à des fins d'enseignement. Comme nous l'avons fait pour cette présente étude, ces chercheurs ont, pour la plupart, mis à l'essai leur objet pédagogique dans une première phase auprès d'experts du milieu universitaire qui l'ont évaluée (chercheurs, professeurs, didacticiens, etc.), suivie d'une seconde phase en situation réelle d'utilisation auprès d'acteurs du milieu pratique (enseignants, conseillers pédagogiques, directions d'école, éducateurs, etc.).

2.8.1 Le développement du dispositif didactique *Lectorino* & *Lectorinette* pour l'enseignement et l'apprentissage des textes narratifs

Goigoux et Cèbe (2013) ont développé un dispositif didactique, nommé *Lectorino* & *Lectorinette*, pour favoriser chez les élèves de niveaux CE1 et CE2 en France (soit âgés de 7 et 8 ans) l'automatisation du décodage, l'accroissement du vocabulaire et le développement des compétences narratives en production (l'habileté à savoir raconter seul) dans le but de les outiller à mieux interpréter les textes narratifs. À partir de leur recension des écrits, Goigoux et Cèbe (2013) constatent que les enseignants de ce cycle ont d'importants besoins de formation afin de faire évoluer leur pédagogie de la compréhension auprès de leurs élèves d'autant plus que près de la moitié de ceux-ci, tels que l'indiquaient les résultats des évaluations nationales de 2011, éprouvent des difficultés à inférer une information nouvelle de leur lecture et que « très peu parviennent à une compréhension fine des textes et à exprimer et à justifier une interprétation » (p.5). De ce fait, pour répondre à ces besoins et être cohérents avec les attentes de l'institution scolaire française, Goigoux et Cèbe (2013) ont mené une recherche-développement dont l'objectif était de concevoir un nouvel outil didactique pour soutenir l'action des enseignants, contribuer à leur formation continue et ainsi participer à la réussite scolaire d'un plus grand nombre d'élèves. Leur intention était d'offrir un outil qui soit « le meilleur compromis possible entre les résultats de la recherche (le « souhaitable ») et les exigences du métier (le « raisonnable ») » (p.7). Leur expérience de formateurs-chercheurs s'est donc traduite par des actions concrètes sur la pratique des enseignants du milieu scolaire ciblés de manière à modifier leurs conceptions et leurs connaissances. Après avoir élaboré un *modèle de l'utilisateur* basé sur une analyse préalable du travail des enseignants (enquête sur les pratiques d'enseignement de la lecture avec l'aide d'une quarantaine d'étudiants de l'université de Blaise-Pascal de Clermont-Ferrant inscrits dans un Master au cours de l'année 2010-2011) et des réactions aux premières propositions concrètes de l'outil, Goigoux et Cèbe (2013) ont élaboré un prototype de l'outil *Lectorino* & *Lectorinette*. Cette première version a été testée par six professeurs des écoles maitres-formateurs. Combinées aux évaluations du prototype par les enseignantes, des observations des séances de classe ont été menées, ce qui a permis de le modifier, entre autres, en revoyant la programmation et la durée des séquences, en ajoutant de nouvelles tâches et en supprimant d'autres. Une seconde mise à l'essai auprès d'une vingtaine d'autres enseignants a permis d'évaluer la faisabilité et la pertinence des nouvelles propositions. À la lumière de cette seconde expérimentation, l'outil a été une fois de plus modifié pour en proposer une troisième version, définitive. Celle-ci est publiée en France et est maintenant disponible à tout enseignante soucieuse de faire évoluer ses pratiques et d'offrir à ses élèves des activités qui enrichiront leurs compétences en compréhension de texte.

2.8.2 La développement d'un outil d'enseignement au sein d'un réseau littéraire d'auteur au troisième cycle du primaire

André de l'Arc (2020) s'est intéressée à la relation significative entre la lecture et l'écriture à partir de l'exploitation d'un réseau littéraire pour soutenir l'enseignement de la compétence *Apprécier les œuvres littéraires* du domaine du français (MELS, 2001a) chez les élèves du 3^e cycle du primaire. À partir de sa recension des écrits, André de l'Arc (2020) constate d'abord le peu de progrès quant aux habiletés en lecture de textes littéraires et informatifs des élèves québécois au primaire. De plus, elle constate que depuis l'introduction de la compétence *Apprécier les œuvres variées*, qui exerce un rôle de pivot entre les trois autres compétences *lire et écrire des textes variés* et *communiquer oralement* (MELS, 2001a), une grande majorité d'enseignantes du primaire, et plus particulièrement celles du 3^e cycle du primaire, s'avouent toujours démunies pour offrir à leurs élèves un enseignement susceptible de soutenir les apprentissages pour cette compétence, dont la réponse au texte littéraire et son appropriation. Plusieurs peinent à introduire un enseignement différencié qui met de l'avant l'enseignement de stratégies métacognitives. Rehausser la compréhension en lecture des élèves du 3^e cycle du primaire est alors un besoin à combler selon André de l'Arc (2020) afin de mieux les soutenir à leur entrée au secondaire. En ce sens, pour répondre à ce besoin et offrir un outil qui contribue également à la construction de compétences professionnelles chez l'enseignante, André de l'Arc (2020) a mené une recherche-développement sous une approche qualitative qui avait comme objectifs de *Créer un réseau littéraire d'auteur, centré sur les processus d'exploitation, qui favorise la réponse du lecteur d'après les œuvres pour la jeunesse de Simon Boulerice* et de *soutenir l'enseignement dans le cadre de la compétence Apprécier les œuvres littéraires*. Les activités de lecture et d'écriture développées outillaient les élèves à mieux répondre au texte littéraire grâce au processus d'exploitation *transposer et imité* proposé dans les travaux de Montésinos-Gelet (2016), c'est-à-dire à « tirer parti d'une lecture par l'analyse des aspects de l'écriture de l'auteur que l'on souhaite mieux comprendre afin de les adopter » (André de l'Arc, 2020, p.37).

La validation de cet outil s'est effectuée en deux temps. D'abord, deux experts de la didactique du français ont commenté l'outil et un enseignant expert a mis à l'essai le prototype dans sa classe. Puis, trois autres enseignants experts ont procédé à une seconde mise à l'essai du prototype amélioré. Cette collecte de données organisée autour de trois outils, soit le journal de bord, le questionnaire et la grille d'analyse, poursuivait l'intention centrale d'améliorer l'outil par la critique constructive des experts sur les activités élaborées et d'identifier l'apport de cet outil. Les participants devaient considérer la question suivante durant l'évaluation du prototype : *les facettes et les ingrédients que l'on me présente témoignent-ils de l'apport de l'outil sur le développement de mes pratiques d'enseignement pour favoriser la réponse au texte littéraire et soutenir l'enseignement de la compétence Apprécier les œuvres littéraires ?* (p.143). André de l'Arc (2020) a fait l'analyse des journaux de bord des enseignants participants selon les critères du modèle du multi-agenda de Boucheton et Soulé (2009). L'analyse des grilles était aussi intrinsèque au modèle *Comp.A.S* de Parmentier et Paquay (2002) conçu pour détailler les composantes de la construction de

compétences à l'école. À la suite de ces deux expérimentations, même s'il n'y a pas eu de mise à l'essai destinée à un public plus large, André de l'Arc (2020) présente des conclusions favorables à l'objet pédagogique développé, notamment au sein de la relation pédagogique, ce qui assure sa qualité auprès de la population visée. Notons toutefois une limite importante soulevée par André de l'Arc (2020), à ne pas négliger pour de futures recherches en éducation, qui s'est imposée lors de son analyse : « l'outil développé a été présenté qu'une fois aux enseignants sollicités, l'encadrement pour la mise à l'essai s'est avéré minimal et le suivi auprès d'eux n'a pas été envisagée » (p.227), ce qui ne lui permet pas d'entrevoir un enracinement de ce modèle dans les pratiques enseignants. Finalement, comme la mise à l'essai auprès des enseignants du milieu a révélé un besoin de clarification le processus d'exploitation, André de l'Arc (2020) termine en soulevant la nécessité d'offrir un programme de formation pour soutenir le plus d'enseignants au Québec dans l'optique d'enseigner efficacement la compétence *Apprécier les œuvres littéraires* sous l'angle du processus d'exploitation (*transposer et imiter*).

2.8.3 La développement d'une séquence didactique ayant recours à la bande dessinée pour l'enseignement du français en quatrième secondaire

Grégoire (2012) s'est interrogé sur le développement d'une séquence didactique qui exploite la lecture de bandes dessinées pour l'enseignement du français en quatrième secondaire. Sa recherche vise à légitimer l'utilisation de la bande dessinée à titre d'auxiliaire pédagogique dans l'enseignement du français. À partir de sa recension des écrits scientifiques, Grégoire (2012) constate que la bande dessinée semble méconnue et mal perçue par les pédagogues. Il soulève le manque d'activités exploitant la bande dessinée pour mettre de l'avant la lecture d'images et ainsi favoriser la compréhension et susciter diverses réactions chez les élèves. Pour répondre à ce besoin, Grégoire (2012) développe un modèle d'objet pédagogique qui prend appui sur les connaissances existantes telles que le travail sur le langage de la BD, les exercices sur la langue française, tout en ajoutant une nouvelle avenue, soit le travail sur la relation entre la lecture et l'écriture. De manière à mieux encadrer le développement de cette séquence, Grégoire (2012) a établi des objectifs précis et a justifié rigoureusement le choix de chacune des bandes dessinées, ce qui est essentiel pour orienter la portée et la nature de l'objet pédagogique développé. Lors de la première mise à l'essai, quatre enseignants de quatrième secondaire ont expérimenté le prototype avec leurs élèves. Pour recueillir les données et ainsi apporter des modifications au prototype, Grégoire (2012) a eu recours à l'observation directe en classe, au journal de bord, aux questionnaires destinés aux élèves et aux entrevues individuelles avec les enseignants. En vue d'une deuxième mise à l'essai auprès de trois nouveaux enseignants (367 élèves), Grégoire (2012) a apporté des modifications à la séquence didactique et les a justifiés en tissant des liens avec les théories présentées dans son cadre théorique. À la suite de ces deux expérimentations, même s'il n'y a pas eu de mise à l'essai destinée à un public plus large, Grégoire (2012) présente des conclusions favorables à l'objet pédagogique développé, ce qui assure sa qualité auprès de la population visée.

2.8.4 Le développement d'un outil pour analyser le degré de complexité des albums jeunesse

Quant à elles, Turgeon et Noël-Gaudreault (2014) ont réalisé de leur côté une recherche-développement dont l'objectif était d'évaluer la validité et la fidélité d'un outil qui servirait à analyser des albums jeunesse et permettrait d'y cerner les éléments propices au travail interprétatif. À partir de leur recension des écrits, elles ont constaté que les enseignants du primaire se sentent démunis dans le choix des pratiques d'enseignement et des textes pour enseigner la notion d'interprétation. Pour répondre à ce besoin, Turgeon et Noël-Gaudreault (2014) ont développé un outil d'analyse qui permet de juger du degré de complexité des œuvres pour développer les compétences interprétatives des élèves. Pour ce faire, Turgeon et Noël-Gaudreault (2014) ont défini les éléments théoriques qui ont servi de base au développement de leur outil, soit ceux issus de l'esthétique de la réception, de la narratologie et du fonctionnement des albums jeunesse. La première version de leur outil d'analyse a été mise à l'essai auprès de trois experts (deux didacticiennes du français) et cinq codeurs (enseignants du primaire, conseillère pédagogique en français, chargée de cours et animatrice en bibliothèque). Les experts se sont prononcés sur la pertinence de l'outil à partir d'un questionnaire élaboré par les chercheuses, et ce, selon cinq aspects soit (1) la pertinence du choix des indicateurs au regard des caractéristiques des œuvres qui favorisent le développement des habiletés interprétatives, (2) la pertinence de leur classification en dimension, (3) l'absence de redondance, (4) la clarté de leur formulation et (5) la nécessité d'ajouter ou de supprimer certains indicateurs (p.67). Dans le questionnaire destiné aux cinq codeurs, treize questions ont permis de recueillir des commentaires quant à « la facilité d'utilisation, la longueur, la clarté, l'organisation, la mise en page et l'utilité de l'outil d'analyse » (p. 68). Au terme de cette mise à l'essai, Turgeon et Noël-Gaudreault (2014) ont modifié et amélioré leur outil d'analyse. L'analyse de l'ensemble des réponses reçues par les experts et les codeurs ont permis aux chercheuses de tirer des conclusions favorables à l'objet pédagogique développé. Turgeon et Noël-Gaudreault (2014) ont exposé toutefois les limites de leur étude de manière à proposer des pistes de recherche ultérieures. Entre autres, comme il n'y a pas eu de deuxième mise à l'essai, la deuxième version du prototype de l'outil d'analyse n'a pas été soumise aux experts ni aux codeurs. Il leur apparaît donc essentiel de réaliser d'autres recherches pour valider l'évaluation de la fidélité de l'outil auprès de nouveaux participants.

2.8.5 Le développement d'un matériel pédagogique pour favoriser le développement de la littératie au primaire

Plus récemment, Brazeau et ses collaboratrices (2017) se sont questionnées sur la forme que pourrait prendre un matériel pédagogique pour favoriser le développement de la littératie dans une perspective constructiviste et socioconstructiviste chez les élèves de troisième année du primaire. Dans le cadre de leur recherche-développement, l'analyse des besoins et l'idée de développement ont découlé d'une situation problématique qui exposait le constat suivant : les lecteurs en difficulté, et particulièrement ceux de 3^e année du primaire, mettent

beaucoup de temps à décoder et à reconnaître les mots, ce qui les amène à perdre le fil des phrases et, par le fait même, du texte. Il était donc essentiel pour Brazeau et ses collaboratrices (2017) de créer un matériel pédagogique adapté à ces élèves. Pour concevoir leur prototype, celles-ci ont également défini les éléments théoriques qui ont servi de base au développement de leur matériel pédagogique, soit ceux issus du constructivisme, du socioconstructivisme, de la littératie et du rôle de l'enseignant dans l'enseignement de la littératie. Elles ont justifié le recours à la littérature jeunesse, plus particulièrement l'album, comme un outil précieux à cet enseignement. Elles ont ensuite élaboré leur prototype, soit trente activités qui s'appuyaient sur l'utilisation de vingt-trois albums jeunesse et qui permettaient « le développement des compétences propres au savoir-lire, au savoir-écrire et au savoir-communiquer, et ce, dans une perspective constructiviste et socioconstructiviste » (p. 45). Par la suite, le prototype a été évalué par deux enseignantes de troisième année du primaire, une direction d'école ainsi qu'une orthopédagogue. À partir d'un questionnaire à réponses ouvertes, ces expertes ont fait part des points forts, des points à améliorer ainsi que de leurs commentaires généraux à propos du matériel pédagogique. Pour analyser les données recueillies, Brazeau et ses collaboratrices (2017) ont effectué une analyse de contenu à partir d'un tableau synthèse comportant les éléments du formulaire d'évaluation. Au terme de cette analyse, Brazeau et ses collaboratrices (2017) ont apporté des modifications à leur matériel pédagogique qu'elles ont justifié à l'aide de leur cadre conceptuel. Pour terminer, elles ont présenté les limites de leur matériel de manière à proposer des pistes de recherche ultérieures. Comme il n'y a pas eu de deuxième mise à l'essai (limite de la recherche), il leur apparaît pertinent d'expérimenter le matériel, en version améliorée, auprès d'élèves de troisième année afin de le valider et d'en connaître la valeur pédagogique.

2.9 La synthèse critique des études empiriques

Il ressort de la première partie de notre recension de la littérature scientifique, qui met de l'avant le recours à des œuvres de littérature jeunesse à des fins d'enseignement, que celui-ci offre un contexte d'apprentissage significatif qui peut conduire à la réussite des élèves et engendrer des attitudes plus positives envers les apprentissages des différentes disciplines scolaires sollicitées. Les résultats et constats de recherches présentés permettent de justifier l'apport du recours en classe à des œuvres de littérature jeunesse pour enseigner l'univers social. Les projets élaborés s'avèrent motivants et signifiants tant pour les élèves que pour les enseignants participants, ce qui semble accentuer l'engagement tout au long des apprentissages. Le recours à la littérature jeunesse apparaît donc comme une condition essentielle à la mise en œuvre de projets interdisciplinaires qui favorisent des apprentissages à la fois en lecture et en écriture, mais aussi dans les autres disciplines scolaires, dont l'univers social.

En ce qui concerne la méthodologie envisagée dans la présente recherche, nous constatons, de notre recension non exhaustive, certaines particularités communes aux recherches-développements à caractère scientifique. Tout d'abord, ces chercheurs qui ont chapeauté les études recensées se posent sensiblement la même question,

à savoir *Quel dispositif (outil ou méthode) est-il possible de concevoir pour combler un besoin précis du milieu et apporter une solution concrète à la situation problématique soulevée ?*. Ils s'assurent ainsi du caractère novateur de l'objet pédagogique développé (Harvey et Loiselle, 2009). Cette première condition sous-tend les aspects didactiques et les connaissances scientifiques qui servent de base pour le développement d'un dispositif. Appuyés par les résultats de recherches théoriques et empiriques antérieures, ces aspects didactiques et scientifiques privilégient de nombreuses réflexions sur diverses théories. L'analyse déductive basée sur ces considérations découle d'hypothèses qui structurent l'idée de développement. Nous enrichissons ce point par les apports de Goigoux (2017), qui accorde une grande importance, lors de la conception d'un premier modèle théorique qui teintera le prototype, au processus de réflexion qui prend appui sur trois sources de connaissances : une synthèse de celles qui ont trait aux processus d'apprentissage et aux difficultés des élèves dans le domaine concerné, ce qui leur permet d'affiner les compétences à enseigner ; un état des pratiques des enseignants; et enfin, une analyse des indices qui permettent d'identifier leur zone proximale de développement professionnel (p.138). Trois critères sont à respecter soit l'utilité du nouvel outil, l'utilisabilité et l'acceptabilité par ses futurs utilisateurs (Goigoux, 2017). Dans le cadre de notre recherche, comme un trop grand nombre d'enseignantes s'avouent démunies face à l'enseignement-apprentissage de l'univers social au premier cycle du primaire et qu'elles délaissent très souvent cet enseignement au profit des autres matières telles que la lecture et l'écriture, il apparaît essentiel de développer un dispositif didactique qui répondrait à ces besoins et qui permettrait de faire avancer les connaissances en ce qui concerne la construction de la représentation des concepts abstraits chez les élèves du premier cycle à partir d'activités de lecture et d'écriture. Les considérations théoriques font appel ici à la didactique de l'univers social, à la littérature jeunesse et à la construction des connaissances sous l'angle de l'apprentissage conceptuel et l'apprentissage du vocabulaire. Celles-ci permettent de justifier toutes les décisions à prendre en cours du développement (Harvey et Loiselle, 2009).

Une deuxième particularité commune à ces recherches-développements concerne la façon dont les chercheurs insistent sur le processus de conception qui va au-delà de l'état du prototype. En effet, en raison de leur cadre théorique (ou référentiel pour Brazeau et al. 2017) et de leurs différentes mises à l'essai, les chercheurs posent l'objet développé comme une façon de mettre à l'épreuve la théorie et ainsi valider leurs hypothèses. Pour ce faire, ils décrivent de façon détaillée le contexte ainsi que le déroulement de l'expérience de développement (Harvey et Loiselle, 2009). Pour la plupart, ils ciblent la population cible et justifient les balises pour leur dispositif (ex. : le choix des œuvres de littérature jeunesse, les objectifs, les stratégies, les outils didactiques et d'évaluation) et la vérification auprès d'experts. Leur première mise à l'essai est effectuée par des experts, soit des didacticiens, des professeurs, des enseignants en formation continue, des conseillères pédagogiques ou des orthopédagogues de manière à identifier les points forts et les modifications à apporter pour une prochaine mise à l'essai. Pour Goigoux (2017), cette étape permet aux groupes de praticiens de devenir de réels co-concepteurs. Notons que Grégoire (2012), André de l'Arc (2020) ainsi que Goigoux et Cèbe (2013) ont réalisé une seconde

mise à l'essai de l'objet pédagogique en version améliorée auprès d'acteurs du milieu ciblé (enseignants et/ou élèves). Ajoutons aussi que pour l'ensemble des recherches présentées, aucune mise à l'essai, dont l'objectif serait d'expérimenter l'objet pédagogique développé à plus grande échelle, n'est réalisée à l'intérieur de la recherche-développement. Néanmoins, les chercheurs s'assurent que le processus de développement soit «largement documenté par une collecte de données détaillées, effectuée tout au long de l'expérience de développement et de mise à l'essai du produit et que la collecte et l'analyse de ces données s'effectuent de manière rigoureuse» (Harvey et Loiselle, 2009, p. 106). De cette manière, les chercheurs adaptent leur objet pédagogique aux objectifs poursuivis et identifient parmi l'ensemble des décisions celles qui «paraissent les plus prégnantes à la lumière des données recueillies» (Loiselle et Harvey, 2007, p. 45). Par la méthode de triangulation des données (journal de bord, questionnaire, observation directe ou entretien individuel), les chercheurs étayent et nuancent leurs décisions pour mettre à jour les principes qui les ont guidées. Notons toutefois que Goigoux et Cèbe (2013) de même que Turgeon et Noël-Gaudreault (2014) ont partagé le fruit de leur travail à l'intérieur de publications scientifiques ou chez une maison d'édition.

Une troisième particularité commune à ces recherches est le souci constant des chercheurs à établir des liens entre l'expérience de développement réalisée et le corpus de connaissances reconnues scientifiquement exposé en première phase de la recherche (Harvey et Loiselle, 2009). Le processus itératif promu par de nombreux modèles de recherche-développement est ainsi respecté (Harvey et Loiselle, 2009; Nonnon, 1993; Van Der Maren, 2003a-b). Les chercheurs réalisent de nombreux allers-retours tout au long du processus entre les experts du domaine et entre les mises à l'essai de manière à réajuster le cadre théorique et à améliorer l'objet pédagogique développé.

Enfin, au terme de l'analyse qui sous-tend une interprétation riche et détaillée de l'objet étudié, tous les chercheurs font émerger de leur expérience les caractéristiques essentielles de l'objet pédagogique développé. Cette synthèse leur permet de valider la qualité et la valeur pédagogiques de celui-ci et ainsi ouvrir leur recherche à de nouvelles pistes «qui dépassent le cas particulier de l'expérience de réalisation du produit» (Harvey et Loiselle, 2009, p. 106). Ces ouvertures sont précieuses, puisqu'elles alimentent la réflexion et les connaissances sur la recherche-développement. C'est à cet endroit que les chercheurs exposent aussi les limites de leur recherche et de leur objet pédagogique. Celles-ci rejoignent essentiellement les écueils évoqués dans les travaux de Loiselle (2001) et d'Harvey et Loiselle (2009) (présentés au chapitre 3 de cette thèse). Enfin, au terme de leur recherche, les chercheurs doivent rédiger et diffuser leurs résultats à l'intérieur de divers écrits, comme un ouvrage didactique (Goigoux et Cèbe, 2013), des rapports de recherche et des articles scientifiques (Brazeau et al., 2017; Turgeon et Noël-Gaudreault, 2014) ou une thèse de doctorat (André de l'Arc, 2020; Beaudry, 2009; Février, 2009; Gaudreau, 2009; Grégoire, 2012). Cette obligation de rédaction est fondamentale, car elle fait

partie « des caractéristiques qui distinguent la recherche-développement du simple développement d'objets » (Harvey et Loïsele, 2009, p. 106).

À la lumière de ces considérations, nous pensons donc qu'une recherche qui vise le développement d'activités en contexte d'intégration des matières qui reposent sur l'exploitation d'œuvres de littérature jeunesse pourrait tirer profit des avantages d'une recherche-développement pour concevoir, mettre à l'essai et évaluer un objet pédagogique qui s'appuie sur des expériences empiriques et des connaissances théoriques et pratiques issues de recherches antérieures. Par l'analyse de l'expérience de développement, notre recherche permet de contribuer à l'avancement des connaissances dans le domaine et ainsi de fournir des pistes d'action spécifiques aux enseignants du premier cycle du primaire qui souhaitent réaliser ce genre d'activités avec leurs élèves. Comme la recherche-développement s'inscrit dans une optique de transformation des pratiques éducatives et de développement professionnel, elle apparaît ici indéniable pour contribuer à l'évolution et à l'amélioration des outils d'enseignement et d'apprentissage (Loïsele, 2001).

La section suivante présente donc les questions et les objectifs spécifiques de notre recherche-développement.

2.10 Les questions et les objectifs spécifiques de la recherche

Rappelons que notre recherche-développement est réalisée afin de pallier aux problèmes énoncés au chapitre 1 à savoir, d'une part, le fait que les enseignantes du premier cycle se sentent démunies quant à l'enseignement et l'apprentissage des concepts abstraits, plus spécifiquement ceux du domaine de l'univers social, et d'autre part, qu'il subsiste un manque d'outils et de stratégies didactiques pour assurer cet enseignement.

À la lumière de ce que nous avons exposé dans notre problématique et dans notre cadre conceptuel, nous sommes donc en mesure de préciser notre intention en formulant les questions spécifiques de notre recherche.

De la question générale *Quels devraient être les principes d'un dispositif didactique qui met à profit des activités de lecture et d'écriture prenant appui sur des œuvres de littérature jeunesse pour favoriser chez les élèves du premier cycle du primaire la construction de leur représentation des concepts abstraits en univers social ?* découle les questions spécifiques suivantes :

- Comment assurer la validité d'un dispositif didactique utilisable par les enseignants au premier cycle du primaire visant la construction de la représentation du concept de *temps* à partir d'activités de lecture et d'écriture prenant appui sur des œuvres de littérature jeunesse ?
- Quels sont les avantages du dispositif didactique mis en lumière par le biais de la mise à l'essai fonctionnelle (perceptions des expertes) et par la mise à l'essai empirique (perceptions de l'enseignante) quant au recours à des œuvres de littérature jeunesse pour l'enseignement et l'apprentissage du concept abstrait de temps ?

- Quelles œuvres de littérature jeunesse pourraient figurer dans un réseau littéraire susceptible de favoriser chez les élèves du premier cycle du primaire la construction de leur représentation des deux autres concepts abstraits (espace et société) visés par la compétence à développer en univers social ?

Considérant ces questions spécifiques et notre objectif général de développer un dispositif didactique utilisable par les enseignants au premier cycle du primaire et qui contribue à la construction de la représentation d'un concept abstrait (*le temps*) à partir d'activités de lecture et d'écriture prenant appui sur des œuvres de littérature jeunesse, nous précisons maintenant les trois objectifs spécifiques de notre recherche :

1. Développer et mettre à l'essai auprès d'expertes en milieu universitaire (mise à l'essai fonctionnelle) puis par une enseignante du premier cycle du primaire (mise à l'essai empirique) un dispositif didactique qui contribue à la construction de la représentation du concept abstrait de *temps* chez les élèves à partir d'activités de lecture et d'écriture prenant appui sur des œuvres de littérature jeunesse.
2. Analyser et interpréter les avantages du dispositif didactique identifiés par les expertes et l'enseignante quant au recours à des œuvres de littérature jeunesse pour l'enseignement et à l'apprentissage du concept abstrait de *temps* chez les élèves du premier cycle du primaire
3. Élaborer, en s'inspirant du dispositif développé pour le concept de *temps*, deux réseaux littéraires susceptibles de favoriser la construction de la représentation des concepts abstraits d'*espace* et de *société* chez les élèves du premier cycle du primaire.

Pour répondre à nos questions et atteindre les objectifs de recherche, une recherche-développement est menée. Ce cadre méthodologique est détaillé au chapitre suivant.

Chapitre 3. Méthodologie

Ce chapitre traite de l'aspect méthodologique de la recherche de façon à mieux répondre aux questions spécifiques et atteindre les objectifs de la recherche. Comme notre étude s'inscrit dans le cadre d'une recherche-développement, nous décrivons et justifions ce choix en présentant, en première partie, la définition de la recherche-développement ainsi que ses critères de scientificité⁶. Ensuite, nous détaillons le déroulement de la recherche selon les principes sous-jacents au modèle de recherche-développement retenu, soit celui d'Harvey et Loiselle (2009). La partie suivante expose plus précisément la troisième phase du modèle retenu, nommée *la méthodologie*, à savoir la posture épistémologique adoptée, le modèle d'action comprenant les devis de connaissances, pédagogiques et médiatiques, les outils de collecte et d'analyse de données et les considérations éthiques. À ce point, nous rappelons les objectifs et les principes didactiques de notre dispositif didactique. Par la suite, nous traitons des procédures de validation de la recherche qui s'inscrivent dans la phase d'*opérationnalisation* et celle des *résultats* d'Harvey et Loiselle (2009). Il est question de la description de la conception du dispositif didactique, de ses différentes mises à l'essai, de sa validation ainsi que des modalités pour assurer la diffusion des résultats. Notons que le dispositif didactique a été mis à l'essai dans une première phase auprès d'expertes du milieu universitaire, suivie d'une seconde phase en situation réelle d'utilisation auprès d'une enseignante du premier cycle du primaire.

3.1 La définition de la recherche-développement

Le processus de création d'activités ou de matériel pédagogique est une activité courante et intuitive chez une grande partie des enseignantes (Loiselle et Harvey, 2007). Toutefois, ce développement de matériel ne fait pas toujours de lien avec la théorie et manque de validation. De même, son utilisation reste souvent locale (Van Der Maren, 2003a-b). Pour assurer la validité d'un nouvel objet pédagogique et offrir une plus grande diffusion, il est nécessaire d'adopter une posture plus scientifique (Loiselle et Harvey, 2007). La pertinence de la recherche-développement en contexte éducatif apparaît indéniable pour « développer un produit utilisable dans la pratique et générer, par un processus de recherche, de nouvelles connaissances grâce à cette expérience » (Bergeron et Rousseau, 2021) (p. xxv). Elle va au-delà de la simple démarche de développement plus intuitive qui ne vise que la production de matériel ou d'outils pédagogiques (Van Der Maren, 2003a-b). Il s'agit d'un type de recherche essentiel en didactique parce qu'en plus de créer des conditions signifiantes d'apprentissage, il peut contribuer à

⁶ Comme la recherche-développement est encore à ce jour peu fréquent en contexte d'éducation, il est important, selon nous, de la présenter soigneusement afin de mieux comprendre sa nature et sa portée et également de ne pas la confondre avec d'autres types de recherche, comme la recherche-action ou la recherche collaborative.

la conception et à l'évaluation de situations d'apprentissage et d'évaluation jouant un rôle important dans le milieu scolaire.

Loiselle et Harvey (2007) définissent à cet effet la recherche-développement comme :

l'analyse du processus de développement de l'objet (matériel pédagogique, stratégies, modèles, programmes) incluant la conception, la réalisation et les mises à l'essai de l'objet, en tenant compte des données recueillies à chacune des phases de la démarche de recherche et du corpus scientifique existant (p. 44).

Nous enrichissons cette définition par les apports récents de Bergeron, Rousseau et Bergeron (2021) qui définissent cette démarche comme :

[...] une activité de résolution de problèmes vécus dans la pratique, à l'aide des connaissances issues de la recherche, de manière à générer de nouvelles connaissances appliquées, profitables tant au chercheur-développeur qu'à l'utilisateur cible (p.8).

D'ores et déjà, il est retenu que la recherche-développement en éducation est orientée par la conception (Sanchez et Monod-Ansaldi, 2015) et articule à la fois la recherche et la pratique. Elle poursuit l'objectif de produire de nouvelles connaissances (Bergeron et Rousseau, 2021) par une démarche itérative, interactive et contextualisé dans le milieu naturel des participants ciblés par l'objet pédagogique développé (Loiselle et Harvey, 2007; Sanchez et Monod-Ansaldi, 2015). Le chercheur y entretient un lien de proximité avec les acteurs du milieu et positionne au cœur de sa démarche les préoccupations de chacun (Bergeron, Rousseau et Bergeron, 2021). Pour Goigoux (2017), il s'agit de « *la conception continuée dans l'usage* » (p.138) offrant ainsi aux communautés scientifique et pratique de nouvelles réflexions, voire de nouvelles théories sur l'enseignement et l'apprentissage (Barab et Squire, 2004; Bergeron et Rousseau, 2021).

Certains auteurs accordent à la recherche-développement un caractère plus général en associant les processus en cours à diverses formes de recherche selon ses différentes phases. En ce sens, Loiselle (2001) comme Richey et Nelson (1996) et Roy (2016) associent la phase de développement à l'étude de cas dans laquelle « la démarche de conception, de fabrication et de mise à l'essai du produit est l'objet à l'étude » (p. 82). Le cas étudié, sous forme exploratoire, se veut ainsi un sous-système dont l'analyse permet une meilleure compréhension d'un système plus large. Également, la phase d'évaluation du produit est associée à la recherche évaluative puisqu'elle est orientée vers la conception et l'amélioration du produit afin de prouver son efficacité (Bergeron, Rousseau et Bergeron, 2021; Van Der Maren, 2003a-b) et assurer sa diffusion dans les milieux de pratique et son adoption par les enseignantes (Depover et al., 2011). Puis, les phases de la diffusion et de l'implantation du produit dans les milieux ciblés sont associées à la recherche-action. Ces phases sollicitent la participation des populations concernées et les intervenants impliqués par le produit développé (Van Der Maren, 2003a-b). Bien que la recherche-développement ne poursuit pas comme finalité le développement professionnel, elle peut augmenter

la maîtrise du praticien sur ses gestes professionnels (Bergeron, Rousseau et Bergeron, 2021). À ces différentes phases, un constant recueil de données et d'analyse est maintenu par le chercheur de manière à mettre au point ou à valider des théories de l'action pédagogique (Van Der Maren, 2003a-b). Plusieurs chercheurs, dont Desgagné et ses collaborateurs (2001) et Lacelle et ses collaborateurs (2017), vont dans le même sens et ajoutent que la recherche-développement est étroitement reliée à la recherche collaborative par sa collaboration nécessaire entre les chercheurs et les praticiens pendant tout le processus de recherche. En éducation, cette collaboration avec les enseignantes permet de tenir compte de leurs contraintes et de leurs priorités de manière à transformer un produit idéal en un produit réaliste (Van Der Maren, 2004). Cette idée de compromis est enrichie par Goigoux et Cèbe (2013), puisque ces derniers, lors de leur recherche-développement, se sont efforcés de concevoir un nouvel outil qui soit le meilleur compromis entre les résultats de la recherche (le « souhaitable ») et les exigences du métier (« le raisonnable ») (p. 7). Ce souci d'intégrer à la fois les connaissances scientifiques les plus récentes sur l'objet de développement sans trop s'éloigner des conceptions didactiques des enseignants, de leurs savoir-faire et de leurs pratiques actuelles risque ultimement de susciter davantage d'adhésion. D'ailleurs, comme le soutient Nadon (2018), la recherche collaborative favorise une convergence entre les milieux de la pratique et ceux de la recherche et propose « une démarche flexible, réursive et dialectique visant non pas nécessairement des changements sur le plan des pratiques de l'enseignement-apprentissage [...], mais son éclaircissement par une meilleure compréhension » (p. 127). McKenney et Reeves (2018) ajoutent que ce type de recherche est mené, à différents degrés, en collaboration *avec* et pas uniquement *pour* ou *sur* la pratique. Cela nécessite une collaboration entre les différents acteurs liés au problème mis de l'avant par la recherche (Bergeron, Rousseau et Bergeron, 2021). Les différentes perceptions (du chercheur « *outsider* » et du praticien « *insider* ») permettent de mieux comprendre le phénomène. Les enseignantes et les chercheurs, en raison de leur implication et leur contribution deviennent ainsi des coconstructeurs, ou coconcepteurs (Goigoux, 2017) de la connaissance à produire liée à l'objet pédagogique développé (Bergeron et Rousseau, 2021; Desgagné, 1998; McKenney et Reeves, 2018). Bref, ces ouvertures méthodologiques nous permettent d'envisager qu'il est possible de réaliser une recherche-développement qui adopte une approche globale pour ainsi développer, mettre à l'essai et évaluer un nouvel objet pédagogique tout en impliquant directement ses sujets sur le terrain (enseignante, élèves, direction, etc.). Il nous apparaît nécessaire de reconnaître la légitimité de ce type de recherche en éducation et sa complémentarité avec les autres formes de recherche.

De son côté, Van Der Maren (2003a-b, 2004) distingue trois formes de recherche-développement d'après leur finalité respective : le développement de concepts, qui se rapporte à chercher à quelles applications (ou outils) peuvent conduire certains énoncés théoriques ; le perfectionnement d'habiletés personnelles, qui vise le développement d'habiletés et de connaissances chez le praticien en tant qu'instruments d'intervention professionnelle ; le développement d'objets qui porte sur la solution de problèmes par le développement de matériels, de procédés ou de moyens pédagogiques (Van Der Maren, 2004). Loiselle et Harvey (2007)

reconnaissent l'intérêt de ces trois distinctions, mais précisent toutefois que les deux premières formes, la recherche de développement de concepts et celle de développement d'habiletés personnelles, paraissent « assez éloignées de la conception usuelle de la recherche-développement » (p. 44). Dans le cas de notre recherche, c'est précisément le développement d'objets qui est visé, soit un dispositif didactique. Ce projet rejoint conséquemment les définitions plus élargies de la recherche-développement données par certains chercheurs à l'intérieur desquelles sont inclus non seulement le développement d'objets, mais aussi des unités d'enseignement (Lebrun et Berthelot, 1994), des appareils, des méthodes, des instruments (Legendre, 2005), des dispositifs (Contandriopoulos et al., 1990), des stratégies d'enseignement, des programmes ou des modèles didactiques qui ont une incidence sur l'action éducative (Gall et al., 1989).

L'originalité de la recherche-développement vient de la possibilité de développer ou d'améliorer un objet pédagogique, une stratégie ou un modèle utile au domaine de l'éducation. Selon Nonnon (1993) et plus récemment Bergeron, Rousseau et Dumont (2021), une recherche-développement peut donc découler à la fois de l'observation d'une situation problématique à laquelle il est essentiel d'apporter une solution ou bien d'une idée d'innovation ou de solution mise de l'avant par le chercheur. Cette possibilité apparaît intéressante pour laisser place à la créativité du chercheur. L'analyse de l'expérience réalisée permet ensuite de dégager un modèle ou des principes de conception qui pourront être repris dans le cadre d'expériences similaires (Loiselle et Harvey, 2007).

De surcroît, la recherche-développement se caractérise par l'utilisation de connaissances scientifiques pour éclairer le problème (Bergeron, Rousseau et Bergeron, 2021) et développer un nouvel objet pédagogique (Class et Schneider, 2013; McKenney et Reeves, 2014; Van Der Maren, 2003a-b). Les auteurs s'accordent généralement pour dire qu'elle met à l'épreuve la théorie (Guichon, 2007), c'est-à-dire qu'elle crée le lien entre les théories sur l'enseignement et celles de l'apprentissage et les pratiques apportant à la communauté des solutions validées aux problèmes que les praticiens rencontrent (Beaudry, 2016; Guichon, 2007; Legendre, 2005; Loiselle et Harvey, 2007; Reigeluth, 1983; Van Der Maren, 2003a-b). Pour Lebrun et Berthelot (1994), l'élaboration d'unités d'enseignement ou de matériels pédagogiques, sous les visées du plan pédagogique, repose sur plusieurs connaissances empiriques et scientifiques dans le but de « fournir un cadre référentiel à la planification et à la volonté de développer des enseignements et du matériel pédagogique fonctionnels et efficaces » (p. 1). Cela rejoint les propos de Reigeluth (1983), de Schiffman (1995) et de Paquette (2002, 2004) pour qui la recherche-développement, qu'ils nomment *design pédagogique*, s'appuie sur un ensemble de théories qui permettent de comprendre, d'améliorer et d'appliquer de nouvelles méthodes d'enseignement pour favoriser des apprentissages chez les élèves. En ingénierie didactique, cette position est également partagée par Artigue (2002) et Musial et al. (2012) qui se préoccupent des rapports entre la recherche et l'action sur le système d'enseignement pour prendre en compte la complexité de la classe. Cette recherche implique une démarche dite

cohérente avec les connaissances et les ressources actuelles du domaine étudié et *optimale*, puisqu'elle répond au mieux aux contraintes des ressources matérielles et humaines à la disposition du chercheur (Musial et al., 2012, p. 54). Bref, comme le soutiennent Bergeron, Rousseau et Dumont (2021), plus d'éclairer le problème à résoudre, l'intégration des connaissances issues de la recherche «contribue au caractère scientifique de la démarche et permet de la distinguer d'une démarche de développement courante» (p.33).

L'apport des connaissances scientifiques soulève ainsi le rôle majeur du cadre théorique et des données empiriques dans le processus de recherche-développement et fait référence aux diverses stratégies de recherche pour mettre au point un nouvel objet pédagogique. Pour plusieurs auteurs, ces stratégies sont au cœur d'une démarche structurée où la conception de l'objet, ses mises à l'essai et son évaluation sont des étapes concomitantes et interdépendantes (Cervera, 1997; Loiselle et Harvey, 2007; Nonnon, 1993; Van Der Maren, 2003a-b). Les mises à l'essai permettent de présenter l'efficacité de l'objet pédagogique développé. Cette notion d'efficacité est mise en évidence dans la définition de Contandriopoulos et ses collaborateurs (1990) qui soulignent qu'en plus de créer un produit novateur, la recherche-développement permet par sa démarche structurée de les améliorer et de les perfectionner. Comme cette forme de recherche poursuit des objectifs d'innovation et de dévouement à l'amélioration progressive des pratiques, elle ne vise non seulement la résolution de problème auxquels font face certains praticiens, mais cherche à découvrir de nouvelles connaissances qui peuvent aider l'ensemble de la communauté (Bergeron et Rousseau, 2021; McKenney et Reeves, 2014). Cette étude systématique du processus suppose ainsi une analyse approfondie de toutes les étapes de la recherche à la lumière des connaissances scientifiques existantes et des données recueillies lors des différentes mises à l'essai (Loiselle, 2001).

De cette manière, l'expression courante *recherche et développement* ou *research & development* (R&D) se voit critiquée dans les travaux de Johnson (1977), puis plus récemment dans ceux de Loiselle (2001). Ces appellations réfèrent à la juxtaposition d'activités de développement de matériel (conception et réalisation de l'objet pédagogique) et des activités de recherche (mise à l'essai et évaluation de l'objet pédagogique) plutôt qu'à une réelle intégration de ces phases. Comme le souligne Loiselle (2001), les expressions *recherche-développement* et *recherche de développement* sont ainsi préférables pour assurer une intégration des activités tout au long du processus.

La recherche-développement s'inscrit en ce sens dans une perspective évolutive où le chercheur réalise de nombreux allers-retours tout au long de la démarche entre les acteurs de la recherche, les données théoriques et empiriques et les prototypes développés pour modifier et améliorer l'objet pédagogique (Goigoux, 2017; Loiselle et Harvey, 2007; Van Der Maren, 2003a-b). Plusieurs chercheurs reconnaissent ce processus itératif qui articule les phases de conception d'interventions éducatives (Sanchez et Monod-Ansaldi, 2015) et dans lequel il faut analyser chacune des étapes du développement du produit pour exposer les réflexions et les décisions prises à la suite des diverses mises à l'essai (Barab et Squire, 2004; Basque, 2017; Goigoux, 2017; Goigoux et Cèbe, 2013;

Guichon, 2007; Harvey, 2007; Lebrun et Berthelot, 1994; Loisel, 2001; McKenney et Reeves, 2018; Van Der Maren, 2003a-b). En raison de l'émergence de connaissances concomitantes à la mise en œuvre de la recherche-développement (Sanchez et Monod-Ansaldi, 2015), les chercheurs s'assurent ainsi par cette flexibilité du processus « [d'] une meilleure compréhension de la dynamique entre l'objet développé, le contexte d'application et les perceptions des acteurs dans leur expérience d'utilisation de l'objet » (Loisel et Harvey, 2007, p. 46). Ce processus itératif est également repris par Artigue (2002), qui souligne que l'ingénierie didactique se différencie par son mode de validation essentiellement interne basé sur « la confrontation entre une analyse à priori dans laquelle sont engagées un certain nombre d'hypothèses et une analyse à posteriori qui s'appuie sur les données issues de la réalisation effective » (p. 63). C'est donc dire que le chercheur a pour rôle de développer un objet pédagogique novateur qui s'appuie sur la recherche et d'analyser rigoureusement ses mises à l'essai effectuées par des participants dont le rôle est de contribuer à la validation et l'amélioration de ce produit.

À la lumière de ces connaissances, il est retenu que la recherche-développement se veut une démarche de production de savoirs dont l'objectif central est la conception, la mise à l'essai, l'évaluation et l'amélioration d'un objet pédagogique. Elle permet de confronter les constructions théoriques à la contingence de la classe puisqu'elle découle d'une analyse de besoin du milieu auquel il est nécessaire d'apporter une solution appuyée par les connaissances scientifiques. Le chercheur y est engagé à la fois dans les activités de développement et l'analyse de ces activités en plus de considérer plusieurs éléments du système d'enseignement et d'apprentissage pour confronter à la pratique un nombre important de principes pédagogiques (Loisel, 2001). Cette approche procède par raffinement progressif, ce qui implique de mettre à l'essai l'objet développé et le réviser en se basant sur cette expérience et l'analyse des données recueillies, et ce, jusqu'à l'obtention d'une version dite optimale (Bergeron et Rousseau, 2021; Sanchez et Monod-Ansaldi, 2015). Par ce caractère itératif et le respect du contexte naturel dans lequel elle prend place, la recherche-développement est essentielle pour développer divers objets pédagogiques et les prescriptions qui guident l'action en classe tout en ayant la rigueur d'une recherche scientifique. Pour assurer la crédibilité scientifique, Loisel (2001) fait d'ailleurs appel aux critères de scientificité. Ceux-ci sont présentés à la section suivante.

3.2 Les critères de scientificité et la recherche-développement

Afin de démontrer la scientificité d'une recherche-développement et la distinguer d'une simple démarche de développement, il importe qu'elle réponde aux critères distinctifs en ce sens. Loisel (2001) propose d'assurer la crédibilité, la transférabilité, la constance interne et la fiabilité qu'il définit comme suit :

La crédibilité a trait à la quantité et la qualité des données recueillies. La transférabilité correspond à la possibilité pour une autre personne de juger si les résultats obtenus s'étendent à d'autres contextes. [...]. La constance interne fait référence à la stabilité des données recueillies à des temps différents et par des

observateurs différents. La fiabilité se situe au niveau de l'indépendance des analyses [...] et est assurée par la mise en évidence des éléments pouvant influencer l'interprétation des résultats (p. 91).

Notons qu'à la section 3.3.5 *Résultats* de ce chapitre, nous décrivons l'ensemble des précautions méthodologiques à mettre en place tout au long de notre recherche-développement afin d'assurer la validité de nos données et la rigueur de nos futurs résultats.

De leur côté, Harvey et Loiselle (2009) soumettent huit différentes caractéristiques distinctives qui précisent la scientificité de la recherche-développement :

1. S'assurer du caractère novateur du produit développé ou de l'expérience envisagée ;
2. Offrir une description détaillée du contexte ainsi que du déroulement de l'expérience de développement ;
3. Assurer que le processus de développement soit largement documenté par une collecte de données détaillées, effectuée tout au long de l'expérience de développement et de mise à l'essai du produit et que la collecte et l'analyse de ces données s'effectuent de manière rigoureuse ;
4. Établir, par une analyse des écrits, les liens entre l'expérience de développement réalisée et un corpus de connaissances reconnu scientifiquement ;
5. Faire émerger de l'expérience les caractéristiques essentielles du produit développé ;
6. Justifier toutes les modifications effectuées en cours d'élaboration ;
7. Ouvrir vers des pistes de recherche dépassant le cas particulier de l'expérience de réalisation du produit ;
8. Rédiger et diffuser les résultats de la recherche (p. 12).

Ces conditions de scientificité rejoignent les caractéristiques conceptuelles avancées par Class et Schneider (2013), en continuité avec les travaux de McKenney et Reeves (2014), pour qui la *Educational Design Research* se caractérise par un ensemble de traits communs. Elle est à la fois :

- *pragmatique*, car son but est de générer du savoir utilisable par les praticiens et d'apporter des solutions à des problèmes concrets de la pratique.
- *ancrée*, car elle utilise la théorie, les conclusions empiriques et des solutions à des problèmes concrets de la pratique.
- *interventionniste*, car elle est entreprise pour opérer un changement dans un contexte éducatif particulier.
- *itérative*, car elle évolue à travers plusieurs cycles de design de type analyse développement-évaluation-révision.
- *collaborative*, car elle demande la participation de plusieurs partenaires, dont les chercheurs, les praticiens et les informaticiens.
- *adaptative*, car le design d'intervention et le design de recherche sont fréquemment modifiés, en fonction de la compréhension qui en émerge.
- *orientée théorie*, car elle utilise des théories pour ancrer le design et parce qu'elle contribue à une compréhension scientifique plus large (p. 11).

Comme il est souhaité ultimement d'améliorer les pratiques enseignantes et par le fait même les apprentissages des élèves, nous enrichissons les caractéristiques présentées jusqu'à maintenant par les apports de Goigoux (2017) d'après les travaux de Donovan, Widgor et Snow (2013) qui proposent quatre principes à considérer lors d'une recherche-développement :

- Reconnaître l'organisation systémique de toute réforme scolaire
- Partir des préoccupations des praticiens pour déterminer les problématiques de recherche
- Construire un partenariat structuré et soutenu entre les praticiens et les chercheurs
- Étudier attentivement la façon dont les innovations sont conduites et traiter les variations de leur mise en œuvre comme une source majeure d'information (p.137).

Somme toute, l'ensemble de ces propositions apparaissent essentielles à considérer dans l'opérationnalisation d'une recherche-développement. À ce jour, différents modèles de recherche-développement sont proposés. Dans ses travaux, Goigoux (2017) résume la démarche en trois étapes dans lesquelles les rôles des acteurs (chercheurs et enseignants) évoluent. La première étape est *la conception du prototype* qui prend appui sur trois sources de connaissances, à savoir *une synthèse* de celles qui concernent les processus d'apprentissage et les difficultés des élèves dans le domaine concerné, ce qui permet de préciser les objectifs de l'outil (les compétences à enseigner), ensuite, *un état des pratiques ordinaires* des enseignants qui implique d'identifier leur zone proximale de développement professionnel, enfin, *l'élaboration du premier modèle théorique* de l'utilisateur qui respecte les critères fondamentaux de l'ergonomie de conception, soit l'utilité, l'utilisabilité et l'acceptabilité par ses futurs utilisateurs. La deuxième étape de la recherche se nomme *la coconception*. Un prototype est soumis à un groupe de praticiens, considérés comme de réels coconcepteurs, invités à noter et à évaluer l'outil développé tout au long de leur expérimentation (noter le temps consacré, leurs étonnements, leurs réussites, leurs difficultés, les changements, les suppressions et/ou les ajouts réalisés en cours de route). Cette mise à l'essai, qui comprend des observations en classe, peut s'effectuer en deux temps : avec un premier groupe de praticiens (nombre restreint, une dizaine d'enseignants par exemple), puis une fois l'outil modifié et amélioré, avec un second groupe plus nombreux cette fois-ci (ex. une vingtaine d'enseignants), une fois que l'outil s'est vu modifié et amélioré. Ces premiers essais permettent, selon Goigoux (2017), d'ouvrir un dialogue, « une discussion sur les manières de faciliter et d'accélérer la compréhension et sur la maniabilité de l'outil [...] [et] d'identifier les propositions qui ont été unanimement rejetées et qu'il conv[ient] de modifier ou de supprimer » (p.139). Finalement, la dernière étape, *l'évaluation*, implique de tester l'outil développé auprès des élèves pour comparer les progrès d'élèves de groupes expérimentaux et ceux de groupes témoins.

Notons toutefois que la dernière phase du modèle de Goigoux (2017), *l'évaluation*, comme elle peut renvoyer à un modèle de type quasi expérimental, nous apparaît plus complexe et exigeante à respecter dans le cadre de notre recherche en plus d'être couteuse en temps, ce qui a d'ailleurs été le cas dans la plupart des recherches recensées dans notre cadre conceptuel. Comme le soulève Loïse (2001), la phase d'évaluation d'un produit

pourrait à elle seule « constituer une recherche complète [...] cette démarche semble davantage adaptée aux équipes de recherche disposant de ressources importantes qu'au chercheur isolé bénéficiant de moyens limités » (p.87). C'est pour ces raisons que nous considérons donc les grandes lignes de ce modèle en la joignant à d'autres modèles de recherche, dont celui d'Harvey et Loïselle (2009) décrit plus loin, et réalisons notre étude sous l'angle de l'étude de cas. En effet, la démarche de conception, de développement et de mise à l'essai de notre produit se veut l'objet à l'étude (Loïselle, 2001). Le cas étudié, sous forme exploratoire, est ainsi, rappelons-le, un sous-système dont l'analyse permet une meilleure compréhension d'un système plus large.

Par ailleurs, ces premiers découpages rejoignent les travaux francophones de Loïselle (2001) qui, après avoir analysé de nombreux travaux, dont ceux de Gall et ses collaborateurs (1989) et de Van Der Maren (2003a-b), propose un découpage de la recherche-développement en seulement quatre étapes. Celles-ci se veulent communes à tous les modèles, soit 1) l'analyse des besoins ; 2) la conception de l'objet pédagogique ; 3) les mises à l'essai et l'évaluation ; 4) la diffusion de l'objet pédagogique. Cette synthèse inspire de nombreuses recherches en éducation (Bondarenko et Kogan, 2019; Boutin, 2005; Février, 2009; Grégoire, 2012; Harvey, 2007; Lacasse, 2016; Lortet, 2016; Nadon, 2018; Quinche et al., 2019; Turgeon, 2013; Vallières, 2019) et trouve écho dans certaines démarches de design pédagogique (Depover et Marchand, 2002; Paquette, 2002, 2004; Schiffman, 1995), de plan pédagogique (Lebrun et Berthelot, 1994) et de recherche-développement (Depover et Marchand, 2002; Harvey, 2007; Nonnon, 1993; Richey et Nelson, 1996; Van Der Maren, 2003a-b).

Plus récemment⁷, Harvey et Loïselle (2009) remanient différents modèles de recherche-développement, dont celui de Van Der Maren (2003a-b) et de Nonnon (1993), pour offrir un modèle synthèse qui décrit explicitement l'ensemble des phases et des étapes d'opérationnalisation. Leur modèle se situe dans un cadre de recherches scientifiques en éducation et se veut aussi potentiellement utile pour d'autres domaines de recherche. À leur avis, ce modèle permet aux chercheurs d'« éviter d'avoir à puiser à l'intérieur de plusieurs modèles pour opérationnaliser pleinement la démarche de recherche-développement » (p. 107). En raison de leur synthèse des caractéristiques essentielles à la recherche-développement, le modèle d'Harvey et Loïselle (2009), exposé à la section suivante, est retenu pour cette présente recherche.

⁷ Notons qu'à l'automne 2021, au dépôt de cette thèse, Bergeron, Rousseau et Dumont (2021) proposaient une nouvelle démarche de recherche-développement qui trouve écho toutefois à celle choisie pour notre propre recherche. Cette démarche est explicitée dans l'ouvrage *La recherche-développement en contexte éducatif : une méthodologie alliant le développement de produits et la production de connaissances scientifiques* de Bergeron et Rousseau (2021) publié aux Presses de l'Université du Québec.

3.3 Le déroulement de la recherche-développement

Nous l'avons dit, la recherche-développement offre une voie intéressante à l'élaboration d'objets pédagogiques (Van Der Maren, 2003a-b) et une précieuse contribution à l'amélioration de la pratique éducative (Loiselle, 2001). Ce type de recherche nécessite toutefois un devis particulier en raison, d'une part, de ses finalités orientées vers le développement d'objets et, d'autre part, de la place qu'il offre à la création et à l'approche inductive dans le développement de l'objet pédagogique (Harvey, 2007).

Dans le cadre de cette recherche, le modèle de recherche-développement en éducation d'Harvey et Loiselle (2009), pour la synthèse qu'ils effectuent des modèles existants (Cervera, 1997; Nonnon, 1993; Paquette, 2002; Van Der Maren, 2003a-b), est adopté pour développer et mettre à l'essai notre dispositif didactique. Ce modèle englobe cinq principales phases (macroscopiques) comprenant différentes sous-étapes (microscopiques) (Figure 13). Soulignons que cette démarche de développement devient le contexte permettant de répondre à nos objectifs de recherche (Bergeron, Rousseau et Dumont, 2021). Également, notons que pour respecter l'ordre des différentes étapes du modèle et ce qu'elles doivent présenter comme contenu, nous reprenons succinctement à quelques endroits des éléments évoqués précédemment aux chapitres 1 et 2.

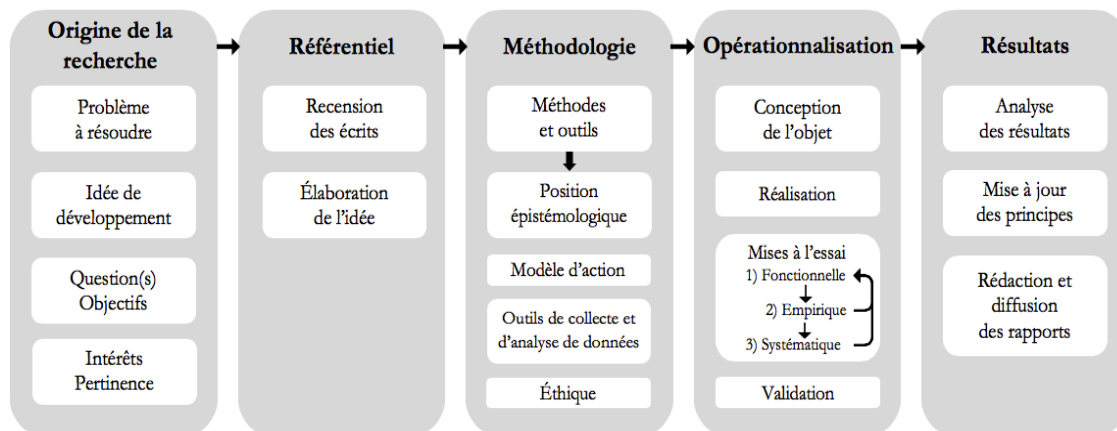


Figure 13. Le modèle de recherche-développement en éducation d'Harvey et Loiselle (2009)

3.3.1 Phase 1 : L'origine de la recherche

La première phase de la recherche-développement consiste à définir l'origine de la recherche, qui se veut soit un problème à résoudre et/ou une idée de développement. Le chercheur se pose des questions qui permettent d'établir le but et les objectifs de la recherche de même que l'intérêt de réaliser une telle recherche (Harvey et Loiselle, 2009). Cet intérêt fait référence à la pertinence scientifique et pratique de la recherche. Dans cette présente étude, une recension des écrits pédagogiques et scientifiques a été effectuée au chapitre 1, ou *problématique*, afin de cerner ce besoin et offrir une définition rigoureuse du problème soulevé.

3.3.2 Phase 2 : Le référentiel

À la deuxième phase, une fois la recherche bien ancrée dans une problématique, le chercheur met en évidence les appuis théoriques et empiriques existants sur le sujet de recherche, ce qui permet de justifier les décisions à prendre au cours du développement (Harvey et Loisel, 2009). Cette recension des écrits, ou *synthèse des connaissances et des pratiques ordinaires* (Goigoux, 2017), présentée au chapitre 2 (*cadre conceptuel*), expose diverses considérations théoriques, dont les théories générales sur le sujet de recherche, les expériences de développement antérieures, les particularités du domaine d'apprentissage couvert, les approches pédagogiques et les stratégies d'apprentissage, les principes régissant la conception du type de produit à développer (Harvey et Loisel, 2009). Ce référentiel de connaissances permet de mieux élaborer l'idée de l'objet pédagogique à développer en relation avec les moyens, les participants et le domaine concerné. Son élaboration est sujette à se modifier tout au long du processus de développement et des mises à l'essai selon les orientations et les décisions du chercheur.

3.3.3 Phase 3 : La méthodologie

À la troisième phase, le chercheur identifie le modèle d'action qui consiste à « réaliser une analyse de la demande, à rédiger un cahier des charges et à préciser la stratégie d'évaluation envisagée » (Harvey et Loisel, 2009, p. 112). Pour ce faire, il apporte ainsi des précisions quant aux devis de connaissances, pédagogique et médiatique. Il détermine les méthodes, les outils de collecte et d'analyse de données ainsi que les aspects éthiques.

3.3.3.1 La posture épistémologique

À cette étape, le chercheur doit préciser sa posture épistémologique. Celle-ci représente les manières de penser et d'étudier la réalité sociale (Strauss et Corbin, 2004). Elle détermine la posture du chercheur, la vision de la réalité à laquelle il adhère, la nature du savoir produit, la finalité de la recherche ainsi que la place qu'il occupe (Savoie-Zajc, 2011; Savoie-Zajc et Karsenti, 2000). Cette posture influence aussi la sélection des méthodes pour cueillir et analyser les données favorisant ainsi une approche inductive à travers laquelle les caractéristiques du dispositif développé émanent des données recueillies. Ces outils de collecte sont présentés plus loin.

Comme « les données recueillies seront surtout qualitatives et se feront généralement dans le milieu pour lequel a été conçu le produit » (Loisel, 2001, p. 88), la posture interprétative apparaît la meilleure pour soutenir le développement d'objets pédagogiques et l'induction de principes qui résulte de l'expérience de développement. En effet, les données recueillies et analysées relatent « des perceptions, des expériences et des réflexions dans l'action des participants à la suite de la mise à l'essai » (Loisel et Harvey, 2007, p. 47). Dans le cadre de cette recherche :

- La réalité est construite, déconstruite et reconstruite à maintes reprises dans le processus du développement de l'objet de manière à identifier les principes à respecter dans le cadre du développement d'un tel dispositif didactique ;
- Les principes développés sont directement liés au contexte de l'enseignement et l'apprentissage de concepts abstraits au premier cycle du primaire et semblent être transférables à d'autres contextes ;
- La finalité de la recherche est de situer et de mieux comprendre les caractéristiques à prendre en compte lors du développement d'un dispositif didactique pour des enseignantes au premier cycle du primaire.
- La chercheuse reconnaît le caractère subjectif et contextualisé des connaissances générées par sa recherche : en plus de réaliser la recherche, elle est aussi une enseignante au préscolaire-primaire et chargée de cours en sciences de l'éducation de même que la conceptrice du produit réalisé ;
- L'analyse de données est essentiellement qualitative. La chercheuse interprète les résultats à l'aide de diverses grilles d'analyse adaptées à ce type de recherche.

Cette position se justifie en reliant les considérants ci-dessus aux caractéristiques d'une posture interprétative proposée par Savoie-Zajc et Karsenti (2000) dont le Tableau 7 fait état.

Tableau VII. Les caractéristiques d'une posture épistémologique interprétative selon les travaux de Savoie-Zajc et Karsenti (2000)

Épistémologie	Caractéristiques interprétatives
Vision de la réalité	La réalité est construite par les acteurs d'une situation ; elle est globale, car c'est la dynamique du phénomène étudié que la chercheuse veut arriver à comprendre.
Nature du savoir	Le savoir produit est intimement rattaché aux contextes à l'intérieur desquels il a été produit. Le savoir est vu comme transférable à d'autres contextes que celui de la recherche.
Finalité de la recherche	Comprendre la dynamique du phénomène étudié grâce à l'accès privilégié de la chercheuse à l'expérience de l'autre.
Place du chercheur	Chercheur subjectif qui prétend ne pas pouvoir se dégager de ses valeurs, qui révèle ses biais face à sa recherche et qui cherche à objectiver ses données.
Méthodologie	Recherche qualitative/interprétative

D'ailleurs, Savoie-Zajc (2011) résume la posture interprétative comme un courant :

animé du désir de comprendre le sens de la réalité des individus, il [chercheur] adopte une perspective systémique, interactive, alors que la recherche se déroule dans le milieu naturel des personnes. [...] Par souci de précision [...] [s] nous la nommons qualitative/interprétative, car les données sont de nature qualitative et l'épistémologie sous-jacente est interprétative (p. 126).

De ce fait, pour favoriser une meilleure mise en perspective des résultats, la description détaillée du contexte apparaît essentielle pour cette recherche qui se déroulera en milieu naturel. Ce contexte est défini par Pourtois et Desmet (2007) comme l'ensemble des circonstances des recherches qualitatives qui insistent sur le fait que « les sujets ou les groupes ne sont pas réduits à des variables, mais sont considérés comme un tout » (p. 29). La démarche poursuivie tend à comprendre le rapport entre les données recueillies et leur contexte sans négliger toutefois leur complexité. Pour André de l'Arc (2020), en référence aux travaux de Lessard-Hébert, Boutin et

Goyette (1997), cette approche qualitative favorise l'étude de phénomènes sociaux en milieu naturel afin de mieux comprendre la façon dont les personnes qui en font l'expérience évoluent. Il importe ainsi pour le chercheur de reconnaître le caractère subjectif et contextualisé des connaissances qui seront générées par sa recherche (Bergeron, Rousseau et Bergeron, 2021). Le savoir dégagé est en effet lié au contexte à l'intérieur duquel il est produit, soit ici l'enseignement et l'apprentissage des concepts abstraits au premier cycle du primaire impliquant un travail en lecture, en écriture et en univers social. Cette étude ne vise pas la généralisation des résultats, mais plutôt l'élaboration de principes transposables à d'autres contextes d'apprentissage conceptuel. Rappelons que la réalité de la recherche-développement est inscrite dans un processus itératif dans lequel le développement est ponctué d'allers-retours conduisant à des révisions successives de l'objet pédagogique développé (Goigoux, 2017; Goigoux et Cèbe, 2013; Harvey et Loiselle, 2009; McKenney et Reeves, 2018; McKenney et Reeves, 2014; Sanchez et Monod-Ansaldi, 2015). Les données recueillies serviront ainsi à « mettre en évidence les événements sous-tendant les choix faits en cours de développement et réviser au besoin ces choix » (Loiselle et Harvey, 2007, p. 48).

3.3.3.2 Le modèle d'action

Une fois la posture épistémologique située, il importe d'identifier le modèle d'action afin d'explicitier l'idée de l'objet à développer, de situer la recherche-développement dans son cadre d'action et d'articuler les étapes nécessaires à sa réalisation.

L'analyse des besoins

Pour Van Der Maren (1995, 2003b), l'analyse des besoins devrait découler d'une recherche évaluative ou d'une recherche-action antérieure afin de définir les intentions et les fonctions précises que l'objet pédagogique devra poursuivre. Toutefois, comme le souligne Loiselle (2001), cette phase pourrait à elle seule « constituer une recherche complète » (p. 87). Dans le cadre de notre recherche, pour cerner le besoin et offrir une définition rigoureuse du problème soulevé, l'analyse des besoins, présentée dans le chapitre consacré à la problématique de recherche (chapitre 1), est ainsi appuyée sur des écrits scientifiques et des constats de recherches antérieures. Cela rejoint les premiers principes directeurs de Goigoux (2017) pour les recherches intégrées à la pratique, soit « la reconnaissance de l'organisation systématique de toute réforme scolaire », qui implique de tenir compte des contraintes du milieu des enseignants, et « la nécessité de partir des préoccupations des praticiens pour déterminer les problématiques de recherche » qui nécessite de faire émerger des questions de recherche à partir des problèmes rencontrés par les enseignants (p.137). En ce sens, rappelons que les enseignantes du premier cycle du primaire semblent se sentir démunies par rapport à l'enseignement-apprentissage de l'univers social, tant au point de vue des pratiques que celui des moyens pédagogiques, et ce, notamment en raison de leur manque de formation en didactique de l'univers social et de leur faible connaissance quant au recours à la littérature jeunesse à des fins d'enseignement en contexte d'intégration des matières. Il apparaît ainsi essentiel

de développer un dispositif didactique qui répond à ces besoins. Cet outil permet de faire avancer les connaissances en ce qui concerne la construction de la représentation des concepts abstraits chez les élèves du premier cycle, ici ceux du domaine de l'univers social, à partir de séquences didactiques impliquant des activités de lecture et d'écriture.

De manière à mieux analyser les besoins liés au développement du dispositif didactique, le chercheur doit se pencher sur ses finalités et ses utilisateurs pressentis. L'analyse de ces deux aspects permet de dégager les caractéristiques que le dispositif doit présenter. Ces caractéristiques deviennent ainsi les critères pour l'évaluer. D'abord, le dispositif didactique vise trois principales finalités soit :

- Contribuer à l'enseignement de l'univers social au premier cycle du primaire par la proposition d'activités de lecture et d'écriture, et ce, en ayant recours notamment à la littérature jeunesse ;
- Proposer des œuvres de littérature jeunesse susceptibles de favoriser le développement de la construction de la représentation des concepts abstraits au programme en univers social chez les élèves du premier cycle du primaire.
- Contribuer à la construction de la représentation des concepts abstraits chez les élèves du premier cycle du primaire.

Pour assurer la validité du dispositif didactique, c'est-à-dire pour atteindre les finalités exposées ci-dessus, le recours à des expertes est prévu. La procédure de validation est décrite un peu plus loin.

Également, les futures utilisatrices du dispositif didactique sont les didacticiennes et les enseignantes au premier cycle du primaire désireuses d'utiliser des œuvres de la littérature jeunesse pour faire construire des concepts abstraits chez leurs élèves. Comme soulevé au chapitre 1, les enseignantes du premier cycle du primaire semblent manquer de formation et de connaissance quant au recours à la lecture et à l'écriture pour enseigner l'univers social auprès de leurs élèves. Par conséquent, les composantes de notre dispositif didactique doivent être claires et faciles à comprendre. Le dispositif doit être accompagné de consignes d'utilisation simples et d'exemples pour en faciliter la compréhension et son appropriation, ce qui rejoint les critères fondamentaux de «l'ergonomie de conception» de Goigoux (2017) soit l'utilité, l'utilisabilité et l'acceptabilité par ses futurs utilisateurs (p.139).

Le devis de connaissances

Selon Harvey et Loiselle (2009), le devis de connaissances traite du contenu soit « des connaissances à enseigner ou à acquérir et les compétences à développer » (p. 112). Dans le cadre de cette recherche, il s'agit d'offrir aux élèves du premier cycle du primaire une initiation, à savoir un premier moment d'apprentissage qui permet de poser des assises conceptuelles favorisant un premier enseignement de la compétence visée par le domaine de l'univers social à ce cycle, soit *construire sa représentation de l'espace, du temps et de la société* (MELS, 2001a). Les orientations ministérielles ainsi que les connaissances à développer ont été présentées au chapitre 2 de cette thèse.

Le devis pédagogique

Selon Harvey et Loisel (2009), le devis pédagogique porte sur *comment* est enseigné le contenu à apprendre par les élèves, soit les différentes phases de l'enseignement-apprentissage et les spécifications de l'objet pédagogique. Tel qu'exposé au chapitre 2, pour assurer l'apprentissage conceptuel que sous-tend la compétence du domaine de l'univers social au premier cycle du primaire, il est essentiel d'amener les élèves à associer les éléments qui structurent un concept soit le mot qui le nomme, ses attributs qui l'identifient et la pluralité de cas concrets et réels auxquels les attributs s'appliquent (Barth, 2013a, 2013b). C'est par une variété de situations fréquemment répétées qui mettent en scène les concepts étudiés que les élèves en dégagent les caractéristiques essentielles, les définissent et les associent à des exemples précis (Barth, 2013a, 2013b). Ces situations, lorsqu'elles sont bien choisies, véhiculent le sens d'une façon beaucoup plus directe et apportent une plus grande richesse au concept étudié (Barth, 2013a, 2013b), et ce, par un vocabulaire plus précis et étendu. Pour ce faire, une fois que le concept à enseigner est bien défini par l'enseignante, cette dernière doit déterminer le degré de complexité visé pour la situation d'apprentissage selon les représentations initiales de ses élèves ainsi que les objectifs pédagogiques poursuivis (Poyet, 2009b, 2013). Dans le cadre de cette recherche, ces situations significatives impliquent un travail en lecture et en écriture qui prend appui sur des œuvres de littérature jeunesse organisées sous forme de réseaux littéraires.

Rappelons que par notre dispositif didactique, nous souhaitons offrir aux enseignantes du premier cycle du primaire, une démarche didactique qui permet d'assurer un premier enseignement des concepts abstraits de *temps*, puis d'*espace* et de *société*. Nous ne prétendons pas couvrir l'ensemble du programme ministériel, mais bien d'apporter une contribution essentielle à la réalisation de cet enseignement au premier cycle du primaire. Il revient alors aux enseignantes de ce cycle de planifier d'autres séquences d'enseignement et d'évaluation tout au long de l'année scolaire qui tiennent compte de la logique des contenus à apprendre en univers social et de la progression des apprentissages, et ce, en fonction de leurs élèves et le développement de la compétence visée dans le programme de formation.

Les choix des albums et des mots de vocabulaire

Pour intégrer la littérature jeunesse en classe afin d'assurer une variété de situations significatives et de soutenir l'acquisition du vocabulaire entourant les concepts abstraits étudiés, le recours aux réseaux littéraires s'avère précieux. L'utilisation de réseaux littéraires à des fins d'enseignement consiste à sélectionner judicieusement des œuvres de littérature jeunesse qui répondent aux mêmes intentions pédagogiques (Montésinos-Gelet, Dupin de Saint-André et Bourdeau, 2015). Dupin de Saint-André (2018) propose six étapes importantes pour la création d'un réseau littéraire :

1. Choisir le type de réseau littéraire (réseau thématique, réseau d'auteur, réseau générique, réseau d'illustrateur, réseau autour d'un personnage-stéréotype, réseau hypertextuel, réseau intertextuel et réseau sur un procédé d'écriture) ;
2. Sélectionner, pour le cœur du réseau, de 4 à 6 livres (albums, documentaires, romans, etc.) et d'autres livres qui graviteront autour de celui-ci de façon à nourrir la culture littéraire des élèves ;
3. Cibler les intentions pédagogiques en fonction des progressions des apprentissages concernées ;
4. Choisir un dispositif d'enseignement pour chaque livre selon ses caractéristiques et l'intention pédagogique ciblées ;
5. Planifier les activités en lien avec les intentions pédagogiques tout en veillant à établir des liens entre les œuvres ;
6. Planifier une activité synthèse pour clôturer le réseau (p. 52).

Pour orienter efficacement le choix des œuvres à des fins d'enseignement et ainsi créer les réseaux littéraires, nous avons eu recours à différentes ressources comme *Constellations* du MELS, la revue numérique *Le Pollen*, *Le Limier* et *J'enseigne avec la littérature jeunesse*. Par exemple, une recherche sur le site *Constellations* du MELS, sous l'onglet *Lecture dans toutes les disciplines*, combinant les critères *temps* et *premier cycle* permet de constater que de nombreux albums de qualité traitent de cette thématique (63 résultats obtenus). Pour préciser la recherche, il convient de cibler les angles d'exploitation en fonction de l'intention pédagogique. Il s'agit d'utiliser des mots-clés supplémentaires qui renvoient ici aux savoirs essentiels pour développer la compétence en univers social au premier cycle du primaire. Par ailleurs, pour générer une liste de mots-clés, il est possible d'utiliser le logiciel *Antidote*. L'utilisateur y inscrit un terme plus général, tel que *temps*, *espace* ou *société*, et consulte la liste des mots dans l'onglet *Champ lexical*. Par exemple, pour le champ lexical du concept *temps*, nous obtenons plus de 179 résultats, dont 75 noms, 43 adjectifs et 60 verbes. À titre d'exemple, le Tableau 8 présente une liste non exhaustive des mots à apprendre pour assurer la construction progressive de la représentation du concept de *temps* en univers social répartis selon les travaux d'Anokhina-Abeberry (2008) et de Poyet (2009b) ainsi que les travaux de Rossi (2013) sur la mémoire sémantique en réseaux et de Rosch (1973, 1975) sur la théorie des prototypes. Dans le cadre de cette recherche, nous avons sélectionné une partie de ces mots-clés en raison de leur présence dans le texte et les illustrations des œuvres de littérature jeunesse choisies dans les réseaux littéraires. Ces mots ont été travaillés à la fois en lecture et en écriture de manière à assurer un passage de la connaissance réceptive des mots à une connaissance productive.

Tableau VIII. Exemple d'une liste non exhaustive des mots à apprendre pour construire la représentation du *temps* en univers social au premier cycle du primaire

	CONCEPTS SUPERORDONNÉS	CONCEPTS DE BASE	CONCEPTS SUBORDONNÉS
TEMPS	Routine	Journée	matin, midi, soir, jour, nuit , avant-midi, après-midi, soirée, sommeil, réveil, nourriture, apprentissage, école, jeu , entraînement, exercice, dormir, manger, lire, jouer , rêver, se réveiller, dîner, souper, apprendre, travailler, écrire, se brosser les dents , bouger, bon, long , court, facile, difficile, dernier , amusant, etc.
	Calendrier	Semaine	jour, semaine, lundi, mardi, mercredi, jeudi, vendredi, samedi, dimanche
		Mois	janvier, février, mars, avril, mai, juin, juillet, août, etc.
	Saisons	Été	canicule, festival, chaleur, soleil , vacances, plage, sècheresse, camping, floraison, baignade, baigneur, piscine, pluie , orage, barbecue, vêtement (sandale, camisole, culotte courte, etc.), lunettes, vélo , fleurir, se baigner, bronzer, rafraîchir, arroser, pédaler, courir, humide, ensoleillé, estival, chaud , torride, etc.
		Automne	feuille, école, jardin, récolte, légumes, fruits, vent, tomber , jaunir, ramasser, s'envoler, récolter, cueillir, rouge, orange, jaune , frais, etc.
		Hiver	neige , froid, flocon, glace, ski, glissement, traîneau, raquette, luge, vêtements (bottes, tuques, manteau, etc.), tempête, neiger, geler, chauffer, skier, greloter, patiner, souffler, froid , enneigé, glacial, glacé, frais, blanc, blanche , etc.
		Printemps	bourgeon, graine, semis, pousse, floraison, fleur , plante, bulbe, sève, réchauffement, pluie , fleurir, bourgeonner, éclore, planter, semer, migrer, pluvieux, printanier, saisonnier, frais, migrateur, etc.
	Mesure	Durée	seconde, minute, heure, journée, semaine , mois, an , année, décennie, siècle, durée, moment , horloge, chronomètre, montre, agenda, calendrier, période, horaire, chronométrer, mesurer, attendre, arrêter, faire , durer, passer , en retard, long , court, dernier , rapide, lent, interminable, etc.
	Historique	Histoire	époque, avant , période, préhistoire, évènement, passé, futur, présent, demain, aujourd'hui , avenir, décrire, expliquer, situer, représenter, illustrer, ancien, historique, vieux , récent, important, etc.
	Vécu	Fêtes	naissance, enfance, fêtes , anniversaires, Halloween (citrouille, déguisement, friandise, sorcière, monstre, fantôme , etc.), Noël (sapin, décoration, cadeau, réveillon, guirlande, lutin, jouet, renne, santon, etc.), Saint-Valentin (amour, valentin, chocolat, fleur, cœur , etc.), Pâques (œuf , chocolat, etc.), évènements (rentrée scolaire, déménagement, réussite, naissance, décès, etc.), se costumer, naître, vivre, fêter, célébrer, décorer, ramasser, donner , offrir, aimer, s'amuser, manger , danser, apprendre, réussir, hantée, costumé, effrayant, terrifiant, foraine, religieuse, annuelle, populaire, familiale, estivale, hivernale, printanière, automnale, fériée, commerciale, nationale, etc.

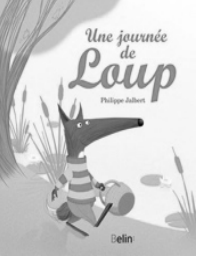
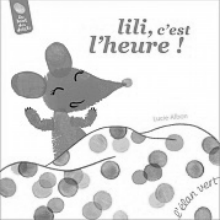

* Les mots en **caractère gras** font partie des mots à apprendre au premier cycle du primaire. Ils ont été identifiés à partir du site web *Franqus* du gouvernement du Québec. Cet outil interactif de recherche pour l'enseignement de l'orthographe d'usage au primaire se trouve au http://www.franqus.ca/MELS/liste_orthographique/outil_de_recherche/.





Qui plus est, la sélection des œuvres de littérature jeunesse s'est effectuée selon la qualité et la richesse littéraires qu'elles présentaient. En effet, elles étaient pertinentes pour la lecture à haute voix et pour susciter l'engagement des élèves (Johnston, 2016). Elles se voulaient aussi intéressantes pour des fins d'enseignement, puisqu'elles se prêtaient bien à l'intégration des matières scolaires, c'est-à-dire qu'elles offraient l'opportunité de développer la compétence en univers social du premier cycle du primaire. Une fois de plus, selon les critères de qualité des œuvres de littérature jeunesse de Dupin de Saint-André et Montésinos-Gelet (2011), qui trouvent également écho dans les travaux de Lépine (2017), les œuvres littéraires sélectionnées étaient pertinentes du point de vue du paratexte (page de couverture, titre, format, pages de garde, etc.), du système des personnages (personnalité, relation entre les personnages, leur évolution, etc.), de l'intertextualité (référence à d'autres textes) et des six traits d'écriture, soit les idées, la structure du texte, le rythme et la syntaxe, le choix des mots, la voix de l'auteur et les conventions linguistiques. Enfin, elles étaient aussi sélectionnées en fonction de la qualité des illustrations (la mise en page, la narration visuelle, l'intericonicité, le choix des couleurs, etc.).

Dans le cadre de notre recherche, trois réseaux littéraires ont été développés pour les concepts en univers social, soit d'abord sur le *temps* (objectif 1) et ensuite, sur *l'espace* et la *société* (objectif 3). Nous avons sélectionné entre quatre et sept œuvres littéraires pour chacun des réseaux, considérés comme le cœur du réseau littéraire, et avons suggéré d'autres œuvres qui pourraient graviter autour de celui-ci pour enrichir la culture littéraire des élèves et les amener à faire des liens entre les œuvres (Dupin de Saint-André, 2018; Montésinos-Gelet, Dupin de Saint-André et Bourdeau, 2015; Tauveron, 2002). Il était important de organiser les œuvres littéraires entre elles pour assurer une progression en fonction des intentions pédagogiques poursuivies (Montésinos-Gelet, Dupin de Saint-André et Bourdeau, 2015). Pour ce faire, elles ont d'abord été organisées selon les différentes dimensions des concepts clés présentés précédemment (Lenoir, 1990; Pucelle, 1972; Terrier et Vandenweghe-Bauden, 1996). Puis, pour assurer l'apprentissage conceptuel souhaité, il importait de choisir dans chacune des œuvres sélectionnées des mots de vocabulaire précis à travailler avec les élèves tant en réception qu'en production. Ces mots se rapportaient aux *attributs* dans l'apprentissage conceptuel de Barth (2013a, 2013b) et de Desrosiers-Sabbath (1984) et assuraient le développement du champ lexical spécifique autour des concepts à construire.

À titre d'exemple, le Tableau 9 présente la sélection des œuvres de littérature jeunesse pour le réseau littéraire lié au thème du *temps*. Rappelons que ce réseau a été développé en fonction des objectifs d'apprentissages établis par le MELS (2001a) et le degré de complexité du concept du *temps* que l'on cherche à atteindre. En ce sens, les œuvres ont été sélectionnées et organisées selon les différentes dimensions conceptuelles du *temps* selon Poyet (2009b), le continuum de l'abstraction des concepts d'Anokhina-Abeberry (2008) et les travaux sur la mémoire sémantique en réseaux de Rossi (2013) ainsi qu'à la théorie des prototypes de Rosch (1973, 1975).

Tableau IX. Le réseau littéraire pour construire sa représentation du concept de *temps* au premier cycle du primaire

#	Dimensions conceptuelles	Œuvres de littérature jeunesse et les mots ciblés		
Séquence didactique 1	<p>Temps vivre, faire et social</p> 	<p>L'œuvre <i>Une journée de Loup</i> de Philippe Jalbert (2012) des éditions Belin permet de travailler le concept du <i>temps</i> sous l'angle des routines journalières. Le lecteur découvre les différents moments de la journée où Loup prend son temps pour choisir les meilleurs mets. Il observe les autres animaux de son milieu et ce qu'ils mangent. L'œuvre traite aussi les concepts de la <i>société</i> et de l'<i>espace</i> sous l'angle des besoins et des paysages (éléments naturels/humains).</p>		
		<table border="1"> <tr> <td>Concept <i>superordonné</i></td> <td>la journée</td> </tr> </table>	Concept <i>superordonné</i>	la journée
		Concept <i>superordonné</i>	la journée	
		<table border="1"> <tr> <td>Concepts <i>de base</i></td> <td>matin, midi, après-midi, soir</td> </tr> </table>	Concepts <i>de base</i>	matin, midi, après-midi, soir
Concepts <i>de base</i>	matin, midi, après-midi, soir			
<table border="1"> <tr> <td>Concepts <i>subordonnés</i></td> <td>dévoré, petit déjeuner, avaler, déjeuner, engloutir, goûter, bouchées, panier, cuisiner, recettes, dîner.</td> </tr> </table>	Concepts <i>subordonnés</i>	dévoré, petit déjeuner, avaler, déjeuner, engloutir, goûter, bouchées, panier, cuisiner, recettes, dîner.		
Concepts <i>subordonnés</i>	dévoré, petit déjeuner, avaler, déjeuner, engloutir, goûter, bouchées, panier, cuisiner, recettes, dîner.			
Séquence didactique 2	<p>Temps vivre, faire et unité</p> 	<p>L'œuvre <i>Lili, c'est l'heure!</i> De Lucie Albon (2017) des éditions Élan vert permet de travailler le concept du <i>temps</i> sous l'angle des unités de mesure. Le lecteur découvre les notions de la seconde à la semaine en passant par la minute, l'heure et la journée. Pour chacune des unités, on y associe des actions concrètes, comme éteindre une lumière ou faire une sieste. Il est aussi possible de travailler la ligne du temps.</p>		
		<table border="1"> <tr> <td>Concept <i>superordonné</i></td> <td>les unités</td> </tr> </table>	Concept <i>superordonné</i>	les unités
		Concept <i>superordonné</i>	les unités	
		<table border="1"> <tr> <td>Concepts <i>de base</i></td> <td>secondes, minutes, heures, jour de la semaine,</td> </tr> </table>	Concepts <i>de base</i>	secondes, minutes, heures, jour de la semaine,
Concepts <i>de base</i>	secondes, minutes, heures, jour de la semaine,			
<table border="1"> <tr> <td>Concepts <i>subordonnés</i></td> <td>1 seconde, c'est le temps d'un clic!, 1 minute, c'est le temps de marcher dans un train, 1 minute dure 60 secondes, 1 heure dure 60 minutes, 1 jour, c'est le temps de la journée et de la nuit, un jour dure 24 heures, une semaine, c'est 7 jours.</td> </tr> </table>	Concepts <i>subordonnés</i>	1 seconde, c'est le temps d'un clic!, 1 minute, c'est le temps de marcher dans un train, 1 minute dure 60 secondes, 1 heure dure 60 minutes, 1 jour, c'est le temps de la journée et de la nuit, un jour dure 24 heures, une semaine, c'est 7 jours.		
Concepts <i>subordonnés</i>	1 seconde, c'est le temps d'un clic!, 1 minute, c'est le temps de marcher dans un train, 1 minute dure 60 secondes, 1 heure dure 60 minutes, 1 jour, c'est le temps de la journée et de la nuit, un jour dure 24 heures, une semaine, c'est 7 jours.			
Séquence didactique 3	<p>Temps nature</p> 	<p>L'œuvre <i>Le lion et l'oiseau</i> de Marianne Dubuc (2013) des éditions La Pastèque permet de travailler le concept du <i>temps</i> sous l'angle des saisons et des paysages. Le texte et les illustrations se complètent pour présenter au lecteur les changements de la nature selon les saisons. Ce récit raconte une belle histoire d'amitié entre un lion et un oiseau. Cette amitié évolue et s'enrichit au rythme des saisons sur une période d'une année. Le concept de l'<i>espace</i> peut aussi être exploité sous l'angle du paysage.</p>		
		<table border="1"> <tr> <td>Concept <i>superordonné</i></td> <td>les saisons</td> </tr> </table>	Concept <i>superordonné</i>	les saisons
		Concept <i>superordonné</i>	les saisons	
		<table border="1"> <tr> <td>Concepts <i>de base</i></td> <td>hiver, printemps, été, automne</td> </tr> </table>	Concepts <i>de base</i>	hiver, printemps, été, automne
Concepts <i>de base</i>	hiver, printemps, été, automne			
<table border="1"> <tr> <td>Concepts <i>subordonnés</i></td> <td>neige, flocon, traîneau, froid, vêtements chauds, glisser, fleur, beau temps, jardin, bourgeon, jardin, chaud, feuillus, pêcher, récolte, vent, feuilles rougissent.</td> </tr> </table>	Concepts <i>subordonnés</i>	neige, flocon, traîneau, froid, vêtements chauds, glisser, fleur, beau temps, jardin, bourgeon, jardin, chaud, feuillus, pêcher, récolte, vent, feuilles rougissent.		
Concepts <i>subordonnés</i>	neige, flocon, traîneau, froid, vêtements chauds, glisser, fleur, beau temps, jardin, bourgeon, jardin, chaud, feuillus, pêcher, récolte, vent, feuilles rougissent.			

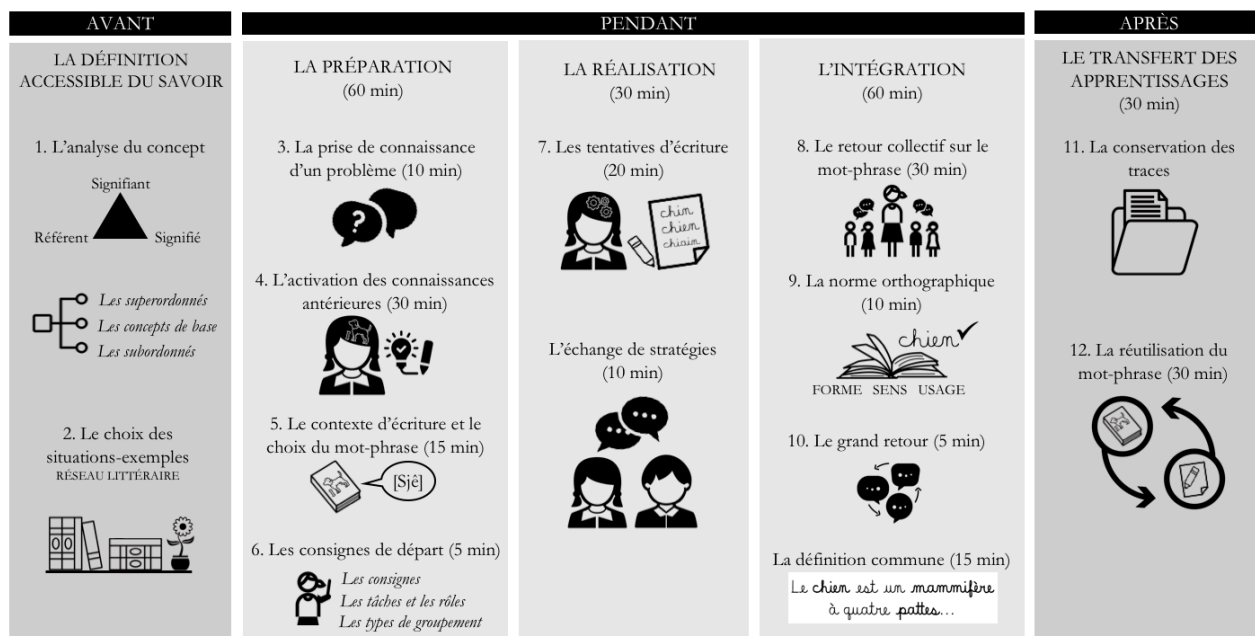
Séquence didactique 4	<p>Temps unité et repères</p> 	<p>L'œuvre <i>La ronde des mois</i> d'Émilie Leduc (2012) des éditions La courte échelle permet de travailler le concept du <i>temps</i> sous l'angle des mois. La notion de saisons peut également être travaillée. À chaque double page, un petit texte poétique accompagné de belles illustrations présente la richesse de chacun des mois de l'année. Cette œuvre peut traiter également le concept de l'<i>espace</i> sous l'angle du paysage.</p>	
		<p>Concept <i>superordonné</i></p>	les mois
		<p>Concepts <i>de base</i></p>	janvier, février, mars, avril, mai, juin, juillet, août, septembre, octobre, novembre, décembre
		<p>Concepts <i>subordonnés</i></p>	forêt blanche, chocolat chaud, sucrerie, fleur colorée, piste de course, peau ratatinée, sable chaud, tas de feuilles, petite neige, lacs glacés, etc.
Séquence didactique 5	<p>Temps historique et attendre</p> 	<p>L'œuvre <i>Hier, quand j'étais bébé</i> de Laurent Turcot et Baptiste Amsallem (2019) des éditions La Pastèque permet de travailler le concept du <i>temps</i> sous l'angle des périodes (moments) vécus par les personnages. Charlotte, six ans, pense qu'hier était le moment où elle était bébé. Pour l'aider à comprendre et à calmer son impatience, son père va tenter de lui expliquer comment fonctionne le temps grâce à la ligne du temps qui dessinera sur les murs de la maison. Grâce aux illustrations, le lecteur peut repérer les différents moments de la vie de Charlotte que son ingénieux père s'amuse à lui construire. Cette œuvre permet également d'aborder le changement au fil du temps (changements physiques, personnels et culturels, changements dans un paysage, un lieu, un territoire, etc.).</p>	
		<p>Concept <i>superordonné</i></p>	le passé
		<p>Concepts <i>de base</i></p>	avant, aujourd'hui, présent, demain, futur, avenir, siècle
		<p>Concepts <i>subordonnés</i></p>	Le passé, c'est ce qui est arrivé avant aujourd'hui. Un siècle, c'est 100 ans. Le présent, c'est ce que tu vis en ce moment. Le futur, c'est ce qui va se passer plus tard dans l'avenir, etc.
Séquence didactique 6	<p>Temps expression et exister</p> 	<p>L'œuvre <i>Prendre le temps</i> de Maud Roegiers (2009) des éditions Alice permet de travailler le concept du <i>temps</i> sous l'angle des expressions. Le lecteur découvre qu'au fil des jours, il faut apprendre à prendre le temps : prendre le temps de voir ses amis, de parler aux autres, d'exister, etc. Cette œuvre peut traiter le concept de la <i>société</i> sous l'angle des besoins et de la famille.</p>	
		<p>Concept <i>superordonné</i></p>	prendre le temps
		<p>Concepts <i>de base</i></p>	patience, profiter,
		<p>Concepts <i>subordonnés</i></p>	Prendre le temps de voir ses amis, de se souvenir de ses rêves, de parler aux autres, de profiter des belles choses de la vie, etc.
Séquence didactique 7	<p>Temps unité et philosophique</p> 	<p>L'œuvre <i>Où est passé le temps?</i> de Marie-Hélène Jarry et Élodie Duhamel (2019) des éditions de l'Isatis permet de travailler le concept du <i>temps</i> sous l'angle des unités de mesure et des réflexions portées sur les durées (relativité). Grâce aux textes et aux illustrations, le lecteur est porté par un voyage philosophique autour du temps qui s'écoule.</p>	
		<p>Concept <i>superordonné</i></p>	le temps qui passe
		<p>Concepts <i>de base</i></p>	minute, année, patience
		<p>Concepts <i>subordonnés</i></p>	Trois minutes, c'est trop court pour lire une histoire, c'est trop long quand j'attends mon macaroni. Un sablier géant qui attend pendant un an. Il est patient. Il est patient comme...

Les différentes phases de la démarche d'enseignement et d'apprentissage des concepts abstraits

Pour répondre à notre premier objectif de recherche, soit de *Développer et mettre à l'essai auprès d'expertes en milieu universitaire (mise à l'essai fonctionnelle) puis par une enseignante du premier cycle du primaire (mise à l'essai empirique) un dispositif didactique qui contribue à la construction de la représentation du concept abstrait de temps chez les élèves à partir d'activités de lecture et d'écriture prenant appui sur des œuvres de littérature jeunesse*, nous avons développé une démarche didactique qui guide l'élaboration de séquences d'enseignement-apprentissage qui prennent appui sur l'exploitation d'œuvres de littérature jeunesse et qui impliquent un travail à la fois en lecture et en écriture. Rappelons que la présence dans les œuvres des mots appartenant au champ lexical du concept abstrait étudié (concepts de base et subordonnés) offre un contexte intéressant pour faire approcher l'orthographe de ces mots familiers ou peu familiers pour les élèves.

Pour développer notre démarche didactique, nous nous sommes inspirées des travaux présentés précédemment (chapitre 2), dont ceux de Barth (2013a, 2013b) et de Poyet (2009b) pour la planification de situations d'apprentissage pertinentes à l'enseignement conceptuel, du MELS (2009) pour la démarche de recherche et de traitement de l'information adaptée au premier cycle du primaire, de Dupin de Saint-André (2018) pour la création d'un réseau littéraire et les travaux de Montésinos-Gelet, Morin et Charron (2006) pour la pratique des orthographe approchées (OA). Notons que celle-ci a été une source d'inspiration pour le volet « écriture » de notre démarche didactique à laquelle nous avons enlevé ou ajouté des étapes pour mieux répondre à nos intentions pédagogiques quant à la construction de premières représentations des concepts abstraits au premier cycle du primaire, plus précisément ceux du domaine de l'univers social.

La Figure 14 synthétise ainsi la première version de la démarche inhérente à notre dispositif didactique, avant les mises à l'essai auprès des différentes expertes, qui implique trois principales phases (avant-pendant-après) comprenant cinq sous-phases (la définition accessible du savoir, la préparation, la réalisation, l'intégration et le transfert des apprentissages) dans lesquelles nous retrouvons des étapes précises. Nos ajouts, expliqués ci-après, se retrouvent aux étapes 1, 2, 3, 4, 5, 9 et 11 de notre démarche. Notons que les étapes 1 et 2 sont réalisées par l'enseignante en amont aux séquences didactiques et que les étapes 3 à 4 sont réalisées qu'une seule fois par les élèves. Les étapes 5 à 12 sont, quant à elles, répétées à chaque séquence didactique.



Credits images : Joe Pico (phylactère), Mambu (fiche), Zahse (crochet), Prime Icon (papier), Made by Made (livres), Rosa (livres), Kangrif (livres), Adrien Croquet (lumière et crayon), Piotrek Chuchla (enseignant et élèves), H Alberto Gongora (visage garçon/fille), Alexcan (engrenages), Jie-Eah (cercle-fleche), Putra (livre), Gregor Cresnar (phylactère avec point d'interrogation), Victorauler (trois phylactères) et Vectors Point (chien) de Noun Project (2020)

Figure 14. La démarche poursuivie par le dispositif didactique⁸ Lire et écrire pour construire des concepts abstraits

Ajout n°1 : La définition accessible du savoir et le choix des situations-exemples

D'abord, nous ajoutons l'étape *L'analyse du concept* à la sous-phase *La définition accessible du savoir* (AVANT) pour amener l'enseignante à s'approprier elle-même le concept à étudier auprès de ses élèves (Barth, 2013b). L'enseignante est alors invitée à définir le concept et à exprimer son sens dans différentes formes. Pour ce faire, elle doit réaliser un *triangle conceptuel*, c'est-à-dire identifier l'étiquette du concept à l'étude (signifiant), ses attributs (caractéristiques : signifié) et les exemples auxquels ces attributs s'appliquent (réfèrent) (Barth, 2013b). Les attributs correspondent à une première liste de mots ou de groupes de mots organisée selon le continuum de l'abstraction (*superordonnés*, *de base* et *subordonnés*) et en référence au *Programme de formation de l'école québécoise* (MELS, 2001) que l'enseignante élabore au préalable. Les situations-exemples (réfèrent) renvoient ici aux situations observables dans les œuvres de littérature jeunesse sélectionnées (voir ci-après).

Dans cette perspective, nous ajoutons une deuxième étape, *Le choix des situations-exemples*, qui implique de développer un réseau littéraire thématique (Dupin de Saint-André, 2018) dans lequel les œuvres sélectionnées mettent en scène le concept abstrait à l'étude (réfèrent). Pour le cœur du réseau littéraire, l'enseignante peut cibler entre quatre et sept œuvres de littérature jeunesse et si désiré, d'autres œuvres qui graviteront autour du réseau de façon à nourrir la culture littéraire des élèves (Dupin de Saint-André et al., 2015). Une fois de plus, il

⁸ La version finale de la démarche didactique *Lire et écrire pour construire des concepts abstraits*, obtenues à la suite des différentes mises à l'essai, est explicitée au chapitre 5 de cette thèse et présentée en annexe 9.

importe d'organiser les œuvres entre elles pour assurer une progression en fonction des intentions pédagogiques et des différentes dimensions du concept à l'étude (attributs). Pour favoriser cette organisation, l'enseignante peut réaliser un tableau ou une carte conceptuelle dans lequel elle positionne les œuvres selon la progression souhaitée. Ensuite, dans le texte et les illustrations de ces œuvres, elle cible les mots à travailler en réception et en production. Ces mots font référence aux attributs du concept (*concepts de base et subordonnés*) (Barth, 2013b). À cette étape, il est nécessaire de réfléchir également aux difficultés orthographiques de ces mots s'il y a lieu (lettres muettes, phonèmes composés de deux ou de trois graphèmes, consonnes doubles, etc.) (Montésinos-Gelet et al., 2006) pour assurer éventuellement un enseignement de qualité pour le volet écriture de la démarche.

Notons que ces deux premières étapes, dans le cadre de notre recherche, ont été réalisées au préalable par la chercheuse puisque, comme le laissent entendre plusieurs auteurs, une grande majorité des enseignantes au primaire se sentent démunies quant à la planification du domaine de l'univers social auprès des leurs élèves (Poyet, 2011) et ont un besoin important de formation, notamment quant à la compréhension même du programme de l'univers social, à leur maîtrise des connaissances qui y sont associées et à la planification efficace d'activités pertinentes (Déry et Martel, 2014; Déry et al., 2013). D'autres manquent d'outils et de stratégies pédagogiques pour réaliser un enseignement conceptuel (Larose et Lenoir, 1998). Qui plus est, plusieurs enseignantes saisissent très peu toute la potentialité interdisciplinaire de la lecture d'œuvres de littérature jeunesse auprès des leurs élèves (Martel, 2014b) et lorsque celles-ci souhaitent élaborer des réseaux littéraires de qualité, elles rencontrent plusieurs difficultés : sélectionner des œuvres de qualité adaptées aux besoins des élèves, exploiter judicieusement les œuvres pour faire développer des compétences et planifier différents contenus en fonction des œuvres utilisées (Montésinos-Gelet, Dupin de Saint-André et Charron, 2015). Par conséquent, le choix de réaliser ces étapes au préalable permet d'offrir un modèle de planification de qualité et ultimement de guider les enseignantes qui souhaitent orienter leurs pratiques vers un recours plus important aux œuvres de littérature jeunesse et un enseignement axé sur le développement des concepts abstraits.

Ajout n°2 : La prise de connaissance d'un problème et l'activation des connaissances antérieures

À la phase PENDANT, nous ajoutons deux étapes à la mise en contexte auprès des élèves (préparation), soit *la prise de connaissance d'un problème et l'activation des connaissances antérieures*. D'abord, pour prendre connaissance d'un problème, l'enseignante est invitée à proposer aux élèves un déclencheur signifiant qui provoque un déséquilibre cognitif (un besoin) (Barth, 2013b; Poyet, 2009b). Cela peut se traduire, en adéquation avec la démarche de recherche et de traitement de l'information en univers social (MELS, 2001a), par une question de recherche générale ou spécifique à partir de laquelle elle nomme le concept abstrait à l'étude et ses sous-concepts (ex. Que veut dire « Prendre son temps » ou « Le bon vieux temps » ? Qu'est-ce que le temps ?, Qu'est-ce qu'une journée ?, Une semaine ?, Un mois ?, Une saison ?, etc.). Puis, pour activer les connaissances antérieures des élèves, elle les invite à écrire leur première représentation, puis à réaliser un croquis les illustrant. Ces idées font référence aux

premières conceptions des attributs qui caractérisent le concept. Le recueil de ces conceptions initiales permet ensuite à l'enseignante d'adapter la situation pour approfondir les connaissances des élèves en fonction de leur cheminement, mais aussi d'observer l'évolution de leur représentation au terme des différentes séquences didactiques. Par la suite, l'enseignante présente aux élèves la fiche *Réseau conceptuel* et précise que celle-ci sera étoffée de nouvelles connaissances grâce à la lecture des œuvres de littérature jeunesse et aux activités d'écriture.

Bref, par ces deux ajouts, les apprentissages sont contextualisés par rapport à la réalité des élèves (Lebrun, 2014; Poyet, 2009b) et la démarche de recherche et de traitement de l'information du MELS (2001a) est soutenue par une dynamique de résolution de problème (Larouche et Araújo-Oliveira, 2014).

Ajout n°3 : Le choix de la contextualisation des séquences didactiques

Notons qu'à l'étape du *contexte d'écriture* et du *choix du mot-phrase* de la démarche des OA, nous choisissons de toujours contextualiser les séquences par la lecture d'une œuvre de littérature jeunesse tirée du réseau littéraire élaboré. Cette lecture à haute voix est destinée à poursuivre la discussion sur le concept à l'étude et l'activation des connaissances antérieures des élèves ainsi qu'à introduire le thème. Concrètement, après avoir exploré avec les élèves le paratexte de l'œuvre littéraire, l'enseignante est invitée à lire une première fois l'œuvre à haute voix aux élèves (Dupin de Saint-André, 2011). Par cette lecture, l'enseignante peut également solliciter la participation active des élèves et les questionner pour soutenir leur compréhension, leur interprétation et leur appréciation ainsi que pour les inviter, si souhaité, à réagir. Puis, elle est tenue de revenir à des moments précis dans l'œuvre pour présenter (ou nommer) aux élèves des mots (les attributs du concept), tirés du texte et des illustrations, nécessaires pour réaliser la future activité d'écriture où ils seront invités à tenter leur écriture en contexte de phrases et à travailler leurs dimensions lexicales, soit leur forme, leur sens et leur usage. Cette contextualisation exige la médiation de l'enseignante pour intervenir et réguler le processus (Desrosiers-Sabbath, 1984; Vygotski, 2012). Une fois de plus, dans le cadre de notre recherche, notons que ces moments et ces mots ont été déterminés au préalable par la chercheuse (voir les fiches pédagogiques de chacune des séquences didactiques à la fin de l'Annexe 1.

Comme les étapes 3 à 5 peuvent s'échelonner sur plus de deux périodes, l'enseignante peut choisir de réaliser les étapes à un moment ultérieur (ex. les jours suivants). Si c'est le cas, nous suggérons fortement de relire l'œuvre de littérature jeunesse avant de réaliser les prochaines étapes. Le choix de réaliser une deuxième lecture à haute voix (ou plus) auprès des élèves est tiré notamment des travaux de Gosselin-Lavoie (2016), qui ont porté sur l'acquisition du vocabulaire d'enfants allophones du préscolaire à partir de lectures répétées de livres bilingues. Selon Gosselin-Lavoie (2016), une attention particulière portée sur les mots ciblés par le biais d'une lecture jumelée à l'exposition des mots à deux reprises ou plus est un facteur important à l'acquisition du vocabulaire réceptif et productif. Ce constat rejoint les conclusions de Sénéchal et ses collaborateurs (2008; 1995) qui indiquent qu'une lecture répétée au moins trois fois serait susceptible de favoriser l'acquisition du

vocabulaire productif chez les apprenants (vocabulaire *parlé* ou *expressif*). À cet effet, Anctil (2019) précise qu'il faut plusieurs rencontres avec le mot nouveau (autour de 10) dans des contextes variés pour l'intégrer à son vocabulaire.

Ajout n°4 : L'enseignement explicite et pluridimensionnel des mots

À l'instar des travaux en didactique du lexique (Berthiaume et al., 2018; Daigle, Anctil, et al., 2015; Daigle et Montésinos-Gelet, 2013; Nation, 2001), il nous apparaît pertinent d'ajouter à l'étape *la norme orthographique* (de la démarche des OA) un enseignement explicite et pluridimensionnel des mots. En plus de donner la forme orale et écrite des mots (l'orthographe normée), l'enseignante est invitée à préciser aux élèves le sens des mots travaillés ainsi qu'à spécifier certaines propriétés des mots quant à leur usage, et ce, en donnant des exemples (Nation, 2001) (voir Annexe 9 à la page 42 du *Guide de l'enseignante*). Cette analyse favorise le développement d'une connaissance des mots plus riche et complexe (Berthiaume et al., 2018) et assure la mémorisation de leur représentation (Daigle et Montésinos-Gelet, 2013). Précisons toutefois que l'usage des mots s'enrichit progressivement à travers des rencontres répétées avec les mots dans des contextes variés.

Ajout n°5 : Le grand retour

À la fin de la phase PENDANT, nous ajoutons l'étape *Le grand retour* pour revenir sur la question de recherche de départ (MELS, 2001a) ainsi que les croquis (dessins) et les listes de mots réalisés lors de l'activation des connaissances antérieures. Pour répondre à la question de recherche, les élèves sont invités à réaliser un nouveau croquis accompagné d'une liste de mots afin d'y greffer leurs nouvelles connaissances. Pour communiquer leurs résultats, ils peuvent alors présenter au reste de la classe leur nouveau croquis en prenant soin de choisir les mots appropriés pour les décrire et préciser leurs nouvelles connaissances. De cette façon, les élèves sont amenés à identifier (voire consolider) les attributs et les exemples liés au concept abstrait à l'étude, afin que celui-ci soit plus observable (Lamontagne, 1996) et que les élèves soient de plus en plus en mesure de penser le concept et de manipuler les attributs qui le définissent sans avoir recours à des formes concrètes (ici, l'œuvre ou le dessin par exemple). Cette consolidation offre ainsi plus de potentiel de transfert et de généralisation dans d'autres contextes (Demers et al., 2012a). Qui plus est, par ce *grand retour*, l'enseignante comme les élèves peuvent observer l'évolution des conceptions (Barth, 2013b) et prendre conscience d'une fonction essentielle de la lecture et de l'écriture, c'est-à-dire apprendre à propos du monde qui nous entoure (Charron et Montésinos-Gelet, 2018). Pour Vosniadou et Ioannides (1998), cette prise de conscience des changements opérés dans les conceptions initiales des concepts étudiés, qu'ils nomment *metaconceptual awareness*, favorise une évolution conceptuelle favorable pour les élèves et la structuration de leur pensée. Selon Potvin (2013), l'observation de ce changement conceptuel permet que les nouvelles conceptions des apprenants soient persistantes dans le temps et résistantes aux changements. Au terme de la séquence didactique, nous souhaitons que la signification du concept soit construite dans un *va-et-vient* entre l'expérience contextualisée (ici, par la littérature jeunesse) et

les mots utilisés pour s’y référer (Barth, 2013b) et que les élèves aient été amenés à construire une représentation mentale des concepts qui englobe non seulement l’image mentale du concept et le processus qui y conduit, mais aussi le contexte et leurs connaissances antérieures (Poyet, 2009b).

Pour ce faire, en deuxième partie de l’étape *Le grand retour*, les élèves sont invités à élaborer, en grand groupe, *une définition commune* d’un concept ou sous-concept à l’étude qui comporte des mots appropriés, familiers et accessibles (Lebrun, 1996). Le fait de structurer le concept abstrait par la langue (Barth, 2013b) et d’utiliser le signe (mot) comme moyen de formation de concepts (Vygotski, 2012) permet aux élèves d’être davantage en mesure de se servir des diverses expériences pour élaborer une définition conceptuelle riche et complète. Au terme de l’apprentissage conceptuel, chaque mot contextualisé, travaillé et conceptualisé entre alors en relation de sens avec les autres mots (Lavoie et Thi Hoa, 2014), ce qui enrichira le lexique mental des élèves (Gagnon, 2019; Henriksen, 1999).

À titre d’exemples, pour une séquence didactique qui favorise la construction du concept de *temps (superordonné)*, les élèves pourraient être amenés, à partir d’activités de lecture et d’écriture, à le mettre en relation avec des *concepts de base* tels que *saison*, plus spécifiquement, *hiver, été, printemps* et *automne*, et des *concepts subordonnés* qui les sous-tendent (ici, le champ lexical propre à chaque saison). Nous supposons qu’au terme de l’apprentissage conceptuel, les élèves sont en mesure d’offrir une compréhension et une définition plus riches et complètes de ces concepts, et ce, par la présence des attributs qui les caractérisent et les exemples auxquels ils font référence (Barth, 2013b), comme le démontrent les exemples de définition suivants :

Qu’est-ce que le temps? : Le temps, c’est entre autres les quatre saisons.

Qu’est-ce qu’une saison? : Une saison, c’est une période de l’année caractérisée par une végétation et un climat particulier. Il y a quatre saisons dans une année, l’hiver, le printemps, l’été et l’automne.

Qu’est-ce que la saison de l’hiver : L’hiver, c’est la saison la plus froide de l’année. Les jours sont plus courts et il y a de la neige, de la glace et des tempêtes. Elle dure trois mois entre décembre, janvier, février et mars.


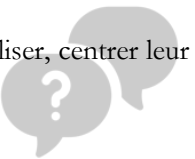
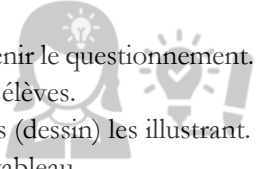
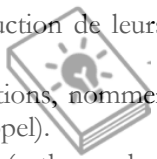

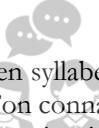
Dans le *Guide de l’enseignante* du dispositif didactique, nous suggérons que la construction d’une définition débute par l’identification du noyau de sens qui caractérise le mot (souvent un terme générique de la même classe de mot), suivie des caractéristiques qui permettent de distinguer ce mot des autres mots ayant le même noyau de sens (composantes de sens périphériques) (Anctil et Tremblay, 2016 ; Gagnon et Anctil, 2019). Selon les forces et les défis des élèves, l’enseignante peut ajuster cette pratique et guider les élèves dans l’élaboration d’une définition qui leur est plus accessible.

Ajout n°6 : La réutilisation du mot-phrase en contexte de conceptualisation

Pour contrer le phénomène du *mimétisme*, soulevé par Poyet (2009b), nous soutenons l'importance, à la fin de chaque séquence didactique (APRÈS), d'inviter les élèves à expliquer le concept construit dans de nouvelles situations de manière à transférer les apprentissages (Barth, 2013b; Demers et al., 2012a). Cela renvoie à l'étape 12 de notre démarche, à savoir *la réutilisation du mot-phrase*. Il s'agit, par exemple, pour le concept de *temps*, de présenter des photographies qui illustrent les saisons de l'année et d'inviter les élèves à les analyser et à les départager de manière à choisir celles qui représentent la saison de l'hiver. Ces choix sont ensuite justifiés à l'aide des attributs propres aux concepts étudiés (ex. *Cette photographie représente l'hiver, car il y a de la neige au sol et dans les arbres. Les enfants portent un manteau chaud pour se protéger du froid*). Ce transfert se veut essentiel pour favoriser l'abstraction conceptuelle et assurer une compréhension généralisée des concepts étudiés afin d'être en mesure d'interpréter efficacement de nouvelles situations (Demers et al., 2012a). Enfin, l'enseignante doit veiller à ce que les élèves restent dans une posture réflexive en les invitant, de façon récurrente, à faire un travail de synthèse des divers éléments abordés (Poyet, 2009c). Pour ce faire, le *Cahier de l'élève*, élaboré dans le cadre de cette recherche, renvoie à un portfolio dans lequel les élèves recueillent l'ensemble des séquences didactiques réalisées en classe. Tout au long du projet, l'enseignante est invitée à interroger les élèves sur la définition du *temps*, à leur demander de la comparer à leur première représentation et de préciser comment celles-ci ont évolué (Poyet, 2009c). Ces réflexions, tel que le soulève Poyet (2009c), sont menées parallèlement aux apprentissages des élèves et leur permettent « de se détacher de l'égo-centrisme temporel (parler au « je », s'ancrer dans son vécu personnel) qui [les] caractérise au début de [leur] scolarité, mais aussi de ne pas abandonner l'idée que le temps est aussi lié aux sentiments et à l'existence » (p.144).

Pour assurer une structure commune et détaillée à l'ensemble des séquences didactiques qui sont développées, nous proposons, dans le Tableau 10 suivant, la première version du canevas de planification qui comprend l'ensemble des étapes de notre démarche didactique avant les différentes mises à l'essai auprès des expertes des milieux universitaire et pratique. Notons que les changements apportés au prototype à la suite des évaluations et des mises à l'essai pour une version finale de ce canevas sont présentés et discutés au chapitre 5 de cette thèse.

Tableau X. La première version du canevas de planification d'une séquence didactique pour favoriser la construction des concepts abstraits au premier cycle du primaire

AVANT		
LA DÉFINITION ACCESSIBLE DU SAVOIR		
<p>1. L'analyse du concept Identifier l'étiquette du concept abstrait général :</p> <p>Identifier les attributs du concept :</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Concepts superordonnés : ○ Concepts <i>de base</i> : ○ Concepts <i>subordonnés</i> : 	<p>2. Le choix des situations-exemples Élaborer le réseau littéraire pour mettre en scène les concepts à l'étude.</p>	<p>- Œuvre 1 : Mots ciblés :</p> <p>- Œuvre 2 : Mots ciblés :</p> <p>- Œuvre 3 : Mots ciblés :</p> <p>- Œuvre 4 : Mots ciblés :</p> <p>- Œuvre 5 : Mots ciblés :</p> <p>- Œuvre 6 : Mots ciblés :</p> 
PENDANT		
LA PRÉPARATION – LA RÉALISATION – L'INTÉGRATION		
<p>3. La prise de connaissance d'un problème</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Proposer aux élèves une mise en situation signifiante, près de leur vécu, pour les mobiliser, centrer leur attention, provoquer un déséquilibre cognitif et créer une situation problème. <input type="checkbox"/> Énoncer spontanément des questions et animer une discussion. <input type="checkbox"/> Nommer le concept à l'étude. 		
<p>4. L'activation des connaissances antérieures</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Annoncer la question de recherche (Qu'est-ce que... « le concept à l'étude » ?) et soutenir le questionnement. <input type="checkbox"/> Orienter la discussion vers les points importants sans faire le travail à la place des élèves. <input type="checkbox"/> Inviter les élèves à verbaliser de premières idées, à les écrire puis à faire un croquis (dessin) les illustrant. <input type="checkbox"/> Faire partager leurs connaissances antérieures et noter les réponses des élèves au tableau. <input type="checkbox"/> Valoriser ce qui est construit (représentation initiale). <input type="checkbox"/> Préciser les intentions du projet et présenter le réseau conceptuel à compléter. 		
<p>5. Le contexte d'écriture et le choix du mot-phrase</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Présenter aux élèves le réseau littéraire et le rôle des œuvres littéraires dans la construction de leurs connaissances. <input type="checkbox"/> Lire à haute voix l'œuvre de littérature jeunesse (explorer le paratexte, faire des prédictions, nommer l'intention de lecture, solliciter la participation des élèves, apprécier l'œuvre et faire un rappel). <input type="checkbox"/> Préciser les mots (ou les phrases) tirés du texte et des illustrations à travailler à l'écrit (orthographe approchées) 		
<p>6. Les consignes de départ</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Inviter les élèves à tenter l'écriture des mots et/ou des phrases ciblés. <input type="checkbox"/> Activer les stratégies orthographiques et dédramatiser l'erreur (la bonne orthographe n'est pas l'objectif important). <input type="checkbox"/> Préciser le regroupement (collectif, en équipe ou individuel) et distribuer des rôles (scripteur, porte-parole, enquêteur). <input type="checkbox"/> Rappeler que si le travail est fait en équipe, les propositions finales (hypotheses) doivent être adoptées grâce à un consensus. 		
<p>7. Les tentatives d'écriture et l'échange des stratégies</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Dictier les mots ou les phrases et accompagner les élèves lors de leurs tentatives d'écriture. <input type="checkbox"/> Rappeler les différentes stratégies d'écriture et les stratégies orthographiques (couper le mot en syllabes, étirer le mot, identifier un petit mot dans le grand mot, faire des analogies avec des mots que l'on connaît (<i>Ça sonne comme...</i>), s'interroger sur la lettre crochet s'il y a lieu, utiliser les outils (alphabet, aide-mémoire, etc.), etc.) 		

- Offrir de l'étayage : modéliser, questionner, reformuler, résumer, décortiquer la tâche, fournir des explications sur la langue, encourager l'effort, donner des rétroactions, rappeler le but de l'activité, laisser du temps de réflexion, etc.)

8. Le retour collectif sur le mot-phrase

- Faire la synthèse des idées et des stratégies échangées.
- Mettre en valeur les stratégies efficaces (phonologiques, lexicales, analogiques, etc.).
- Inviter les élèves à présenter leurs hypothèses d'écriture et valoriser ce qui est construit.
- Observer les différences et les ressemblances entre les hypothèses d'écriture.



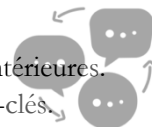
9. La norme orthographique

- Inviter les élèves à utiliser les différents outils de la classe pour trouver la norme orthographique des mots (utiliser le mur de mots, le dictionnaire, les affiches disponibles en classe, etc.) OU présenter la norme orthographique.
- Inviter les élèves à observer leurs propositions et le mot normé de manière à trouver des ressemblances et/ou à s'interroger sur les particularités de la langue (difficultés).
- Inviter les élèves à écrire les mots normés sous leurs hypothèses.
- Présenter les trois dimensions des mots approchés (leur forme, leur sens et leur usage).
- Partager différentes stratégies de mémorisation lexicale (visualisation, épellation, mémorisation motrice, soulignement, catégorisation par analogies, etc.)



10. Le grand retour, la définition commune et l'enrichissement du réseau conceptuel

- Revenir sur la ou les questions de recherche de départ (Qu'est-ce que... ?).
- Revoir les croquis et la liste de mots réalisée lors de l'activation des connaissances antérieures.
- Inviter les élèves à faire un nouveau croquis (dessin) avec une nouvelle liste de mots-clés.
- Éveiller les élèves à la capacité d'abstraction par la métacognition en leur faisant observer l'évolution de leurs représentations entre le premier et le deuxième croquis (leur pensée et son contenu) de manière à assurer l'intégration des nouvelles connaissances et la modification des schèmes cognitifs. Évaluer le cheminement qu'ils ont suivi pour acquérir ces savoirs, c'est-à-dire reconstruire avec les élèves la démarche utilisée.
- Inviter les élèves à communiquer leurs nouvelles connaissances, et ce, en présentant leur nouveau croquis et en choisissant les mots appropriés pour le décrire.
- Guider les élèves dans la formulation d'une définition commune du concept étudié. Débuter la définition par l'identification du noyau de sens qui caractérise le mot à l'étude (un terme générique) suivie des caractéristiques qui permettent de distinguer le mot des autres mots ayant le même noyau de sens (différences sémantiques).
- Demander aux élèves d'enrichir leur réseau conceptuel en greffant leurs nouvelles connaissances acquises sur le ou les concept(s).

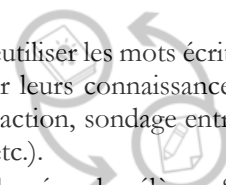


APRÈS

LE TRANSFERT DES APPRENTISSAGES

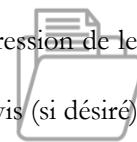
11. La réutilisation du mot-phrase

- Offrir des contextes de réinvestissement après chacune des activités de manière à réutiliser les mots écrits en orthographes approchées, à partager à nouveau leurs stratégies et à consolider leurs connaissances conceptuelles et lexicales (forme-sens-usage) (ex. dessin, exposé, saynète, mise en action, sondage entre amis, phrase du jour, situation d'écriture, lecture interactive, vidéo, photographie, etc.).
- S'assurer que ces contextes de réinvestissement soient signifiants et situés dans le vécu des élèves. Si désiré, dans une perspective de décentration de l'élève, proposer aux élèves des consignes visant à ne pas lui faire dire ce qu'il ou elle vit, fait, pense, etc., mais aussi ce que les autres vivent, font, pensent, etc. (s'ouvrir aux autres).



12. La conservation des traces

- Conserver les traces des élèves (duo-tang, portfolio, etc.) de manière à observer la progression de leurs apprentissages.
- Évaluer de manière formative le cheminement des élèves au regard des objectifs poursuivis (si désiré).
- Prévoir un suivi auprès des élèves.
- Conclure le projet : revenir sur la question de départ et demander aux élèves s'ils sont en mesure de mieux y répondre. Les inviter à nommer ce qu'ils ont aimé et moins aimé du projet.



Le devis médiatique

Selon Harvey et Loisel (2009), le devis médiatique porte sur l'aspect (la forme) que prend l'objet développé ainsi que son plan de diffusion. Ce devis regroupe également le budget et les échéances à respecter pour atteindre les objectifs de la recherche. Pour la présente recherche, le dispositif didactique développé prend la forme d'un guide pédagogique (*Guide de l'enseignante*). Ce document comprendra une synthèse du projet de recherche, les principes pédagogiques qui sous-tendent la démarche didactique développée ainsi que la description du déroulement de l'ensemble des séquences didactiques. L'échéance de la recherche à respecter se retrouve dans le Tableau 11 suivant. Notons qu'aucun budget n'est prévu dans le cadre de cette thèse.

Tableau XI. L'échéancier de la recherche-développement à respecter

Mois/année	Phases de la recherche-développement
Janvier à juin 2020	Réalisation des phases 1, 2 et 3 la recherche-développement (Harvey et Loisel, 2009), soit <i>l'origine de la recherche</i> , le <i>référentiel</i> et la <i>méthodologie</i> . Dépôt du devis de recherche et obtention du certificat d'éthique.
Juillet 2020	Réalisation de la phase 4 soit <i>la conception du dispositif didactique</i> qui contribue à la construction de la représentation du concept du <i>temps</i> .
Août à décembre 2020	<i>Mise à l'essai fonctionnelle</i> auprès d'expertes de la communauté scientifique et d'enseignantes-étudiantes à la maîtrise ou au doctorat en éducation. Validation du dispositif didactique par l'analyse des données recueillies. Élaboration de la deuxième version du dispositif didactique.
Janvier à avril 2021	<i>Mise à l'essai empirique</i> auprès d'une enseignante du premier cycle du primaire.
Avril à mai 2021	Validation du dispositif didactique par l'analyse des données recueillies. Élaboration de la troisième et dernière version du dispositif didactique. Élaboration de deux réseaux littéraires susceptibles de favoriser la construction de la représentation des concepts de <i>l'espace</i> et de <i>la société</i> .
Mai à décembre 2021	<i>Mise à l'essai systématique</i> auprès de la population pour laquelle le dispositif didactique est créé (publications dans des revues scientifiques et pratiques) Dépôt de la thèse

Les outils de collecte de données

Comme la recherche-développement s'inscrit dans une approche qualitative favorisant l'étude de phénomènes sociaux et permettant de comprendre la façon dont les acteurs qui en font l'expérience en milieu naturel évoluent (Lessard-Hébert et al., 1997), elle autorise également un large choix d'outils de travail d'analyse (Karsenti et Savoie-Zajc, 2018). En ce sens, pour mener à terme notre opérationnalisation et combler les biais liés à la

recherche-développement, nous avons fait appel à différentes méthodes et sources de données (Karsenti et Savoie-Zajc, 2018). D’abord, nous avons tenu un journal de bord détaillé, puis avons soumis un questionnaire aux expertes sollicitées par la recherche. Nous avons aussi effectué des observations directes en classe d’expérimentation à l’aide de la plateforme numérique Zoom durant lesquelles nous avons pris des photographies (des impressions d’écran) à des phases clés des séquences observées. Cette triangulation des données a permis « d’assoir » les observations sur des bases plus solides (Roy, 2016, p. 213). Le Tableau 12, ci-dessous, présente ces instruments relativement aux objectifs de la recherche.

Tableau XII. Les objectifs de recherche et les instruments de collecte de données

Objectifs de recherche	Instruments de collecte de données
1a) Développer un dispositif didactique qui contribue à la construction de la représentation du concept abstrait de <i>temps</i> chez les élèves à partir d’activités de lecture et d’écriture prenant appui sur des œuvres de littérature jeunesse.	Journal de bord Questionnaire
1b) Mettre à l’essai auprès d’expertes en milieu universitaire (mise à l’essai fonctionnelle) puis par une enseignante du premier cycle du primaire (mise à l’essai empirique).	Questionnaire Observation en classe Photographies Journal de bord
2) Analyser et interpréter les avantages du dispositif didactique identifiés par les expertes quant au recours à des œuvres de littérature jeunesse pour l’enseignement et à l’apprentissage du concept abstrait de <i>temps</i> chez les élèves du premier cycle du primaire	Questionnaire Observation en classe Photographies Journal de bord
3) Élaborer, en s’inspirant du dispositif développé pour le concept de temps, deux réseaux littéraires susceptibles de favoriser la construction de la représentation des concepts abstraits d’ <i>espace</i> et de <i>société</i> chez les élèves du premier cycle du primaire.	Journal de bord

Le journal de bord

Tout au long de la recherche, la chercheuse a tenu un journal de bord, ce que Savoie-Zajc et Karsenti (2018) nomment *la mémoire vive* de la recherche, de manière à noter ses réflexions, ses impressions, ses observations, les difficultés rencontrées, la description des séquences réalisées en classe, les ébauches d’explication, les événements jugés importants, les affirmations des participants ainsi que des conversations tenues avec les participants (Karsenti et Savoie-Zajc, 2018; Roy, 2016; Savoie-Zajc, 2011). La chercheuse y a documenté également les décisions prises de même que les raisons motivant ses choix (Bergeron, Rousseau et Bergeron, 2021). À plusieurs reprises, elle y a noté de nouveaux auteurs auxquels elle fait référence pour alimenter la conception du dispositif didactique avant de les ajouter au référentiel (au chapitre 2). Au fur et à mesure de ses lectures et relectures, elle a pu également tisser des liens entre les différentes observations et sources de mesures. En plus de reconstituer la dynamique du terrain et de garder le chercheur en état de réflexion active tout au long

de la recherche (Savoie-Zajc et Karsenti, 2018), le journal de bord a été ici utile lors de l'analyse des données et a servi d'aide-mémoire lors de la rédaction des résultats et de la thèse.

Le questionnaire

Conformément à la volonté d'*analyser et interpréter les avantages du dispositif didactique identifiés par les expertes et l'enseignante quant au recours à des œuvres de littérature jeunesse pour l'enseignement et à l'apprentissage du concept abstrait de temps chez les élèves du premier cycle du primaire* (objectif 2) et dans le souci d'aborder les concepts de *principes* et de *pratiques enseignantes* pour renforcer l'assise de nos propos, l'évaluation du dispositif a été réalisée par des expertes à l'aide d'un questionnaire. Outil traditionnel pour avoir accès aux pratiques déclarées des enseignantes (Marcel et al., 2002), le questionnaire permet de centrer les ressources matérielles et humaines sur son analyse (Van Der Maren, 2004). Plus loin, nous justifions le choix de ces expertes qui œuvrent toutes dans le domaine de l'éducation, mais occupent des fonctions différentes (didacticiennes de l'univers social ou du français, étudiantes à la maîtrise ou au doctorat en éducation et enseignante au primaire).

Le travail des expertes des milieux universitaires consistait à lire la *maquette de la recherche* qui présente sommairement le résumé du projet de recherche, le cadre conceptuel et la méthodologie poursuivie (Annexe 2). Ensuite, elles ont pris connaissance du prototype (dispositif didactique) dans lequel elles ont trouvé les explications détaillées pour chacune des séquences et les fiches qui y étaient associées. Tout au long de leur lecture, ces expertes étaient invitées à commenter les séquences didactiques en indiquant notamment ce qui manquait de clarté. Elles devaient également remplir de façon individuelle le questionnaire construit et validé en contexte québécois (Annexes 3 et 4). Ce questionnaire visait à vérifier la pertinence, la validité, la clarté et la cohérence du prototype. Une période de trois semaines a été nécessaire pour réaliser cette étape. Pour chacune des questions préformées, les expertes disposaient d'un espace pour noter et commenter le dispositif au fil de leur évaluation, ce qui a permis d'obtenir davantage de nuances et de précisions dans les jugements (Lessard-Hébert et al., 1997).

Précisons que pour élaborer le questionnaire, nous avons tenu compte des conseils et des éléments synthétisés dans les travaux de Karsenti et Savoie-Zajc (2018) qui font consensus parmi les chercheurs de la communauté francophone et anglophone :

Utiliser un langage compréhensible par tout répondant potentiel ; éviter surtout le jargon spécialisé qui pourrait décourager les non-initiés ; s'assurer que la question est parfaitement claire afin de minimiser le risque de réponses farfelues ; veiller à limiter le plus possible le nombre et la longueur des questions ; éviter d'orienter la réponse dans la formulation de la question ; il est préférable d'employer une forme impersonnelle qui ne risquera pas d'influer sur les émotions du répondant ; soumettre des choix de réponses qu'il suffit de cocher et dont l'ordre et le sens varient afin de ne pas guider les répondants vers une option. De plus, conserver une case ouverte dans l'éventualité où aucune des suggestions ne conviendrait (s.p., version iBook).

De surcroît, pour développer les différentes sections de notre questionnaire, nous nous sommes inspirées des recherches-développements antérieures en éducation, soit celle de Beaudry (2009), de Février (2009), de Blaquièrre (2012), de Lacasse (2016) ainsi que de Villeneuve-Lapointe et Charron (2018). À la première section du questionnaire, les questions portaient sur le cadre conceptuel, notamment sur l'adéquation générale entre le dispositif et la problématique et sur l'exploitation des fondements théoriques sur l'apprentissage conceptuel, l'enseignement-apprentissage en univers social, le recours aux œuvres de littérature jeunesse ainsi qu'à la pratique des orthographe approchées. Il y avait aussi des questions générales sur le contenu du dispositif didactique qui touchaient différents aspects didactiques comme les liens avec le programme de formation de l'école québécoise (MELS, 2001a) et la progression des apprentissages (MELS, 2009), le temps sur lequel s'échelonnent les séquences, la clarté des explications, la tâche exigée aux élèves et l'intérêt suscité pour l'enseignante et pour les élèves. Notons que pour le questionnaire soumis à l'enseignante participante, des questions en amont à la première partie lui ont été posées afin d'être en mesure de réaliser son portrait général (nombre d'années d'expertise en enseignement, autres expériences pertinentes en éducation, formations générales, les formations réalisées au sein du centre des services scolaires, etc.). Puis, à la deuxième section du questionnaire, des questions plus spécifiques quant au contenu du dispositif étaient posées aux expertes. Ces questions étaient énumérées selon l'ordre des étapes propres à la démarche didactique développée. Enfin, à la troisième et dernière section, les expertes étaient invitées à faire ressortir les points forts et les points à améliorer du dispositif didactique développé, autant sur le contenu des séquences didactiques que sur leur format. Elles pouvaient aussi émettre des commentaires généraux et des suggestions.

Avant de soumettre le questionnaire aux expertes, la chercheuse l'a fait évaluer par deux autres expertes, soit Isabelle Montésinos-Gelet et Virginie Martel, respectivement professeures à l'Université de Montréal et à l'Université du Québec à Rimouski (campus Lévis) et directrices de la présente recherche, pour recevoir leurs commentaires et ainsi déceler les failles et ce faisant, les améliorer (Lamoureux, 2000).

Pour terminer, une fois les questionnaires des expertes complétés, nous avons compilé les réponses en faisant une synthèse d'information à partir des questions. Cette compilation a favorisé l'analyse présentée au chapitre 4 de cette thèse. Pour chacune des questions, nous avons noté le jugement des expertes et avons classé les commentaires en quatre catégories : points forts, points à améliorer, limites et suggestions. Chaque commentaire était regroupé et associé aux expertes, mais de façon anonyme. Soulignons que pour tous les commentaires qui portaient sur des aspects à améliorer ou des limites, nous avons apporté une réponse, c'est-à-dire des modifications afin d'améliorer le dispositif didactique.

L'observation en classe

Pour cerner et analyser les pratiques enseignantes, Maubant (2007) différencie trois catégories de recherche soit celles qui analysent les pratiques déclarées, celles qui analysent une situation de classe et celles qui analysent les

pratiques effectives. Dans le cadre de cette présente recherche, nous regroupons ces catégories grâce au questionnaire et à l'observation directe en classe. En effet, comme les pratiques de l'enseignante participante relevées dans le questionnaire ne permettent pas d'accéder aux pratiques effectives et ne peuvent être considérées comme un témoignage complet et fidèle de la pratique (Bressoux, 2001; Bru, 2002), nous choisissons, lors de la mise à l'essai empirique, d'effectuer des observations directes en classe afin de documenter la réalisation de trois séquences didactiques. Notons qu'en raison du contexte actuel entourant la pandémie de 2020-2021 (Covid-19), nous avons été contrainte de réaliser ces observations, initialement prévues à l'école primaire de l'enseignante, de manière synchrone à l'aide de l'outil en ligne Zoom. Nous avons également opté pour enregistrer les séances observées à l'aide de cet outil numérique. Notons que ces modifications ont été approuvés par le CEREP de l'Université de Montréal et que nous avons obtenu à nouveau le consentement de l'enseignante et des parents des élèves participants.

Ces différents choix méthodologiques permettent d'enrichir les résultats obtenus par le questionnaire (Lebrun et al., 2005) et favorise une compréhension plus approfondie de la complexité du social (Martineau, 2016) permettant ainsi de mieux comprendre la pratique et ses principes organisateurs (Bressoux, 2001) ainsi que de dégager, ici du point de vue de l'enseignante, les apports de l'intervention éducative sur les élèves (Maubant, 2007). Récemment, Savoie-Zajc et Karsenti (2018), en citant Jaccoud et Mayer (1997), rappellent que l'observation en recherche se définit comme :

[...] l'activité du chercheur qui observe personnellement et de manière prolongée des situations et des comportements auxquels il s'intéresse, sans être réduit à ne connaître ceux-ci que par le biais des catégories utilisées par ceux qui vivent ces situations (p. 212).

En ce sens, nous avons occupé une posture d'observatrice passive dans la mesure où nous n'avons pas participé activement à la dynamique ambiante (Savoie-Zajc, 2011). Nous avons été témoin des comportements des élèves et des pratiques de l'enseignante et nous les avons notés selon leur pertinence par rapport à la recherche (Martineau, 2016). Pour assurer l'efficacité de l'observation (Bressoux, 2001), il était important de définir clairement l'unité d'observation (Savoie-Zajc et Karsenti, 2018). Celle-ci devait prendre place dans un espace défini dans le temps et l'espace. Ainsi, chaque observation directe devait commencer à l'étape 3 de la première version des séquences didactiques (*L'activation des connaissances antérieures*) et s'est terminée à l'étape 10 (*Le grand retour*) ou 11 (*La réutilisation du mot-phrase*). Nous sommes allées observer la réalisation de trois séquences didactiques à raison d'une par semaine (sur les dix semaines d'expérimentation). Pour ce faire, les observations ont été compilées à même le journal de bord de la chercheuse à l'aide d'une grille d'observation élaborée afin d'améliorer la fiabilité, la validité et la fidélité des observations (Annexe 10). Pour la validité, Boudreault (2004) la rapporte au fait de bien mesurer ce qu'on souhaite observer. Puis, la fidélité de la grille d'observation dénote le rapport des inscriptions au réel, à savoir la capacité à toujours mesurer la même chose, à obtenir des résultats similaires peu importe qui évalue (Saulnier-Beaupré, 2012).

Comme nous souhaitons étudier un phénomène social en milieu naturel et ainsi mieux comprendre la façon dont l'enseignante participante qui en a fait l'expérience évolue (Lessard-Hébert et al., 1997), les données recueillies, présentées en mode textuel et visuel au chapitre suivant, permettent de relater les perceptions, l'expérience et les réflexions dans l'action de l'enseignante participante (Loiselle et Harvey, 2007). De cette façon, les savoirs expérientiels ainsi que les connaissances issues de la recherche ont été pertinents au développement et à l'enrichissement de notre objet pédagogique (Bergeron, Rousseau et Bergeron, 2021). Dans un même ordre d'idées, Bressoux (2001) soutient que pour que les observations ne conduisent pas à une dérive « observationniste », c'est-à-dire à « une surabondance de faits épars dont il reste à savoir ce qu'il faut en tirer » (p.43), il importe qu'elles soient réalisées dans un cadre théorique fort permettant d'accéder à une modélisation de la pratique. De cette façon, ce *modèle de la pratique*, qui présente une structure stable, explicite et étayée empiriquement, assure l'exploration des concepts au-delà de toute pensée intuitive tout en rendant compte au mieux du phénomène observé (Bressoux, 2001). En ce sens, les grilles d'observation utilisées dans le cadre de notre recherche ont été élaborées conformément au modèle du multi-agenda de Bucheton et Soulé (2009) quant aux cinq préoccupations enseignantes (les objets de savoir, le pilotage des tâches, l'atmosphère, le tissage et l'étayage) et les étapes de la démarche didactique développée afin de documenter l'action de l'enseignante tout au long de la séquence et ainsi rendre compte au mieux la pratique que l'on souhaite étudier (Bressoux, 2001). Traiter les variations de cette mise en œuvre apparaissait alors comme une source indéniable d'information (Goigoux, 2017) pour améliorer par la suite notre dispositif. Ces observations permettent de « dépasser les premières impressions, mais aussi [d'] observer un plus grand nombre d'évènements et donc d'enrichir la quantité et la qualité des données » (Martineau, 2016, p. 319). Pour Bergeron, Rousseau et Bergeron (2021), s'il est souhaité de développer des solutions viables qui soutiennent les acteurs du milieu, ces solutions « gagnent à émerger du contexte où le problème est rencontré » (p.15), d'où l'importance d'avoir collaboré, dans le cadre de notre recherche, avec une enseignante du premier cycle du primaire.

Qui plus est, lors des observations, des photographies (des impressions d'écran à l'aide de l'outil Zoom) ont été prises à des étapes précises de la séquence didactique pour mieux illustrer les résultats présentés dans la thèse. Par cette prise de photos, il a été possible de recueillir des données sur le lieu physique (la classe), les pratiques d'enseignement liées à notre dispositif didactique ainsi que les réactions des participants (enseignante et élèves). Nous souhaitons capter tout ce qui témoignait de la façon dont les tâches ont été pilotées pendant la séance d'enseignement (les étapes de la démarche), mais également lors du travail d'équipe entre les élèves. Le consentement des parents des élèves ainsi que de l'enseignante a été obtenu au préalable (Annexes 14 et 15). Précisons que pour enrichir l'analyse des données obtenues lors des observations, certaines paroles directes des participants ont été retenues et seront présentées à l'annexe 5 de cette thèse.

En somme, cette combinaison de différentes méthodes de collecte de données (journal de bord- observation- photographies-questionnaire) a été employée pour assurer une compréhension plus approfondie des situations pédagogiques (Kingsley, 2009) et pour documenter efficacement l'opérationnalisation du dispositif développé.

L'analyse de données

Considérant la nature pragmatique de la recherche-développement, une analyse de contenu du journal de bord, des observations, des photographies ainsi que des questionnaires remplis par les expertes a été réalisée. Cette méthode a permis d'extraire des données pertinentes à partir d'un ensemble de documents (Leray et Isabelle, 2016). Pour permettre une description objective et systématique des informations recueillies et ainsi assurer la rigueur et la fiabilité des résultats obtenus, l'analyse de contenu suit une démarche bien précise.

Selon Wanlin (2007) et Leray et Isabelle (2016), elle est organisée autour de trois grandes phases chronologiques. Tout d'abord, la chercheuse a déterminé le contenu à analyser. Cette étape, que Wanlin (2007) nomme la préanalyse, permet d'identifier « le choix des documents à soumettre à l'analyse, la formulation des hypothèses ainsi que des objectifs et l'élaboration des indicateurs sur lesquels s'appuiera l'interprétation finale » (p. 249). Pour ce faire, la chercheuse a dû relire l'ensemble de son journal de bord afin de dégager les différentes étapes suivies au cours de la démarche de recherche. À ce sujet, Dolbec et Clément (2004) suggèrent que l'analyse peut :

être appuyée par la technique du soulignement. Il s'agit de relire pour trouver ce qui attire notre attention, pour identifier les thèmes. Une fois qu'il a identifié des thèmes, le chercheur lit à nouveau son journal en soulignant ce qui est relié au thème (p. 203).

Par cette lecture et relecture de l'ensemble des données, la chercheuse a tenté de saisir le message apparent (Savoie-Zajc, 2000). Cela rejoint les propos de Deslauriers (1991), repris par Savoie-Zajc (2011), qui soutiennent que cette analyse renvoie « aux efforts du chercheur pour découvrir les liens à travers les faits accumulés » (p. 79). La chercheuse a adopté une position dite « logique inductive délibératoire » qui consiste à utiliser le cadre théorique comme un outil qui guide le processus de l'analyse (Savoie-Zajc, 2011, p. 138). Notons que cette grille d'analyse initiale était sujette à se modifier et à s'enrichir si d'autres dimensions ressortaient dans l'analyse des données recueillies.

Dans un deuxième temps, à la phase de l'exploitation du matériel, selon Wanlin (2007), la chercheuse doit procéder aux opérations de codage. Cette étape consiste à annoter certains passages, à faire des liens entre les informations et/ou avec les objectifs de la recherche et à noter des observations de manière à dégager des catégories, soit « des rubriques rassemblant des éléments ayant des caractères communs sous un titre générique » (Wanlin, 2007, p. 250).

Enfin, à la phase du traitement, de l'interprétation et de l'inférence (Wanlin, 2007), la chercheuse doit traiter les données brutes afin qu'elles soient significatives et valides. Selon une méthode logicosémantique et sur la base des codes et des unités de sens répertoriés, elle a été en mesure de déterminer les tendances qui se dégagent de l'ensemble des documents (Leray et Isabelle, 2016). Cette phase a permis d'évaluer la fécondité du dispositif développé et la valeur des hypothèses de départ de même que de formuler les conclusions de la recherche (Wanlin, 2007).

En ce qui concerne les données tirées des observations, celles-ci ont été analysées pour offrir une narration détaillée de la mise en œuvre des séquences didactiques observées appuyée par des photographies qui attestent de la situation et du climat de la classe. Les critères retenus pour analyser la mise à l'essai du dispositif didactique s'appuient sur les étapes de la démarche didactique développée par cette recherche ainsi que le modèle du multi-agenda de Bucheton et Soulé (2009) développé pour analyser l'agir enseignant dans la classe. Rappelons que ce modèle est retenu puisqu'il cherche à « faciliter la compréhension des gestes professionnels des enseignants pour s'ajuster à la grande diversité des variables de toute situation (gérer le temps, les interactions, les savoirs, les tâches, le rapport au savoir, les attitudes des élèves, les artéfacts, etc.) » (p. 29). De plus, ces analyses de cas nous offrent l'occasion de mettre à l'épreuve les concepts élaborés dans cette thèse pour ainsi « démêler l'écheveau complexe de gestes, postures d'étayage, savoirs professionnels, valeurs, en regard des postures et gestes d'étude des élèves (Morel et al., 2015, p.66). Plus spécifiquement, les photographies ont été ajoutées à l'analyse des cinq préoccupations centrales aux gestes professionnels, soit les objets de savoir enseignés lors des trois séances, la place accordée à l'étayage, la façon dont la tâche est pilotée par l'enseignante, la manière dont les tâches étaient pilotées ainsi que l'atmosphère qui régnait dans la classe. Les postures d'étayage de l'enseignante et celles d'apprentissage propres aux élèves ont également été observées, ce qui a permis d'éclairer la dynamique de la classe et l'engagement de chacun dans le déroulement des séquences didactiques. Notons que ces analyses qualitatives effectuées à l'aide de ce modèle sont validées par la chercheuse qui a effectué initialement les trois observations.

En somme, comme nous nous intéressons aux aspects de fonctionnement didactique qui découlent de la démarche didactique développée, l'analyse de contenu recherchée à partir du journal de bord, des questionnaires ainsi que des observations lors de la mise à l'essai en classe se voulait pertinente pour effectuer le recensement de l'ensemble des données disponibles et ainsi assurer l'élaboration de principes transposables à d'autres contextes (Lessard-Hébert et al., 1997) de même que la production de résultats exploitables et reproductibles, c'est-à-dire des résultats qui pourront être publiés et servir à l'avancement des connaissances dans le domaine de l'éducation (Leray et Isabelle, 2016). Il nous était essentiel de parvenir à une modélisation de la pratique, sans pour autant y figer la réalité étudiée, dans laquelle la chercheuse tente de se placer dans une perspective cumulative de progrès des connaissances (Bressoux, 2001).

L'éthique

Comme ce projet de recherche se réalise avec la participation d'êtres humains, il est important de permettre aux participants de donner leur consentement libre et éclairé. Pour ce faire, la chercheuse leur a fourni un formulaire de consentement écrit qui contenait les éléments suivants et qui prenait la forme proposée par le *Comité d'éthique de la recherche en éducation et en psychologie* de l'Université de Montréal :

- L'invitation à prendre part au projet de recherche ;
- Le titre de la recherche et l'identité du chercheur ;
- La présentation des objectifs de la recherche ;
- La nature et la durée prévue de leur participation de même qu'une description des méthodes et des étapes de la recherche ;
- La confidentialité et l'anonymisation des informations ;
- Les avantages et les inconvénients raisonnablement prévisibles associés à la recherche ;
- La garantie aux sujets pressentis qu'ils sont libres de ne pas participer au projet, de s'en retirer en tout temps sans perdre de droits acquis et d'avoir en tout temps de véritables occasions de revenir ou non sur leur décision ;
- Les indemnités prévues ;
- Les moyens de diffusion des résultats de la recherche et la façon dont les participants seront informés de ses conclusions ;
- L'utilisation des résultats, y compris la possibilité de commercialisation et l'existence de tout conflit d'intérêts, réel, éventuel ou apparent, impliquant aussi bien les chercheurs que les établissements ou les commanditaires de recherche ;
- Le consentement.

3.3.4 Phase 4 : L'opérationnalisation

La phase d'opérationnalisation, qui se trouve au cœur de la recherche-développement, implique l'articulation entre la conception de l'objet, la réalisation, les différentes mises à l'essai et l'évaluation de l'objet pédagogique (Harvey et Loiselle, 2009). Dans une démarche flexible et itérative (Bergeron, Rousseau et Bergeron, 2021), l'objet développé se peaufine par les différentes mises à l'essai et les modifications basées sur les données recueillies auprès des usagers (Harvey et Loiselle, 2009).

3.3.4.1 La conception et la réalisation du prototype

L'étape de conception permet de préparer et de construire une première version du dispositif didactique (prototype). Tel que le suggère Turgeon (2013), au début de ce processus d'élaboration, il est important d'envisager différentes possibilités afin d'évaluer et de choisir les meilleures en fonction des objectifs et des besoins identifiés préalablement. L'ensemble de ces possibilités doivent tenir compte des éléments théoriques et empiriques présentés dans le cadre conceptuel (chapitre 2). Les propos de Bergeron, Rousseau et Bergeron (2021) vont en ce sens, car ces dernières encouragent, pour éviter une logique procédurale, à miser

sur la souplesse et l'aspect itératif de la démarche par un devis de recherche dynamique et ouvert qui pourra se moduler au fil de la recherche.

Dans le cadre de notre recherche, nous avons formalisé notre objet pédagogique en s'appuyant sur ce que nous avons compris des besoins du milieu (chapitre 1) et sur ce que nous avons lu des connaissances issues de la recherche (chapitre 2). Nous retenons ainsi qu'un dispositif didactique susceptible de faire construire des concepts abstraits, ici ceux du domaine de l'univers social, chez les élèves du premier cycle du primaire devait impliquer des activités de lecture et d'écriture qui prennent appui sur des œuvres de littérature jeunesse. Pour couvrir l'ensemble des dimensions entourant le concept de *temps* (voir section 2.1.2 du cadre conceptuel), concept choisi pour exemplifier la démarche, le dispositif développé présente sept séquences didactiques susceptibles de faire construire le concept du *temps* en univers social. Chacune des séquences commence par la présentation et la lecture d'une œuvre de littérature jeunesse suivie d'une séance d'écriture inspirée de la démarche des orthographe approchées développée par Montésinos-Gelet et ses collaboratrices (2006).

3.3.4.2 Les mises à l'essai et l'évaluation du dispositif didactique

Pour assurer la pertinence, la clarté et la cohérence du prototype développé, trois mises à l'essai ont été réalisées. Pour ce faire, nous avons sélectionné deux milieux pour réaliser les premières mises à l'essai du dispositif didactique soit la communauté universitaire et le milieu pratique (école primaire). Rappelons que nous souhaitons répondre à la question générale: *Quels devraient être les principes d'un dispositif didactique qui met à profit des activités de lecture et d'écriture prenant appui sur des œuvres de littérature jeunesse pour favoriser chez les élèves du premier cycle du primaire la construction de leur représentation des concepts abstraits en univers social ?*

Ce souci d'aborder les principes pédagogiques d'une nouvelle pratique enseignante justifie ainsi notre intérêt de faire appel à des enseignantes expertes du milieu scolaire ainsi qu'à des expertes de la didactique pour valider nos choix effectués pour construire notre cadre de référence et vérifier l'adéquation de notre dispositif avec les résultats les plus récents de la recherche théorique. La méthode d'échantillonnage retenue était un échantillon par choix raisonné, ou de type intentionnel (Gaudreau, 2011), selon laquelle « les individus choisis sont censés bien représenter le phénomène rare ou inusité à l'étude et aider à comprendre ce dernier » (Fortin et al., 2016, p. 259). En effet, les participants ont été choisis en fonction des visées de notre objet pédagogique et selon leur apport dans le développement et l'enrichissement de celui-ci (Bergeron, Rousseau et Bergeron, 2021). L'objectif était de s'assurer que le dispositif didactique remplisse les deux conditions de validité suivantes (Durand et Blais, 2016) :

- Validité de construit : relative à l'opérationnalisation des variables issues du cadre conceptuel et à la qualité de l'élaboration des séquences didactiques.
- Validité de contenu : l'ensemble des aspects du concept que l'on souhaite évaluer est couvert.

Bref, en sollicitant différentes participantes à la recherche, nous souhaitons prendre en compte à la fois le point de vue des utilisatrices cibles (enseignantes du primaire) et celui des actrices en périphérie (expertes du milieu universitaire) essentiels pour «une mobilisation du produit réussie qui dépasse le seul contexte d'expérimentation» (Bergeron, Rousseau et Bergeron, 2021, p.15).

La mise à l'essai fonctionnelle

Pour la première mise à l'essai dite fonctionnelle, nous avons soumis le dispositif didactique à quatre expertes de la communauté scientifique. Chacune détenait des compétences particulières en ce qui concerne le présent dispositif. Nous avons sélectionné d'abord une professeure pour son expertise quant à la didactique de l'univers social au primaire, le transfert des apprentissages et la didactique de la géographie. Quant à la deuxième experte, nous avons sélectionné une professeure pour son expertise dans le domaine de la didactique des sciences humaines. Ses travaux portent, entre autres, sur les pratiques de l'enseignement dans le domaine de l'univers social au premier cycle du primaire, notamment sur le concept de *temps*, ainsi que sur le processus de conceptualisation chez les élèves du préscolaire et du premier cycle du primaire. La troisième experte était une doctorante à l'Université de Montréal en didactique du français qui est également conseillère pédagogique. Ses travaux portent sur l'apprentissage du vocabulaire et le développement de l'habileté à inférer par la lecture interactive chez les élèves du premier cycle, plus particulièrement les élèves à risque. Enfin, pour la quatrième experte, nous avons sélectionné une professeure dont les projets de recherche portent notamment sur le développement orthographique et le développement du langage oral et écrit et l'émergence de l'écrit. Cependant, pour des raisons personnelles et professionnelles, cette dernière experte s'est retirée de la recherche et n'a donc pas évalué notre prototype de recherche. Rappelons que les expertes étaient invitées à faire ressortir les points forts et les points à améliorer du dispositif didactique autant sur le contenu des séquences que sur leur forme. Elles ont pu aussi émettre des commentaires généraux ou des suggestions.

Rappelons qu'après avoir sollicité leur participation à la recherche (Annexe 6), nous avons envoyé aux expertes tous les documents nécessaires pour évaluer le dispositif, dont une lettre leur expliquant les différentes tâches (Annexe 7). Nous leur avons envoyé aussi la *maquette de la recherche* comprenant un résumé de la recherche ainsi qu'une synthèse du cadre conceptuel et de la méthodologie (Annexe 2). Les expertes ont disposé de trois semaines pour effectuer le travail demandé et nous retourner les documents. La compilation et l'analyse de ces questionnaires nous ont permis de recueillir des informations sur la qualité du dispositif didactique et de nous assurer de sa pertinence, de sa clarté et de son exhaustivité, soit les caractéristiques recherchées lors de l'étape de conception du dispositif. Ainsi, les données recueillies ont été interprétées de manière à apporter les modifications souhaitées au dispositif.

De surcroît, cette première mise à l'essai s'est terminée avec la participation de deux enseignantes à la fois étudiantes au doctorat en éducation de l'Université de Montréal qui partagent comme intérêt de recherche le

recours à la littérature jeunesse à des fins d'enseignement. Par leur participation, nous souhaitions pallier l'absence de la 4^e experte du milieu universitaire après qu'elle se soit désistée et ainsi recevoir des rétroactions sur le caractère convivial de notre dispositif didactique, soit le *Guide de l'enseignante* et le *Cahier de l'élève*. Par cet ajout au processus de validation, nous poursuivions comme objectif l'évaluation critique de la première version du dispositif didactique avant de la mettre à l'essai auprès de l'enseignante participante (mise à l'essai empirique).

Nous avons ainsi sollicité huit enseignants étudiants, connus par la directrice principale de cette thèse, pour qu'ils évaluent cette nouvelle version du dispositif. De ces huit enseignants étudiants, deux ont répondu à l'appel. Ces expertes universitaires devaient alors prendre connaissance de cette version et l'évaluer afin de déterminer si l'utilisation de celui-ci était à la portée de tous, à savoir s'il était bien conçu et adapté, pour les enseignantes du primaire qui souhaiteraient l'appliquer en classe auprès de leurs élèves. La compilation et l'analyse de ces évaluations critiques, d'environ une page chacune, nous ont permis de recueillir des informations sur la qualité du dispositif didactique et de valider sa pertinence et sa clarté pour les futures utilisatrices, soit des enseignantes du primaire. En effet, grâce au double profil de ces deux participantes (chercheuses et enseignantes), nous avons recueilli des informations particulièrement pertinentes à propos des éléments qui pourraient faciliter ou entraver l'appropriation possible des enseignantes ciblées par le dispositif didactique.

À la lumière de l'analyse de l'évaluation de la validité et de la fidélité qu'en ont faite l'ensemble de ces premières expertes, nous avons conçu une deuxième version de notre dispositif didactique ainsi éprouvée et améliorée, prête à être soumise à une nouvelle experte de l'éducation : une enseignante du premier cycle du primaire.

La mise à l'essai empirique

Comme deuxième mise à l'essai, le dispositif en version améliorée a fait l'objet d'une expérimentation en classe. Cette mise à l'essai empirique a permis d'évaluer, une fois de plus, le dispositif didactique et de dégager sa valeur pédagogique, notamment les avantages reconnus par l'enseignante participante du dispositif didactique quant au recours à des œuvres de littérature jeunesse pour l'enseignement et à l'apprentissage du concept abstrait du *temps* au premier cycle du primaire.

Comme le souligne Goigoux (2017), il est important de développer un dispositif qui répond aux préoccupations des praticiens, qui tient en compte les contraintes de la classe et de l'organisation scolaire, et ce, en construisant un partenariat soutenu entre les praticiens et les chercheurs. En ce sens, la mise à l'essai empirique s'est effectuée avec un sujet expert sélectionné pour sa représentation du groupe visé par l'objet pédagogique, ici des enseignantes du premier cycle du primaire, permettant, une fois de plus, de détecter des lacunes subsistant dans le prototype (Harvey et Loisele, 2009). Par sujet expert, nous entendons une enseignante active dans son processus de développement professionnel qui démontre un intérêt marqué pour améliorer sa pratique enseignante (Dupin de Saint-André, 2011; Pressley et al., 2001) et de fortes habiletés à résoudre rapidement une

situation problème complexe et à improviser lorsqu'il est nécessaire (Tochon, 1993). La procédure d'échantillonnage retenue était ainsi non probabiliste (échantillon de convenance), ce qui éliminait le caractère aléatoire de la sélection des participants (Fortin, 2016). L'experte sélectionnée est une enseignante du premier cycle du primaire, en deuxième année, d'une école dans la région de Chaudière-Appalaches au Québec. Nous avons sélectionné cette enseignante pour son intérêt porté à cette présente recherche et sa posture réflexive quant à sa pratique ainsi que pour sa connaissance accrue de la littérature jeunesse (Dupin de Saint-André, 2011) : elle a toujours accordé une place importante aux œuvres de littérature jeunesse et s'engage régulièrement dans sa formation continue. Après avoir terminé son baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire en 2005, elle a obtenu un diplôme d'études supérieur spécialisé en adaptation scolaire (volet difficultés) en 2008. Puis, elle a participé notamment, depuis sa création en 2011, au congrès *De mots et de craie* et a assisté à plusieurs formations ponctuelles offertes par son Centre de services scolaires, dont celles sur l'enseignement de la lecture et de l'écriture auprès des élèves et celles qui portent sur la gestion des comportements. Au moment de l'expérimentation, l'enseignante avait plus de 15 ans d'expérience dans le milieu de l'enseignement, dont quelques années comme conseillère pédagogique en adaptation scolaire et en français. Elle disposait de son propre local accueillant tous ses élèves (18 élèves). Cette mise à l'essai s'est déroulée de janvier à avril 2021.

De surcroît, puisque cette enseignante fait partie d'un centre de services scolaires qui dessert la région de Chaudière-Appalaches, nous avons contacté l'administration de ce centre de services scolaires afin de connaître le processus de sollicitation des enseignants. Au terme de ces échanges, la directrice des services éducatifs nous a donné son autorisation. Elle nous a informées que nous pouvions transiger directement avec la participante et la direction de l'établissement scolaire concerné. Cette dernière a également donné son autorisation.

Pour exploiter adéquatement le dispositif didactique en classe, il s'est avéré nécessaire que l'enseignante experte ait une bonne connaissance du recours aux œuvres de littérature jeunesse à des fins d'enseignement et à la pratique des orthographe approchées. Il apparaissait important qu'elle soit familière avec ces outils didactiques, sans pour autant être une experte. Une rencontre préparatoire entre la chercheuse et l'enseignante, avant la mise à l'essai, a permis de présenter les intentions de la recherche, le contenu du dispositif didactique ainsi que les éléments théoriques qui le sous-tendent (l'apprentissage conceptuel, la démarche des orthographe approchées et de ses principes pédagogiques, le recours aux œuvres de littérature jeunesse, le domaine de l'univers social au premier cycle). Une rencontre de clôture a aussi été réalisée pour offrir une synthèse générale et remercier l'enseignante pour sa participation à la recherche. Le tableau 13 présente ainsi le pilotage de ces rencontres.

Tableau XIII. Les différentes modalités concernant les rencontres préparatoires et de clôture avec l'enseignante experte lors de la mise à l'essai empirique

Activités	Durées	Contenus
Rencontre préparatoire	60 minutes	Les origines de la recherche Les concepts clés de la recherche (contenu du dispositif) Les objectifs de la recherche et son déroulement Les modalités, droits et intérêts du répondant
	15 minutes	Pause
	60 minutes	La démarche didactique développée Les explications relatives à la mise à l'essai en classe et à l'évaluation envisagée à l'aide du questionnaire L'élaboration d'un échéancier de réalisation
Rencontre de clôture	60 minutes	Synthèse générale et conclusion Retour sur le questionnaire et les changements apportés au dispositif en vue d'une troisième et dernière version Remerciements

L'objectif de la première rencontre était de faciliter la mise en place de conditions optimales pour accompagner l'enseignante participante. Celle-ci a été invitée tout au long de la mise à l'essai à considérer le *Guide de l'enseignante* comme son propre journal de bord dans lequel elle a pu noter ses réflexions, ses étonnements, ses réussites, les difficultés rencontrées ainsi que les changements, les suppressions et/ou les ajouts qui ont été fait lors des expérimentations (Goigoux, 2017). Ce suivi rigoureux lui a permis de remplir efficacement le questionnaire au terme de l'expérimentation.

Grâce à cette expérience, de nouvelles données ont été recueillies, puis interprétées, afin de proposer une dernière version du dispositif didactique, destinée à une plus grande diffusion.

Par ailleurs, comme la démarche didactique développée se veut transversale, cette dernière version a été utilisée pour réinvestir les principes didactiques validés par les mises à l'essai et ainsi élaborer deux nouveaux répertoires d'œuvres de littérature jeunesse susceptibles de faire construire, cette fois-ci, la représentation des concepts d'*espace* et de *société* chez les élèves du premier cycle du primaire (3^e objectif de la recherche). Rappelons que l'originalité de notre recherche repose, entre autres, sur ce souci de transversalité, car bien que notre projet de recherche soit circonscrit aux concepts du domaine de l'univers social au premier cycle du primaire, les retombées de la démarche didactique développée pourront se manifester pour n'importe quel concept abstrait de n'importe quelle discipline scolaire (tel qu'en sciences, en arts, en éthique, etc.). En raison de notre 3^e objectif de recherche, nous souhaitons sélectionner environ six œuvres de littérature jeunesse pour le cœur des réseaux littéraires sur les concepts de *l'espace* et de *la société*, et ce, en fonction les différentes dimensions conceptuelles, ce qui donne un répertoire d'une douzaine d'œuvres à proposer aux enseignantes du premier cycle du primaire. Nous voulions également offrir une seconde liste d'œuvres qui pourraient graviter autour des deux réseaux de

façon à nourrir la culture littéraire des élèves (Dupin de Saint-André, 2018; Dupin de Saint-André et al., 2015; Montésinos-Gelet, Dupin de Saint-André et Charron, 2015).

Pour terminer, précisons que même si une mise à l'essai empirique a été réalisée auprès d'une enseignante du premier cycle du primaire, cette présente étude demeure une recherche-développement. S'il ne s'agit pas d'une recherche-action ni d'une recherche collaborative, elle y trouve cependant des points d'ancrage, car celles-ci visent respectivement à « mener simultanément des actions pour résoudre des problèmes issus des pratiques enseignantes tout en étudiant par la recherche les processus de transformation des pratiques [ou à] mener une activité réflexive au cours de laquelle les chercheurs et les enseignants étudient un élément de la pratique pour lesquels ils ont un intérêt commun » (Dupin de Saint-André et al., 2010, p. 170). Cela rejoint les travaux de Sanchez et Monod-Ansaldi (2015) qui parlent plutôt de recherche collaborative orientée par la conception.

La mise à l'essai systématique

La mise à l'essai systématique est idéalement appliquée à un plus large éventail de la population ciblée par le nouvel objet pédagogique. Dans le cadre de cette présente recherche doctorale, comme nous avons des contraintes de temps et de financement, nous avons réalisé cette troisième mise à l'essai à partir de différentes publications. Loisel (2001) soulève d'ailleurs que la recherche-développement peut « se limiter à l'étude du processus de création et d'amélioration du produit en laissant à des recherches ultérieures le soin [. . .] de faciliter son implantation dans le milieu » (p. 87). Malgré cela, il nous apparaissait fondamental de faire connaître l'expérience de développement et les séquences didactiques développées afin de répondre directement au besoin exprimé par les milieux scientifique et pratique. Il importait donc de diffuser ce développement comme un dispositif didactique modèle susceptible de faire construire les concepts abstraits chez les élèves du premier cycle du primaire. Certaines tribunes sont fort utiles pour faire connaître ce développement. Elles sont présentées ci-après.

3.3.5 Phase 5 : Les résultats

La dernière phase du modèle de recherche-développement d'Harvey et Loisel (2009) est celle liée à la synthèse des analyses de données. Celle-ci est présentée au chapitre 4 de cette présente thèse. Elle contribue à expliciter, à étayer et à nuancer les décisions prises lors de la réalisation de l'étude. Comme le soulignent Harvey et Loisel (2009), c'est aussi par « cette analyse qu'il devient possible de dégager de l'expérience de développement un ensemble de principes émergeant de la démarche » (p. 113). Pour diffuser la recherche et ses résultats de même que pour mettre en évidence le déroulement de la démarche, les caractéristiques essentielles du dispositif didactique développé et les principes de conception tirés de l'expérience de développement, la chercheuse a dû produire différents écrits. D'une part, la thèse en fait office. D'autre part, la recherche et ses résultats ont aussi fait l'objet (ou feront l'objet) de publications dans différentes tribunes telles que la *Revue des sciences de l'éducation*

(soumis, février 2021) et la *Revue de Recherches en Littérature Médiatique Multimodale* de même que la revue pédagogique *LePollen*. La chercheuse envisage également de partager sa recherche et les résultats qui en découlent dans le cadre de congrès ou de colloques de recherche, dont ceux de l'Association québécoise des enseignantes et des enseignants du primaire (AQEP), du Limier (littérature illustrée, médiathèque, interventions en éducation et recherche) ou de l'Association québécoise des enseignantes et des enseignants en univers social (AQEUS). Il sera également possible d'envisager une collaboration avec des conseillères pédagogiques des différents centres de services scolaires pour offrir une formation continue aux enseignantes soucieuses d'améliorer leur pratique et qui portent un intérêt pour la lecture d'œuvres de littérature jeunesse à des fins d'enseignement. La diffusion des résultats nous apparaît ainsi essentielle pour rendre accessible la contribution particulière de cette recherche au domaine de l'éducation.

Rappelons que plusieurs critères méthodologiques sont à mettre en œuvre pour assurer la rigueur de la recherche et dégager de l'analyse une compréhension riche du phénomène étudié (Fortin et Gagnon, 2016; Karsenti et Savoie-Zajc, 2018; Savoie-Zajc, 2011). Il s'agit des critères de crédibilité (validité interne), de transférabilité (validité externe), de fiabilité (fidélité) et de confirmation (objectivité).

Tout d'abord, en ce qui concerne le critère de crédibilité, soit la « plausibilité de l'interprétation du phénomène étudié » (Savoie-Zajc, 2011, p.140), nous avons eu recours à la triangulation des données. Pour Savoie-Zajc et Karsenti (2018), il s'agit de combiner plusieurs perspectives d'ordre théorique ou relevant de méthodes ou de personnes pour favoriser la coconstruction de sens et l'objectivation du sens produit pendant la recherche. Ce faisant, pour s'assurer que les éclairages soient nombreux (Bergeron, Rousseau et Bergeron, 2021), nous avons fait appel à de multiples sources de données et méthodes de collecte de données, à savoir des expertes du milieu université et de la communauté de pratique, un journal de bord, des observations, des photographies et un questionnaire. L'interprétation de nos résultats a été effectuée selon divers cadres théoriques et la confrontation des évaluations de diverses expertes des milieux universitaire et pratique (Karsenti et Savoie-Zajc, 2018). En outre, notre posture d'enseignante au primaire et de chargée de cours auprès d'étudiants en formation initiale préparant au métier de l'enseignement a contribué à soutenir la crédibilité de nos interprétations et « d'acquérir une compréhension fine des dynamiques en contexte » (Savoie-Zajc, 2011, p. 140). Quant au critère de transférabilité, qui favorise « l'application éventuelle des conclusions tirées de l'analyse des données à d'autres contextes similaires » (Fortin et Gagnon, 2016, p.378), nous nous sommes assurées d'offrir une étude riche et détaillée du cas étudié et de fournir des informations et des explications complètes pour décrire le contexte de la recherche et celui du déroulement de celle-ci tout en décrivant les caractéristiques de notre échantillon (expertes universitaires et enseignante-experte) (Savoie-Zajc, 2011). Puis, pour assurer la cohérence entre la problématique de recherche, les résultats et le déroulement de la recherche (critère de fiabilité), rappelons qu'un journal de bord a été utilisé tout au long du processus de recherche. Nous y avons justifié les différentes décisions

prises et nous avons précisé les informations relatives à la planification des étapes du développement ainsi qu'aux évènements importants (Karsenti et Savoie-Zajc, 2018). Pour le critère de confirmation, qui renvoie au processus d'objectivation de la recherche, nous nous sommes assurées de la cohérence entre les divers outils de collecte de données justifiés dans la cadre théorique et les formes d'analyse appliquées décrites précédemment. Finalement, nous avons tenu compte du critère d'équilibre, présenté par Savoie-Zajc et Karsenti (2018), qui met de l'avant l'importance de faire correspondre les points de vue représentés dans la recherche aux différentes voix exprimées par les participants, dont le rôle est actif. En ce sens, la chercheuse a dû s'efforcer de ne pas avantager une experte plus qu'une autre et garder un équilibre dans l'expression de la dynamique étudiée.

3.4 La synthèse de la méthodologie

Pour conclure, la méthodologie mise en œuvre dans la présente recherche-développement a permis à la fois d'atteindre les objectifs de cette dernière, c'est-à-dire 1) *Développer et mettre à l'essai auprès d'expertes en milieu universitaire (mise à l'essai fonctionnelle) puis par une enseignante du premier cycle du primaire (mise à l'essai empirique) un dispositif didactique qui contribue à la construction de la représentation du concept abstrait de temps chez les élèves à partir d'activités de lecture et d'écriture prenant appui sur des œuvres de littérature jeunesse*, 2) *analyser et interpréter les avantages reconnus par les expertes et l'enseignante du dispositif didactique quant au recours à des œuvres de littérature jeunesse pour l'enseignement et l'apprentissage du concept du temps chez les élèves du premier cycle du primaire*, mais également pour la validité de la recherche, afin que les données recueillies, lors de la collecte des données, soient fiables et que les résultats obtenus puissent être appliqués dans un autre contexte (Gall et al., 1989; Lamoureux, 2000; Turgeon, 2013) ; et finalement, 3) *élaborer, en s'inspirant du dispositif développé pour le concept de temps, deux réseaux littéraires susceptibles de favoriser la construction de la représentation des concepts abstraits d'espace et de société chez les élèves du premier cycle du primaire*. Pour ce faire, la chercheuse a dû être à l'écoute des besoins des praticiens quant à leurs priorités et contraintes de contexte, choisir la meilleure solution à partir des connaissances théoriques et scientifiques du domaine, élaborer un prototype et un projet pilote de mises à l'essai, réviser le prototype à la lumière des évaluations et diffuser la solution au public cible (Van Der Maren et al., 2019, p. 35). Bien qu'elle comporte certaines limites, cette recherche-développement présente les qualités requises pour jeter les bases méthodologiques de recherches futures qui pourront compléter les résultats que nous aurons nous-mêmes obtenus.

Chapitre 4. Résultats

En cohérence avec le modèle de recherche-développement d'Harvey et Loisel (2009) et de manière à s'harmoniser avec la structure que doit prendre cette thèse, ce chapitre est consacré à la phase 4, soit celle de l'*opérationnalisation* de même que la première microphase de la phase 5, l'*analyse des résultats*. En reprenant les premiers objectifs de recherche, deux sections principales sont alors déployées.

À la première section principale, la conception, la réalisation, les mises à l'essai du dispositif ainsi que leur validation sont présentées en réponse au premier objectif de la recherche, soit *développer et mettre à l'essai auprès d'expertes en milieu universitaire (mise à l'essai fonctionnelle) puis par une enseignante du premier cycle du primaire (mise à l'essai empirique) un dispositif didactique qui contribue à la construction de la représentation du concept abstrait de temps chez les élèves à partir d'activités de lecture et d'écriture prenant appui sur des œuvres de littérature jeunesse*. Dans cette perspective, nous présentons d'une part les résultats de la mise à l'essai fonctionnelle auprès des trois expertes du milieu universitaire et de deux enseignantes étudiantes au doctorat en éducation, puis ceux de la mise à l'essai empirique auprès de l'enseignante.

Tout d'abord, pour la mise à l'essai fonctionnelle, ces expertes ont porté leur jugement sur le dispositif didactique à partir d'un questionnaire en considérant, lors de leur évaluation, le but de l'objet développé. Rappelons qu'à la première section du questionnaire, les questions portaient sur le cadre conceptuel, notamment sur l'adéquation générale entre le dispositif et la problématique et sur l'exploitation des fondements théoriques présentés dans la *maquette de recherche* de même que des questions plus générales sur le contenu du dispositif didactique qui touchent différents aspects didactiques. Puis, à la deuxième section, des questions plus spécifiques quant au contenu du dispositif ont été posées. Ces questions étaient énumérées selon l'ordre des étapes propres à la démarche didactique développée. À la troisième section du questionnaire, les expertes étaient invitées à faire ressortir les points forts et les points à améliorer du dispositif didactique développé, autant sur le contenu des séquences didactiques que sur leur format. Elles pouvaient aussi émettre des commentaires généraux et des suggestions. Notons que nous avons réagi à chacun des commentaires qui portaient sur les éléments à améliorer.

Nous poursuivons cette section par la présentation des évaluations réalisées par les enseignantes étudiantes au doctorat en éducation qui étaient invitées à se positionner par écrit sur les éléments qui pourraient faciliter ou entraver l'appropriation possible des enseignantes du dispositif didactique développé.

Pour terminer, nous faisons mention des améliorations apportées au prototype de recherche en considérant l'ensemble des premières évaluations afin de disposer d'une deuxième version éprouvée et améliorée de notre dispositif didactique.

Pour poursuivre, à la deuxième sous-section, nous présentons les résultats de la deuxième mise à l'essai empirique réalisée auprès d'une enseignante de deuxième année du primaire. Les réponses aux questions sont présentées dans le même ordre que celui évoqué précédemment. Une fois de plus, nous avons réagi à chacun des commentaires qui portaient sur les éléments à améliorer et nous faisons mention des améliorations apportées au prototype de recherche. Nous présentons également à cette partie la synthèse des données recueillies lors des trois observations réalisées en classe. Nous y décrivons les interventions réalisées par l'enseignante participante en mettant l'accent sur les étapes de la démarche didactique développée ainsi que sur les cinq préoccupations du modèle multi-agenda, à savoir le pilotage des tâches, l'atmosphère, le tissage, l'étaillage et les objets de savoirs puisque notre grille d'observation était basée sur ces mêmes critères.

À la deuxième section principale, nous poursuivons l'*analyse des résultats* par la présentation des avantages, des limites et des points forts du dispositif didactique soulevés par les expertes lors des différentes mises à l'essai, ce qui permet de répondre au deuxième objectif de la recherche, soit celui d'*analyser et interpréter les avantages du dispositif didactique identifiés par les expertes et l'enseignante quant au recours à des œuvres de littérature jeunesse pour l'enseignement et à l'apprentissage du concept abstrait de temps chez les élèves du premier cycle du primaire*. Toujours dans l'intention de respecter la structure que doit prendre cette thèse, notons que les dernières microphases du modèle de recherche-développement d'Harvey et Loiselle (2009), *la mise à jour des principes* et *la rédaction et la diffusion de rapports*, feront l'objet du chapitre suivant (Discussion).

4.1 La phase d'opérationnalisation de la recherche-développement :

1^{er} objectif de la recherche

Selon le modèle de recherche-développement d'Harvey et Loiselle (2009), la phase d'*opérationnalisation* renvoie à la préparation et au développement de la première version du prototype. Cette phase se subdivise en quatre micro-phases grâce auxquelles l'objet pédagogique développé se peaufine de manière itérative « par les différentes mises à l'essai et les changements basés sur les données recueillies auprès des usagers » (p.113). Dans le cadre de cette recherche, la conception, la réalisation et les mises à l'essai de notre dispositif didactique se sont déroulées sur une période de dix mois divisés en deux boucles. Chacune des boucles contient toujours un moment de conception, de réalisation et de mise à l'essai du dispositif didactique. Le questionnaire et les observations directes réalisées ont contribué à l'amélioration du dispositif didactique.

4.1.1 La première boucle : juin 2020 à janvier 2021

La première boucle a été complétée de juin 2020 au début janvier 2021. De manière à nous préparer à la conception du prototype et ce faisant, d'envisager les différentes possibilités d'élaboration en fonction des objectifs et des besoins identifiés préalablement, nous avons effectué de nombreuses lectures quant à

l'apprentissage conceptuel, à l'apprentissage du vocabulaire, à l'enseignement du domaine de l'univers social au premier cycle du primaire et au recours à la littérature jeunesse ainsi qu'à la pratique des orthographes approchées. Ces éléments théoriques et empiriques ont été présentés dans le cadre conceptuel (chapitre 2). Notons que cette première version du dispositif didactique se trouve en annexe 1 de cette thèse.

Rappelons que chacune des séquences didactiques développées commence par la présentation et la lecture d'une œuvre de littérature jeunesse qui permet d'évoquer une ou des dimensions du *temps* suivie d'une séance d'écriture inspirée de la démarche des orthographes approchées. Elles se terminent par le réinvestissement des mots nouveaux dans une activité d'écriture et/ou de discussion selon les forces et les défis des élèves.

Pour la première mise à l'essai dite fonctionnelle (Harvey et Loiselle, 2009), nous avons soumis le dispositif didactique à des expertes de la communauté scientifique. Rappelons que pour les trois expertes sollicitées, nous avons sondé, à l'aide d'un questionnaire, les points forts, les retombées potentielles et les points à améliorer du dispositif didactique autant sur le contenu des séquences que sur leur forme. La présentation des réponses obtenues par les questionnaires se retrouvent en annexe 3 de cette thèse. Notons que certaines expertes ont élaboré davantage leurs propos concernant le contenu du dispositif didactique. Les expertes 1 et 3 en sont de bons exemples. Tandis que l'experte 2 a opté pour des rétroactions plus brèves. Il convient donc de préciser que certaines expertes sont davantage citées au sein de ce chapitre de même que dans le chapitre 5 de cette thèse puisque leurs commentaires étaient plus élaborés et diversifiés.

Pour réaliser la deuxième version du dispositif didactique et pallier l'absence de la 4^e experte du milieu universitaire, rappelons que nous avons ajouté une étape de validation à la mise à l'essai fonctionnelle, soit la sollicitation de deux expertes universitaires identifiées ici par les formules « enseignante-étudiante 1 » et « enseignante-étudiante 2 ».

Voici donc les rétroactions reçues de la part de ces deux dernières expertes.

L'enseignante-étudiante 1

Votre *guide pédagogique* destiné aux enseignants est très bien présenté et détaillé. J'ai apprécié le fait que les concepts soient clairement définis dans les premières pages. Un enseignant novice, tout comme celui plus expérimenté, trouverait son compte en ayant votre guide en main. L'intégration de la littérature jeunesse représente une excellente avenue pour enseigner ces concepts. D'ailleurs, vos choix d'albums sont judicieux. Le fait de créer une fiche par œuvre est une bonne idée. Bravo pour votre recours à la *Progression des apprentissages*, qui est un incontournable.

Le *Cahier de l'élève* est attrayant pour les élèves du 1^{er} cycle. C'est une bonne idée de partir de leurs connaissances antérieures. On le fait beaucoup dans les autres domaines d'enseignement, en particulier en sciences. À la page 5, la ligne du temps pourrait être ardue à réaliser pour les élèves en difficulté. Il faudrait que l'enseignant (e) leur offre beaucoup d'étayage. En mathématiques, ainsi que dans les routines du matin, nous travaillons régulièrement le concept de *temps* avec nos petits élèves. Toutefois, il s'agit

d'un concept abstrait, comme vous le dites si bien. Les activités que vous proposez sont pertinentes et j'apprécie le fait qu'on soit dans l'interdisciplinarité (français / univers social). Bonne continuation!

L'enseignante-étudiante 2

Le dispositif pédagogique « Lire et écrire pour construire des concepts abstraits » arrive à point nommé. Il répond à un besoin criant dans le domaine, car il n'y avait jusqu'alors aucune démarche (à ma connaissance) vraiment formelle, scientifique et explicite qui permettait aux élèves du premier cycle de construire les volets touchés par le guide pédagogique. Voici quelques-uns des avantages que j'ai notés :

- Le guide est complet et bien expliqué, donc accessible pour les titulaires.
- Les différents pictogrammes aident grandement à la compréhension des notions moins familières.
- L'outil facilite l'intégration des concepts par les élèves.
- Le dispositif permet l'intégration des matières en ce sens qu'il touche à la lecture, à l'orthographe (permet aux élèves de s'approprier différentes stratégies) et à l'acquisition du vocabulaire.
- Une approche différenciée pour les élèves.
- Le dispositif favorise l'enseignement de concepts essentiels peu abordés au premier cycle.
- Les différentes facettes des concepts sont travaillées.
- C'est un outil clés en main.
- Le dispositif permet l'enseignement des concepts sur une période prolongée.
- Le dispositif peut s'adapter aux niveaux supérieurs.
- L'attribution de rôles pour chaque membre des différentes équipes facilite la tâche des élèves dans l'action et la gestion des équipes par l'enseignant.
- Le fait de suggérer de choisir seulement 2 ou 3 équipes permet d'alléger la période de mise en commun.
- Le *Cahier de l'élève* est agréable, convivial; les trottoirs interlinés sont bien adaptés aux élèves de 1^{re} année.
- Je trouve intéressant que chaque élève participe de façon active à l'étape de l'activation des connaissances antérieures en utilisant son propre cahier d'élève.
- L'élève est très sollicité sur le plan de l'écriture, c'est formidable!

Le seul point qui pourrait constituer un défi, à mon humble avis, c'est de garder l'attention des élèves lors des étapes les plus longues. Bref, c'est un dispositif que j'utiliserais sans aucune hésitation avec mes élèves.

Nous nous permettons de réitérer ici l'effet itératif de notre recherche que nous avons évoqué plus tôt. En effet, le fait de fournir à cette première mise à l'essai de nouvelles critiques constructives tant sur les principes que sur les pratiques envisagées semble être un apport appréciable afin d'accroître la convivialité du dispositif développé.

4.1.1.1 Le bilan des modifications en vue d'une deuxième mise à l'essai

À partir des résultats relevés lors de la mise à l'essai fonctionnelle auprès d'expertes du milieu universitaire ainsi que des enseignantes-étudiantes au doctorat en éducation, le dispositif didactique a été modifié en fonction notamment des principales lacunes dégagées dans les questionnaires et les évaluations écrites. Cette section présente donc les principales modifications apportées aux documents qui sont devenus, par le fait même, le

deuxième prototype de cette recherche-développement. Selon certaines modifications, quelques commentaires des expertes viennent aussi préciser ou valider les changements mis de l'avant.

Voici la liste des ajouts réalisés au prototype sous forme de pastilles :

- Modification de la mise en page et de la disposition du texte dans le guide de l'enseignante
- Ajout d'une mention spécifique quant à l'usage du dispositif didactique dans la pratique enseignante
- Ajout de précisions pédagogiques dans le guide de l'enseignante quant à la nécessité d'enseigner les concepts en univers social au premier cycle du primaire
- Ajout d'une situation problématique plus large pour contextualiser le concept de *temps*
- Ajout d'une ouverture pédagogique pour favoriser le transfert des connaissances
- Ajout des sous-concepts *siècle* et *changement* dans la fiche E : *Hier, quand j'étais bébé*
- Ajout d'une perspective de décentration de l'élève dans la réalisation des séquences didactiques et de liens entre les expressions édifiées et le concept qu'elles concernent
- Ajout de modalités de réalisation quant à la deuxième lecture à voix haute des œuvres littéraires
- Ajout de pistes d'intervention pour enseigner les propriétés des mots nouveaux
- Ajout de stratégies lexicales pour mémoriser le sens et l'usage des mots nouveaux
- Ajout d'un modèle dans la construction d'une définition conceptuelle
- Ajout du caractère gras pour les mots tirés de la liste orthographique du premier cycle du primaire
- Ajout de gestes d'étayage de l'enseignante lors de l'écriture des mots-phrases
- Modification entre les étapes 11 et 12 de la démarche didactique
- Ajout d'un tableau synthèse de planification de la démarche didactique
- Ajout d'une planification temporelle de l'ensemble des séquences didactiques
- Modification dans la répartition des minutes pour certaines étapes de la démarche didactique
- Ajout d'une annexe présentant les premières de couverture des œuvres de littérature jeunesse

Modification de la mise en page et de la disposition du texte dans le Guide de l'enseignante

Comme première modification majeure au prototype, nous retenons les commentaires de l'experte 2 aux énoncés 5 (les séquences didactiques sont présentées dans un langage simple et accessible pour les futures enseignantes utilisatrices) et 50 (êtes-vous en mesure de relever des points à améliorer ?) qui souligne que bien que « le champ lexical et les structures de phrases, etc. semblent adéquats » dans le *Guide de l'enseignante*, « les textes sont longs et la mise en page donne, à première vue, une impression de « masse » (longs paragraphes, peu aérés ». Par conséquent, pour offrir un bon découpage global des informations et favoriser une lecture plus efficace et fluide chez les enseignantes, nous apportons des modifications à certaines parties du *Guide de l'enseignante*.

D'abord, tout au long des sections 1 (l'apprentissage conceptuel), 2 (l'apprentissage lexical) et 3 (Lire et écrire pour construire des concepts abstraits) et 4 (Un exemple de construction de concepts abstraits; l'enseignement de l'*espace*, du *temps* et de la *société*), nous ajoutons des mises en exergue qui permettent de ponctuer le document

et *faire respirer les pages*. En effet, nous ciblons des phrases clés dans le contenu théorique et pédagogique que nous déplaçons dans des encadrés bleus et mettons en caractère gras.

Ensuite, nous ajoutons des pictogrammes qui appuient et complètent les propos théoriques apportés. Des illustrations libres de droits sont également positionnées à quelques endroits dans le *Guide de l'enseignante* pour bonifier la mise en page générale et la rendre plus attrayante.

Finalement, nous espaçons des sections, paragraphes et tableaux afin de bien aérer le document et prenons soin de déplacer chaque début de nouvelles sections sur une page impaire (à droite). Le *Guide de l'enseignante*, dans son ensemble, passe donc de 41 pages à 60 pages.

Notons que l'ensemble de ces modifications viennent appuyer les commentaires soulevés par l'experte 3 qui affirme que « les tableaux et les figures viennent favoriser la compréhension des propos amenés » (tiré de l'énoncé 5 du questionnaire) et que « les outils mis à la disposition des enseignantes et des élèves sont très bien conçus et favorisent une application clés en main » (tiré de l'énoncé 45).

Ajout d'une mention spécifique quant à l'usage du dispositif didactique dans la pratique enseignante

Nous retenons les commentaires de l'experte 1 quant aux énoncés 7 (les séquences didactiques sont en lien avec le programme de formation de l'école québécoise) et 16 (les séquences didactiques permettent aux élèves une initiation à la construction d'une représentation du concept ciblé) qui invitent la chercheuse à préciser davantage l'usage du dispositif didactique dans la pratique enseignante de sorte que celui-ci soit perçu des futures utilisatrices comme un outil qui permet un premier enseignement de concepts en univers social et « non une panacée ». Nous ajoutons ainsi la mention spécifique suivante dans la *Maquette de la recherche* ainsi que dans le *Guide de l'enseignante* :

Précisons toutefois que dans le cadre de notre recherche-développement, nous avons fait le choix de recourir à des activités de lecture et d'écriture pour assurer un premier enseignement des concepts abstraits pour le domaine de l'univers social, soit le *temps*, l'*espace* et la *société*, en classe de premier cycle du primaire. Les séquences didactiques développées par la démarche didactique se veulent une initiation, un premier moment d'apprentissage permettant de poser quelques assises conceptuelles. Nous n'avons pas la prétention qu'en suivant les séquences didactiques proposées de couvrir l'ensemble du programme de formation pour le domaine de l'univers social.

Nous précisons ensuite aux enseignantes que comme nous avons fait le choix de recourir à des activités de lecture et d'écriture pour assurer cette première initiation conceptuelle en univers social, nous sommes par conséquent conscientes qu'il y a d'autres avenues possibles pour l'enseignement et l'apprentissage de ce domaine. Nous les invitons ainsi à s'ouvrir aux différentes approches pédagogiques en univers social qui mettent de l'avant, depuis quelques années, l'intérêt d'exploiter les ressources du milieu de vie des élèves comme les musées (Larouche et al., 2015) et d'utiliser en classe d'univers social différents documents tels que la bande

dessinée (Boutin et Martel, 2018; David, 2018; Martel et al., 2018), la photographie (Poyet, 2018), la caricature (Larouche, 2014), les peintures figuratives (Larouche et al., 2018) ou les jeux sérieux (Boutonnet et al., 2014). De surcroît, à la fin du *Guide de l'enseignante*, nous proposons des pistes pédagogiques supplémentaires pour enseigner l'univers social au premier cycle du primaire. Celles-ci sont tirées des travaux de Boulet (2016) et de Récitus (2020).

Ajout de précisions pédagogiques dans le guide de l'enseignante quant à la nécessité d'enseigner les concepts en univers social au premier cycle du primaire

Nous retenons le commentaire de l'experte 1 à l'énoncé 52 (commentaires généraux) qui mentionne la nécessité d'expliquer à l'enseignante, dans le *Guide de l'enseignante*, pourquoi il est important de travailler les concepts d'*espace*, de *temps* et de *société* auprès des élèves du premier cycle. Nous enrichissons ainsi la conclusion de la section 5 (*Les dimensions des concepts en univers social*) avec l'ajout du passage suivant :

En somme, l'enseignement-apprentissage de l'univers social au premier cycle du primaire nécessite la découverte et la maîtrise du vocabulaire, des outils et des techniques relatifs à l'*espace*, au *temps* et à la *société*. Ces concepts fondamentaux ne se construisent pas en vase clos, mais au sein d'un réseau conceptuel (Demers et al., 2012a). Malgré leur complexité, ils sont considérés comme des concepts intégrateurs et les piliers des disciplines de l'histoire, de la géographie et de l'éducation à la citoyenneté (Gauthier et Saint-Jacques, 2002; Lalongé, 2006a; Lebrun, 1993). Retenons que ces concepts servent de base à l'intégration d'autres concepts et à l'appréhension de multiples relations. Si au premier cycle du primaire, les élèves construisent leur représentation des concepts du *temps*, de l'*espace* et de la *société*, ils pourront par la suite les mobiliser pour répondre à des questions relatives aux différentes sociétés et territoires étudiés formellement aux 2^e et 3^e cycles du primaire. Par la suite, au secondaire, ces concepts seront abordés pour étudier des phénomènes encore plus complexes (MELS, 2001b). En évoluant en complexité, ils servent de *savoir-outils* (Barth, 2013a) pour construire la représentation du passé et ainsi comprendre les problématiques et les phénomènes actuels et propres à leur société (Lebrun et Berthelot, 1993a).

Ajout d'une situation problématique plus large pour contextualiser le concept de temps

Pour que les séquences didactiques respectent davantage les orientations pédagogiques quant à la démarche de recherche et de traitement de l'information en univers social adaptée au premier cycle du primaire, nous retenons les commentaires de l'experte 1 qui se voulait *en désaccord* avec l'énoncé 9 (les séquences didactiques respectent la démarche de recherche et de traitement de l'information) et ceux également de l'experte 2, pour les énoncés 15 (les séquences didactiques partent de référents connus par les élèves) et 18 (Les œuvres de littérature jeunesse sélectionnées représentent des situations-exemples de qualité qui incarnent le sens du concept de *temps*), qui soulèvent une forme de généralité dans les situations inspirées de la vie des élèves en début de séquence didactique. Selon l'experte 2, ces « situations - qui permettent de rendre concrets les attributs du concept - pourraient être plus concrètes, plus ancrées dans la vie quotidienne des élèves » (énoncé 18).

Notons également que l'experte 3 a soulevé une incompréhension dans le *Guide de l'enseignante* quant au « problème » soulevé par les séquences didactiques.

Nous nous inspirons donc de ces commentaires et des pistes offerts par les expertes 1 et 2 pour proposer une situation problématique plus large inspirée de la vie des élèves qui permet de contextualiser davantage le concept de *temps* auprès des élèves et de rendre le contexte d'apprentissage plus réel et signifiant. Pour ce faire, dans le *Guide de l'enseignante*, à l'étape 3 (*La prise de connaissance d'un problème*), nous invitons maintenant l'enseignante à présenter aux élèves des expressions⁹ impliquant le concept du *temps* : *le temps des fêtes, le temps presse, arriver à temps, avoir le temps, ce n'est pas le temps, perdre son temps, remonter dans le temps, manque de temps, le bon vieux temps, de temps en temps, beau temps mauvais temps*, etc. À la lecture de chaque expression, les élèves doivent maintenant évoquer leurs connaissances antérieures en tentant de donner dans leurs propres mots une première définition (de premières idées). Puis, après quelques échanges avec les élèves, l'enseignante leur demande de trouver le mot commun entre ces expressions de manière à cibler le mot *temps*. Ensuite, elle leur précise que pour bien comprendre chacune de ces expressions, il est essentiel de bien comprendre d'abord ce qu'est le *temps*. Par conséquent, elle leur annonce que dans les prochaines semaines, ils seront invités à réaliser différentes activités pour mieux comprendre le concept du *temps* et être en mesure ultimement de bien définir et comprendre ces expressions. Cette mise en contexte auprès des élèves permet, à l'étape suivante (*Annonce du projet*), de poser, comme prévu initialement, la question spécifique de recherche suivante aux élèves : *Selon vous, qu'est-ce que le temps?*

De cette façon, l'intention pédagogique des différentes séquences didactiques apparaît plus concrète et signifiante pour les élèves et respecte davantage les orientations didactiques de l'univers social au primaire quant à l'apprentissage conceptuel. Elle positionne les élèves dans un contexte de recherche inspirée de leur propre vie (expressions populaires) et leur permet de *toucher* davantage le concept du *temps* pour progressivement aller vers son abstraction. Notons que cet ajout à la démarche rejoint également une proposition de l'experte 3 dans le *Guide de l'enseignante* qui suggère de proposer aux élèves, pour enrichir leur champ lexical, quelques locutions parmi les concepts subordonnés à apprendre autour du concept du *temps*.

Ajout d'une ouverture pédagogique pour favoriser le transfert des connaissances

Pour favoriser le transfert des connaissances en univers social, nous retenons les commentaires de l'experte 1 aux énoncés 11 (les séquences didactiques sont complètes et précises quant au réinvestissement) et 42 (les séquences didactiques permettent à l'enseignante de préparer un transfert efficace des connaissances chez les élèves dans de nouveaux contextes) ainsi que les commentaires de l'experte 2 à l'énoncé 40 (L'enrichissement des connaissances initiales permet de dégager de nouvelles dimensions dominantes chez les élèves liées au concept étudié). En effet, l'experte 1 propose d'ajouter un moment plus concret de réinvestissement à la fin du projet de manière à créer un lien plus important avec le domaine de l'univers social. Cette proposition rejoint le

⁹ Nous utilisons ici le terme générique *expression* pour faire référence à différentes catégories d'expressions (locutions et collocations), à savoir tous les mots simples, aux expressions et aux formules linguistiques particulières de la langue française (Tremblay, 2014).

commentaire de l'experte 2 qui soutient qu'« un transfert des connaissances est primordial » afin que « les nouvelles connaissances ne soient pas teintées des dimensions présentes seulement dans la définition commune » formulée à l'étape 10 (*Le grand retour et la définition commune*).

Pour répondre à ces commentaires, d'une part, nous invitons maintenant l'enseignante à profiter de ce moment de consolidation pour faire un rappel des apprentissages faits antérieurement sur les différents attributs et pour revenir sur le concept général du *temps* et d'autre part, nous indiquons explicitement à l'enseignante, à l'étape 12 de la démarche (*La réutilisation du mot-phrase*) qu'une fois que le travail sur le concept du *temps* réalisé, elle est invitée à réutiliser, dans les jours et semaines à venir, les nouvelles connaissances des élèves dans de nouvelles activités d'univers social. Ces activités de réinvestissement permettent de poursuivre le développement de la compétence de l'univers social et de ses composantes, soit d'amener les élèves à faire la description de ressemblances, de différences et/ou de changements dans des paysages, des groupes et des événements de la vie quotidienne d'ici, d'ailleurs, d'hier et d'aujourd'hui dans différentes activités (MELS, 2001).

Plus spécifiquement, nous proposons à l'enseignante, pour réinvestir le travail conceptuel réalisé sur le *temps*, de profiter de ses routines quotidiennes et ses outils de classe tels que le calendrier, la ligne du temps et/ou la frise chronologique. En effet, le calendrier permet d'introduire (et/ou réinvestir) les notions de jour de la semaine (hier, aujourd'hui, demain), de mois de l'année et de saison, de calculer des durées en jours et/ou en semaines ainsi qu'à se situer ou à repérer des événements cycliques (Poyet, 2009c). La ligne du temps et la frise chronologique sont aussi des outils fort intéressants pour introduire (et/ou réinvestir) la notion de chronologie (avant-après) et d'évolution ainsi que le calcul de durée. La frise chronologique permet de travailler également les notions de simultanéité, de comparaison et de causalité (Poyet, 2009c). Par la suite, nous invitons l'enseignante à découvrir différentes pistes riches d'enseignement et d'apprentissage pour le domaine de l'univers social, soit l'activité interdisciplinaire *Qu'est-ce que le temps ?* développée par Boulet (2016) et disponible sur le site du LIMIER qui invite les élèves à construire leur représentation du *temps* en exploitant l'album jeunesse *1 seconde, 1 minute et 1 siècle* de Grive et Kerba (2009) des éditions Gallimard Jeunesse et à réaliser des activités en univers social, en français, en mathématique et en arts plastiques et puis, l'activité pédagogique *Ma vie en ligne du temps* développée le service national du Récit de l'univers social (Récitus, 2020) qui amène les élèves à retracer les événements d'une routine quotidienne ou ceux marquants de leur vie.

Ajout des sous-concepts siècle et changement dans la fiche E : Hier, quand j'étais bébé

Pour mieux respecter les attentes ministérielles quant à l'enseignement et l'apprentissage des mots *siècle* et *changement* chez les élèves du premier cycle du primaire en univers social, nous retenons la suggestion de l'experte 1 quant à l'énoncé 27 (Le nombre d'œuvres de littérature jeunesse sélectionnées pour le réseau littéraire est suffisant pour favoriser la construction progressive du concept du *temps*). Celle-ci souligne que les éléments *siècle* et *changement* sont mis de côté dans les séquences didactiques et que si l'on souhaite travailler le *temps* en

univers social, on doit impérativement les aborder. En ce sens, nous ajoutons maintenant à la fiche E (*Hier, quand j'étais bébé*) l'apprentissage du mot *siècle* grâce à l'écriture de la phrase *Un siècle, c'est cent ans*. Ensuite, à l'étape 12 (*le réinvestissement*), nous invitons les enseignantes à relire les premières pages de l'album *Hier, quand j'étais bébé!* avec les élèves en portant une attention particulière aux changements physiques de la jeune Charlotte au fil du temps (lorsqu'elle était bébé et maintenant, comme jeune fille) et aux changements dans le paysage de la ville. À partir des illustrations, les élèves sont alors amenés à discuter autour du concept de *changement* afin de bien comprendre que celui-ci peut renvoyer à la modification, à la transformation ou à l'évolution de quelque chose dans le temps chez une personne (caractéristiques physiques, traits de personnalité, etc.), comme dans l'album *Hier, quand j'étais bébé!* L'enseignante est également invitée à ouvrir la discussion sur les changements possibles d'un paysage (éléments naturels ou humains), d'un territoire ou d'un lieu (étendue, aménagement, occupation par un groupe d'humains ou d'animaux, etc.). Par la suite, les élèves doivent réaliser une ligne du temps et composer maintenant de courtes phrases pour évoquer des changements au fil du temps qu'ils pourraient observer chez eux. À titre d'exemples, un élève pourrait parler de ces changements physiques au fil des années (ex. *Dans le passé, mes mains étaient beaucoup plus petites. Aujourd'hui, elles sont plus grandes. Dans le futur, mes mains auront des rides.*).

Ajout d'une perspective de décentration de l'élève dans la réalisation des séquences didactiques et de liens entre les expressions édifiées et le concept qu'elles concernent

Nous retenons le commentaire de l'experte 2 à l'énoncé 3 (le dispositif didactique exploite les plus récentes avancées de la recherche pour l'enseignement-apprentissage des concepts, de l'univers social au premier cycle et du recours à des œuvres de littérature jeunesse) qui fait remarqué que bien que les œuvres utilisées dans le dispositif « proposent un tour d'horizon des attributs du concept pertinent », il serait intéressant de « creuser davantage la question du *temps* dit *philosophique* » et ce, en proposant une activité de réinvestissement qui permet de faire le lien explicitement entre les expressions édifiées et le concept qu'elles concernent. À ce commentaire, nous ajoutons ceux émis pour l'énoncé 11 (les séquences didactiques sont complètes et précises quant aux consignes et explications fournies à l'enseignante et aux élèves, aux objectifs d'apprentissage, aux éléments déclencheurs, aux fiches d'activités, au retour en grand groupe, au réinvestissement). Même si l'experte 2 est *tout à fait d'accord* avec la majorité des éléments de cet énoncé (5 éléments sur 6), elle s'interroge toutefois sur « la récurrence, la systématisation de la forme que prennent les activités » dans le dispositif. Elle soutient que la lecture et l'écriture sont des avenues intéressantes pour construire des concepts abstraits, mais remet en question la pertinence de demander aux élèves seulement de faire des dessins : « pourquoi ne pas proposer aussi des mises en action, des constructions en relief, etc. ? ». En ce sens, dans une perspective de décentration de l'élève, l'experte 2 suggère de proposer aux élèves « des consignes visant à ne pas lui faire dire ce qu'il/elle vit, fait, etc., mais aussi ce que les autres (en commençant par ses proches) vivent/ font, etc. ». À titre d'exemple, l'experte 2 propose d'intituler la séquence didactique 3 *Quelle est la saison préférée de ton ami(e)?* plutôt que *Quelle est ta saison*

préférée ? De cette manière, une discussion pourrait être envisagée entre les élèves autour du thème des saisons et des différentes raisons qui expliquent leurs choix.

En ce sens, pour répondre à ces commentaires, nous avons donc modifié à l'étape 12 (*La réutilisation du mot-phrase*) des moments de réinvestissement qui permettent à la fois de réutiliser les mots écrits en orthographes approchées, à partager à nouveau leurs stratégies lexicales dans de nouveaux contextes, mais également à discuter autour du concept du *temps* et de ces sous-concepts (dimension philosophique). Dans le tableau suivant, nous présentons les changements apportés aux séquences didactiques 1, 2, 3, 4, 5 et 7 pour l'étape 12 de la démarche *La réutilisation du mot-phrase*. Notons qu'aucun changement n'a été apporté à la séquence didactique 6, puisque la dimension philosophique était déjà présente : les élèves échangent déjà autour de l'expression *Prendre son temps*.

Tableau XIV. Les changements apportés aux séquences didactiques à l'étape 12 *La réutilisation du mot-phrase* de la démarche didactique

	1 ^{re} version	2 ^e version
<p>Séquence didactique 1 (<i>journée</i>)</p> <p>Les élèves sont maintenant invités à construire une ligne du temps, à y inscrire les quatre moments de la journée (matin-midi-après-midi-soir), à dessiner le soleil et la lune aux endroits appropriés sur la ligne du temps, puis à discuter en quoi ils sont de bons repères temporels. Ils décrivent ensuite leurs repas préférés selon les différents moments de la journée. Notons que pour faire suite au commentaire de l'enseignante-étudiante #1, nous ajoutons également dans le <i>Guide de l'enseignante</i> une note qui invite à offrir plus d'étagère pour cette activité. Réaliser la ligne du temps pourrait être plus difficile pour certains élèves.</p>		
<p>Séquence didactique 2 (<i>heure</i>)</p> <p>Les élèves doivent maintenant répondre à la question <i>Et toi, que fais-tu pendant le temps d'une... seconde?... minute?... heure?... journée ?</i> Ils sont invités ensuite à réfléchir collectivement pour trouver les différents outils qui permettent de mesurer ou de compter le temps de mesure de ces différentes unités. L'objectif est d'identifier quelques outils parmi les suivants : la montre, l'horloge, le chronomètre, le sablier, le réveille-matin, l'agenda, le calendrier, l'horaire de la journée, etc.</p>		
<p>Séquence didactique 3 (<i>saison</i>)</p> <p>Les élèves sont maintenant invités à illustrer d'abord les quatre saisons de l'année à l'aide d'éléments distinctifs appris à partir de la lecture de l'œuvre <i>Le lion et l'oiseau</i> (hiver : <i>neige, flocon, luge, tuque, mitaine</i>, etc. Printemps : <i>fleurs, bourgeons, pluie</i>, etc. Été : <i>soleil, chaleur, jardin</i>, etc. Automne : <i>récolte, migration, vent, rougissement des feuilles</i>, etc.). Puis, les élèves doivent demander à un.e ami.e de la classe sa saison préférée et les raisons qui expliquent son choix (3 raisons).</p>		

Séquence didactique 4 (mois)

Les élèves sont maintenant invités à questionner un.e ami.e dans la classe pour connaître son mois préféré. Ils doivent le ou la questionner pour identifier les raisons de ce choix. Ils écrivent leurs réponses à l'endroit approprié. Les élèves doivent aussi cibler sur la ligne du temps le mois préféré de leur ami.e. (faire un crochet et/ou colorier la case).

Et toi, quel est ton mois préféré de l'année?

3. Nomme ton mois préféré et explique pourquoi.

Quel est le mois préféré de ton ami.e?

3. Demande à un ami.e de la classe de te dire quel est son mois préféré de l'année. Identifie sur la ligne du temps ci-dessous le mois choisi.

Janvier Février Mars Avril Mai Juin Juillet Août Septembre Octobre Novembre Décembre

4. Colorie le mois préféré de ton ami.e.

Séquence didactique 5 (passé)

Les élèves sont toujours invités à construire la ligne du temps selon les trois moments travaillés, soit le passé, le présent et le futur. Cependant, ils sont maintenant amenés à discuter autour du sous-concept *changement* afin de comprendre que celui-ci peut renvoyer à la modification, à la transformation ou à l'évolution de quelque chose dans le temps chez une personne (caractéristiques physiques, traits de personnalité, etc.), comme dans l'album *Hier, quand j'étais bébé!*, mais également dans un paysage (éléments naturels ou humains), un territoire ou un lieu autour d'eux (organisation, étendue, aménagement, occupation par un groupe d'humains ou d'animaux, etc.). Puis, les élèves doivent identifier les changements que l'on peut observer chez eux au fil du temps et les décrire à l'endroit approprié. Notons que le visuel de la feuille de travail reste la même.

Et toi, comment se construit ta ligne du temps?

3. Complète ta propre ligne du temps.

Séquence didactique 7 (temps qui passe)

Les élèves sont maintenant invités à réfléchir sur leur perception du *temps*. En effet, ils doivent décrire un moment où ils trouvent que trois minutes c'est trop court, puis un moment où trois minutes apparaissent trop longues. Ensuite, pour faire un rappel de la patience du sablier qui attend le jour de l'an chaque année dans l'œuvre *Où est passé le temps?*, les élèves doivent préciser s'ils sont une personne patiente ou non en sachant qu'*être patient, c'est la qualité de quelqu'un qui peut attendre pendant une longue période de temps en gardant son calme*. Ils expliquent leur réponse à l'endroit prévu en donnant un exemple.

Et toi, as-tu trouvé le temps?

3. Nomme ce que tu peux faire en trois minutes.

En-tu patient(e)? Donne un exemple.

Et toi, as-tu trouvé le temps?

3. Dis-moi un moment où tu trouves que trois minutes c'est trop long.

4. Dis-moi un moment où tu trouves que trois minutes c'est trop court.

5. En sachant qu'être patient, c'est la qualité de quelqu'un qui peut attendre pendant une longue période de temps en gardant son calme, pour-tu me dire si tu es patient(e) ou pas? Explique ta réponse en donnant un exemple.

Ajout de modalités de réalisation quant à la deuxième lecture à voix haute des œuvres littéraires

Nous retenons le commentaire de l'experte 3 à l'énoncé 27 du questionnaire (La deuxième lecture des œuvres littéraires est efficace pour favoriser le passage d'une connaissance réceptive des mots à une connaissance productive) ainsi qu'à l'un de ses commentaires émis dans le *Guide de l'enseignante*. Rappelons que la deuxième lecture à voix haute des œuvres littéraires se réalise seulement si les étapes 6 et 7 de la démarche sont effectuées à un moment ultérieur. L'experte 3 suggère d'ajouter des modalités de réalisation quant à cette lecture, entre autres, en spécifiant à l'enseignante si cette lecture se réalise en grand groupe ou en équipe et en ajoutant une consigne particulière qui encourage le réinvestissement des mots nouveaux. Dans cette perspective, nous ajoutons dans le *Guide de l'enseignante* à la fin de l'étape 5 (*Le contexte d'écriture et le choix du mot-phrase*), le passage suivant :

Profiter alors de cette deuxième lecture pour faire réaliser aux élèves au préalable un rappel de l'histoire. Ce travail peut se réaliser en petites équipes de deux ou trois élèves. Pour favoriser le réinvestissement des mots nouveaux (et leur mémorisation), encourager les élèves à élaborer collectivement un bon rappel de l'histoire tout en utilisant efficacement les mots vus dans le livre en lien avec le concept à l'étude.

Ajout de pistes d'intervention pour enseigner les propriétés des mots nouveaux

Nous retenons les commentaires de l'experte 3 à l'énoncé 37 du questionnaire (Les séquences didactiques favorisent l'apprentissage des différentes connaissances liées aux mots (forme-sens-usage et propriétés) ainsi que dans le *Guide de l'enseignante* qui soulèvent que pour l'apprentissage du sens et de l'usage des mots, l'enseignante devrait faire ressortir plus clairement aux élèves les propriétés morphologiques, syntaxiques et pragmatiques des mots ainsi que leurs cooccurrents. Pour répondre à ce commentaire, nous proposons maintenant à l'étape 9 (*La norme orthographique*) de la démarche des exemples concrets de verbatim pour mieux présenter ces dimensions lexicales.

Exemple de verbatim pour travailler la forme orale et écrite d'un mot : Voici la norme orthographique pour le mot *saison*. Prenez un instant pour observer sa forme écrite et questionnez-vous sur sa forme orale. Avec quelles lettres s'écrit-il ? (s-a-i-s-o-n), Combien y a-t-il de syllabes ? (deux), Quels sont entendus-tu ? ([sÈzô]), Quel son fait le deuxième -s- dans le mot ? (le son [z]), À quelle régularité orthographique cela fait-il référence ? (le -s- entre deux voyelles fait le son [z]), Comment écrit-on le son [ô] dans le mot ? (avec -on), Comment écrit-on le son [È] ? (avec -ai).

Exemple de verbatim pour travailler le sens d'un mot : Quel est le sens donné au mot *saison* ? Comment pourrait-on le définir ? Quel outil dans la classe pourrait nous aider ? Voici une définition possible : Une *saison* est une période de l'année caractérisée par une végétation et un climat particulier. As-tu un exemple de saison ? Oui, l'hiver est l'une des quatre saisons. L'hiver est la saison la plus froide l'année. Il n'y a plus de feuilles dans les arbres. Il y a de la neige.

Exemple de verbatim pour travailler l'usage d'un mot : Comment utilise-t-on correctement le mot *saison* à l'oral et à l'écrit ? Pour mieux comprendre l'usage de ce mot, il faut d'abord bien le connaître : Quelle est sa classe de mot ? Le mot *saison* est un nom commun, car il s'emploie avec un déterminant comme *une, la, cette, etc.* Ensuite, de quel genre le mot *saison* est-il ? Est-il féminin ou masculin ? Il est féminin et conditionne la forme féminine de ses déterminants et adjectifs, par exemple *la saison parfaite* et

non *le saison parfait*. Selon toi, quel rôle syntaxique le mot *saison* peut-il jouer dans une phrase? Il peut assumer le rôle de sujet comme dans l'exemple suivant : *Ma saison préférée est l'automne*. Il peut aussi assumer le rôle de complément du nom comme dans *les changements de saison* ou de complément du verbe comme dans *Le coureur entame la saison du bon pied*. Finalement, le mot *saison* est combiné à d'autres mots spécifiques (les cooccurrences). As-tu des exemples? Oui, on peut dire *la saison estivale, la saison bat son plein, la fin de la saison, les saisons sèches, les saisons de pluies, etc.* Pour les prochains jours, je te mets au défi de trouver le mot *saison* dans d'autres œuvres littéraires et de nous lire la ou les phrases qui le concerne(nt).

Ajout de stratégies lexicales pour mémoriser le sens et l'usage des mots nouveaux

Nous retenons le commentaire de l'experte 3 dans le *Guide de l'enseignante* qui suggère d'ajouter aux stratégies lexicales de nouvelles stratégies pour favoriser la mémorisation du sens et de l'usage des mots nouveaux. Cet ajout permet d'aller au-delà de la mémorisation de la forme, tel que le propose initialement la première version du *Guide de l'enseignante*. Ainsi, nous ajoutons les stratégies suivantes tirées de Villeneuve-Lapointe et Lafontaine (2015) qui font état d'un ensemble de stratégies de mémorisation recensées dans les écrits scientifiques, dont celles provenant des travaux de Brissaud et Cogis (2001), Catach (1978), MENB (2011), David (2003), MELS (2009) et Fayol et Jaffre (1999) :

- Association du mot à un mot connu
- Association du mot à sa famille morphologique
- Invention de moyen mnémotechnique (Villeneuve-Lapointe et Lafontaine, 2015, p.138).

Ajout d'un modèle dans la construction d'une définition conceptuelle

Nous retenons le commentaire de l'experte 3 dans le *Guide de l'enseignante* qui propose d'avoir le même modèle pour construire la définition d'un concept. En faisant référence aux travaux d'Ancil et Tremblay (2016), Gagnon et Ancil (2019) ainsi qu'à notre propre section 2.4.1.2 *Connaitre le sens d'un mot* dans la *Maquette de la recherche*, l'experte 3 suggère que chacune des définitions conceptuelles construites par l'enseignante et ses élèves devrait débiter « par l'identification du noyau de sens qui caractérise le mot (souvent un terme générique, le genre prochain ou hyperonyme) suivie des caractéristiques qui permettent de distinguer le mot des autres mots ayant le même noyau de sens (différences sémantiques) ». Notons que cette proposition rejoint les commentaires de l'experte 2 à l'énoncé 21 (La démarche didactique développée permet à l'enseignante de définir efficacement le savoir à enseigner et à exprimer son sens dans des formes concrètes pour ses élèves), qui suggère d'ajouter, « pour soutenir davantage l'enseignante », une proposition de définition des sous-concepts (à titre indicatif) sous l'angle de l'intention d'apprentissage de chaque séquence didactique. En ce sens, à l'étape 10 de la démarche didactique (*Le grand retour et la définition commune*) dans le *Guide de l'enseignante*, nous ajoutons maintenant une note à l'enseignante qui lui suggère un modèle à suivre pour construire une définition conceptuelle avec ses élèves.

Noter qu'un modèle vous est proposé ici pour construire des définitions conceptuelles avec vos élèves tout au long des séquences didactiques. Débuter la définition par l'identification du noyau de sens qui caractérise le mot à l'étude (souvent un terme générique) suivie des caractéristiques qui permettent de distinguer le mot des autres mots ayant le même noyau de sens (différences sémantiques). Inspirez-vous

des définitions proposées dans les fiches pédagogiques A-B-C-D-E-F-G pour chaque concept travaillé (journée, unité de mesure, mois, saison, passé, prendre le temps, le temps qui passe).

Ajout du caractère gras pour les mots tirés de la liste orthographique du premier cycle du primaire

Nous retenons les commentaires de l'experte 3 dans le *Guide de l'enseignante* et à l'énoncé 7 du questionnaire (les séquences didactiques sont en lien avec le programme de formation de l'école québécoise (PFEQ) pour des élèves du premier cycle du primaire) qui souligne un questionnement sur les liens entre les mots à apprendre pour construire le concept du *temps* (*superordonnés, de base et subordonnés*) et ceux tirés de la liste orthographique du premier cycle du primaire selon le MELS (2001a). Pour répondre à ce commentaire, nous avons donc identifié ces mots à partir de deux outils du ministère de l'Éducation soit *Franqus* qui se veut un outil interactif de recherche pour l'enseignement de l'orthographe d'usage au primaire (MELS, 2021a) et *La liste orthographiques à l'usage des enseignantes et enseignants du primaire* (MELS, 2014) qui précise l'ensemble des mots à étudier du premier au troisième cycle du primaire. Une fois ces mots identifiés, nous les avons mis en caractère gras dans les fiches pédagogiques dans le *Guide de l'enseignante*. Une note adressée à l'enseignante est également ajoutée sous le tableau qui présente tous les mots ciblés à travailler en réception et en production durant la séquence didactique. Voici un exemple pour la Fiche pédagogique A : *Une journée de loup*.

Tableau XV. L'exemple d'ajout du caractère gras pour les mots tirés de la liste orthographique du premier cycle du primaire

Concepts superordonnés	Concepts <i>de base</i>	Concepts subordonnés
Saison	Hiver, printemps, été, automne	Neige , flocon, traîneau, froid , vêtements chauds , glisser, fleur , beau temps , jardin , bourgeon, chaud , pêcher, récolte, vent , feuilles rouges , tombent (tomber)

Ces mots sont tirés des illustrations et/ou du texte. Les mots en **caractère gras** font partie de la liste orthographique des mots à apprendre au 1^{er} cycle du primaire (MELS, 2014)

Ajout de gestes d'étayage de l'enseignante lors de l'écriture des mots-phrases

Nous retenons le commentaire de l'experte 3 à l'énoncé 33 du questionnaire (Les séquences didactiques permettent à l'enseignante de guider le processus de coconstruction de sens par un dialogue cognitif) qui propose d'ajouter d'autres gestes d'étayage de l'enseignante qui vont au-delà du questionnement. Cet ajout permet de faciliter la discussion et encourage les conflits cognitifs chez les élèves. Cela rejoint également le commentaire de l'enseignante-étudiante #2 pour qui il importe de porter une attention aux élèves lors des tâches plus longues dans le projet, notamment à cette étape, car certains pourraient rencontrer des difficultés de compréhension et/ou de réalisation. Pour répondre à ces propos, nous avons donc ajouté à l'étape 7 (*Les tentatives d'écriture et l'échange des stratégies*) du *Guide de l'enseignante* le passage suivant :

Jouer également un rôle de guide et accompagner les élèves tout au long de la séance, plus spécifiquement ici en les questionnant sur leurs choix orthographiques et leurs stratégies. Faciliter la discussion et encourager les conflits cognitifs chez les élèves en adoptant différentes postures d'étayage ; reformuler, recentrer, résumer, clarifier, confronter, orienter les ressources disponibles, laisser du temps pour la réflexion et la discussion, etc.

Riche des commentaires des expertes universitaires et considérant les modifications apportées en réponses à ceux-ci, nous avons aussi effectuée une série de modification dont nous sommes l'initiatrice identifiée.

Modification entre les étapes 11 et 12 de la démarche didactique

Pour des raisons de logistiques et de gestion de temps possible en classe, nous avons interverti les étapes 11 et 12 de la démarche didactique de manière que l'étape de la réutilisation du mot-phrase se réalise avant la conservation des traces et la conclusion générale de l'ensemble du projet auprès des élèves.

Ajout d'un tableau synthèse de planification de la démarche didactique

Dans le *Guide de l'enseignante*, un tableau de planification qui synthétise les idées principales pour chacune des étapes de la démarche didactique développée a été ajouté pour permettre aux futures enseignantes d'établir efficacement leur propre planification. Il est ainsi complémentaire à la planification détaillée de la mise en œuvre de la démarche didactique présentée à la section suivante (section 6) du guide.

Ajout d'une planification temporelle de l'ensemble des séquences didactiques

Pour aider l'enseignante-participante à planifier efficacement le déroulement des séquences didactiques durant les semaines de mise à l'essai, nous avons élaboré un exemple de planification en périodes de 54 minutes (voir Annexe 4 dans le *Guide de l'enseignante*).

Modification dans la répartition des minutes pour certaines étapes de la démarche didactique

Pour des raisons de logistique, de gestion de classe possible ainsi qu'en considérant les modifications suggérées par les expertes sollicitées, les minutes associées aux étapes suivantes ont été modifiées.

- L'étape 3 *La prise de connaissance d'un problème* est passée de 10 à 20 minutes.
- L'étape 5 *Le contexte d'écriture et le choix du mot-phrase* est passée de 20 à 15 minutes.
- L'étape 8 *Le retour collectif sur le mot-phrase* est passé de 30 à 10 minutes.
- L'étape 12 *La conservation des traces* est passée de 0 à 20 minutes.

Ajout d'une annexe présentant les premières de couvertures des œuvres de littérature jeunesse

Pour faciliter la réalisation de l'étape *Présentation du réseau conceptuel* à l'étape 4 de la démarche didactique, nous avons ajouté au *Guide de l'enseignante* une troisième annexe dans laquelle sont présentées les premières de couverture des sept œuvres de littérature jeunesse utilisées dans le cadre des séquences didactiques. En effet, rappelons qu'à cette étape, l'enseignante-participante doit choisir entre deux formats de réseau conceptuel, dont

l'un implique que les élèves découpent et collent les premières de couverture des œuvres littéraires au fur et à mesure du déroulement des séquences didactiques. Par conséquent, l'enseignante-participante, si elle choisit cette option, n'aura pas à aller chercher elle-même les premières de couverture sur les sites web.

Améliorations mineures du dispositif didactique

Pour terminer, lors de l'évaluation du dispositif didactique, les expertes ont proposé quelques améliorations mineures pour le *Guide de l'enseignante* et le *Cahier de l'élève* que nous avons choisies d'apporter. Nous faisons ici mention de façon générale de ces changements. Dans plusieurs sections du *Guide de l'enseignante*, les expertes 1 et 3 ont proposé à quelques reprises de nouvelles formulations de phrases, que nous nous sommes tenues de considérer dans l'élaborer de la deuxième version du prototype. Notons que les commentaires et les suggestions de l'experte 2 ont tous été considérés comme des modifications majeures. Ils sont présentés à la section précédente.

Tout d'abord, l'experte 1 suggère d'ajouter une précision à la section *Les concepts abstraits, comment se construisent-ils?* du *Guide de l'enseignante* qui illustre davantage le niveau d'abstraction des concepts en univers social et leur sens large et ambigu. À la lumière de l'exemple proposé, nous ajoutons ceci:

L'utilisation orale et écrite de certains concepts en contexte d'univers social peut être différente par rapport à leur utilisation au quotidien. Par exemple, l'usage du mot 'régime' peut faire référence au mode de vie alimentaire d'une personne, mais en contexte d'univers social, il renvoie plutôt à l'organisation politique, sociale et économique d'un état.

Ensuite, l'experte 1 mentionne qu'à différents endroits dans le *Guide de l'enseignante*, il est question de « varier » les situations de confrontations pour aider à la construction du concept abstrait. Or, pour l'experte 1, « varier en changeant d'un livre à l'autre, ce n'est pas vraiment *varier*. On reste toujours dans un même type d'activité ». Elle encourage donc la chercheuse à faire attention à cette insistance mise sur la variété. Par conséquent, nous ajoutons une précision à la fin de la section 2 du *Guide* :

C'est dans cette perspective que pour assurer le passage d'une connaissance réceptive des mots à une connaissance productive, et ce faisant, pour construire le sens des concepts plus abstraits, comme ceux en univers social, il nous est essentiel de faire vivre aux élèves des expériences variées, concrètes et contextualisées. Le recours à des activités de lecture (réception) et d'écriture (production) nous apparaît donc précieux. Ces situations signifiantes d'apprentissage favorisent la mise en place de premières conditions favorables à la contextualisation souhaitée des concepts abstraits et à l'apprentissage lexical qui le sous-tend.

Également, l'experte 1 suggère de définir aux élèves, à l'étape 3 de la démarche (*La prise de connaissance d'un problème*), ce qui est entendu par *concept abstrait*. Pour faire suite, nous ajoutons dans le *Guide* ce passage :

Notez que si le mot « abstrait » apparaît difficile pour certains élèves, leur expliquer qu'il existe dans la vie de tous les jours des concepts concrets et des concepts abstraits. Par exemple, pour les concepts concrets, comme *chien, chaise, coccinelle* et *flute*, leur souligner que l'on peut les voir, les toucher, les sentir,

etc. et qu'il nous ait facile de les représenter en dessin ou de les photographier. Au contraire, les concepts abstraits, comme le *temps*, sont plus difficiles à définir, à photographier et à dessiner parce qu'on ne peut pas les voir ou les croiser dans la rue (comme on peut le faire avec le *chien* par exemple). Il faut donc, pour les comprendre, apprendre les différents éléments qui leur sont associés.

De son côté, l'experte 3 suggère d'abord pour « épurer » le *Guide de l'enseignante*, de limiter, lorsque possible, les références multiples à différents auteurs qui pourraient alourdir la lecture. Pour ce faire, à certains endroits, nous ajoutons des notes de fin de textes et de bas page.

Par la suite, l'experte 3 propose pour l'étape 5 de la démarche (*Le contexte d'écriture*) d'ajouter des pistes sur les modalités de réalisation. En ce sens, nous y ajoutons que l'enseignante peut inviter les élèves à travailler de façon individuelle ou en équipe de deux ou trois et que ces derniers sont encouragés à réinvestir les nouveaux mots dans leur discours oral et écrit.

Également, au premier paragraphe de la section 1.3 du *Guide de l'enseignante* (*Les concepts abstraits, comment se construisent-ils?*), l'experte 3 suggère de citer seulement des concepts abstraits traités au primaire (*démocratie, liberté, territoire, sédentarité, colonie, temps, espace, société*) et de supprimer celui traité au secondaire (*romanisation*), ce que nous avons fait.

À la section 2 du *Guide de l'enseignante*, l'experte 3 souligne que « selon plusieurs chercheurs, dont Nation (2001) et Webb (2013), la définition d'un mot, même s'il y a en quelque sorte « production » de sens, demeure associée au vocabulaire réceptif ». Elle soutient que les connaissances réceptives s'appliquent généralement à la compréhension d'un mot en contexte d'écoute ou de lecture, alors que les connaissances productives se rapportent à l'utilisation d'un mot à l'oral ou à l'écrit. En ce sens, à la suite de lectures supplémentaires à ce sujet, nous déplaçons dans la phrase ciblée par l'experte la parenthèse suivante : (vocabulaire réceptif). Voici le passage modifié :

La connaissance d'un mot se veut complexe et s'inscrit dans un continuum allant d'une connaissance réceptive des mots à une connaissance productive (Tréville et Duquette, 1996). En effet, cet apprentissage progressif passe par la reconnaissance vague d'un mot à la capacité de le définir (vocabulaire réceptif) et de produire ce mot à l'oral et à l'écrit de façon appropriée dans un contexte grammatical et sémantique spécifique (vocabulaire productif) (Armand et Maraillet, 2015).

Dans le *Guide de l'enseignante*, l'experte 3 souligne également qu'il serait pertinent de préciser à l'enseignante que certaines étapes de la démarche ne sont pas effectuées qu'une seule fois. Par exemple, l'étape 5 (*Le contexte d'écriture*) est vécue à sept reprises par les élèves, soit à chaque séquence didactique réalisée tandis que l'étape 3 (*La prise de connaissance d'un problème*) est réalisée qu'une seule fois, donc, un vrai « 10 minutes » à prévoir pour l'enseignante dans sa planification. Par conséquent, nous ajoutons le passage suivant à la section 5 du *Guide de l'enseignante* avant de présenter la figure 6 qui synthétise les étapes de la démarche didactique développée :

Les étapes 3 et 4 sont réalisées une seule fois par les élèves pour le concept abstrait général, ici le *temps*, et se réalisent à nouveau au début de chaque séquence didactique. Les étapes 5 à 12 sont aussi répétées à chaque séquence didactique.

Pour terminer, l'experte 3 suggère de préciser à l'étape 2 de la démarche dans le *Guide de l'enseignante* que les mots à travailler en réception et en production sont à cibler dans le texte des œuvres de littérature jeunesse, mais aussi dans les illustrations (le vocabulaire induit). Nous ajoutons ainsi cette précision. Dans le même ordre d'idées, elle propose au tableau 4 du *Guide de l'enseignante* (le réseau littéraire pour faire construire le concept du *temps*) de mieux faire ressortir la dimension temporelle liée à l'*attente* (Poyet, 2009b) dans le texte et les illustrations de l'œuvre *Hier, quand j'étais bébé*. Le passage suivant est ainsi ajouté au tableau :

Charlotte, six ans, pense qu'hier était le moment où elle était bébé. Pour l'aider à comprendre et calmer son impatience, son père va tenter de lui expliquer comment fonctionne le *temps* grâce à la ligne du temps qui dessinera sur les murs de la maison.

4.1.2 La deuxième boucle : janvier à avril 2021

La deuxième boucle qui s'est déroulée de janvier et à avril 2021, correspond à la deuxième mise à l'essai du dispositif modifié et amélioré dans une classe de premier cycle du primaire. Ce deuxième prototype est annexé à la fin de cette thèse (Annexe 8). Cette mise à l'essai empirique a permis de valider le dispositif didactique et de dégager sa valeur pédagogique ainsi que ses avantages reconnus par l'enseignante-participante quant au recours à des œuvres de littérature jeunesse pour l'enseignement et à l'apprentissage du concept abstrait du *temps* au premier cycle du primaire. Cette expérimentation s'est effectuée avec un sujet expert sélectionné pour sa représentation du groupe visé par l'objet pédagogique, ici des enseignantes du premier cycle du primaire (Harvey et Loisel, 2009).

À la lumière de son expérience en classe avec ses élèves, le dispositif didactique a été une fois de plus analysé et amélioré. L'enseignante participante a été invitée, à l'aide du questionnaire composés de questions ouvertes et fermées, à faire ressortir les points forts et les points à améliorer du dispositif didactique autant sur le contenu des séquences que sur leur forme de même qu'à émettre des suggestions et commentaires. De nouvelles données ont donc été recueillies et interprétées afin de proposer une dernière version du dispositif didactique, destinée à une plus grande diffusion. Ces résultats sont présentés à la section suivante.

Pour terminer l'analyse des résultats obtenus par la mise à l'essai empirique, et toujours en vue de répondre aux premiers objectifs de la recherche, nous avons également tenu compte des données recueillies lors de trois observations en classe. L'analyse complète de ces données est présentée en annexe 5 de cette thèse. À l'aide des grilles d'observation complétées et des enregistrements vidéo, nous y décrivons la pratique effective de l'enseignante participante en mettant l'accent sur les étapes phares de la démarche didactique développée ainsi

que sur les cinq préoccupations du modèle multi-agenda de Bucheton et Soulé (2009), à savoir le pilotage des tâches, l'atmosphère, le tissage, l'étaillage et les objets de savoirs puisque notre grille d'observation était basée sur ces mêmes préoccupations. En plus de compléter le témoignage de l'enseignante participante dans le questionnaire, cette mise en relation appuyée par un modèle développé pour décrire l'agir enseignant permet ainsi de mieux comprendre les pratiques employées par l'enseignante lors de la mise à l'essai. Qui plus est, ces pratiques sont documentées à l'aide de photographies prises lors des observations pour offrir une narration détaillée des séquences observées qui atteste de la situation et du climat de classe et qui reconstitue le plus fidèlement possible l'évolution dans le temps des séquences observées. Au total, le recueil compte trente photographies. Les observations ont duré respectivement 137 minutes, 115 minutes et 150 minutes.

4.1.2.1 Le bilan des modifications en vue d'une troisième mise à l'essai

À la lumière de l'expérimentation et de l'évaluation réalisées par l'enseignante, nous présentons ici les modifications apportées au dispositif didactique :

- Modification de l'introduction dans le *Guide de l'enseignante*
- Modification des titres de certaines étapes de la démarche et de leur organisation générale
- Modification dans le contenu théorique du *Guide de l'enseignante*
- Ajout d'une section sur les points forts du dispositif didactique
- Modification des fiches pédagogiques dans le *Guide de l'enseignante*
- Modification dans les propositions de découpage des concepts en univers social
- Ajout d'un canevas de *Cahier de l'élève* pour travailler des concepts abstraits
- Améliorations mineures du dispositif didactique

Ces ajouts sont détaillés aux sections suivantes.

Modification de l'introduction dans le Guide de l'enseignante

Comme l'ont fait les expertes 1 et 2 lors de la première mise à l'essai du dispositif didactique, l'enseignante participante a soulevé dans le questionnaire le caractère transversal de la démarche didactique développée. À l'énoncé 54, elle soutient que l'originalité du dispositif repose entre autres par cette transversalité qui ouvre à l'apprentissage conceptuel de n'importe quel concept abstrait de n'importe quelle discipline et/ou domaines généraux de formation où la compétence langagière paraît essentielle à la conceptualisation. Dans cette perspective, nous avons choisi de modifier quelque peu l'introduction du *Guide de l'enseignante* de manière à introduire en amont notre intérêt pour l'enseignement et à l'apprentissage des concepts abstraits au primaire qui à propos débute très tôt dans le cheminement scolaire. À la page 8, nous ajoutons aussi en marge *un nuage de mots* qui expose les concepts abstraits auquel font face rapidement les élèves dès leur entrée à l'école (Figure 15).

Voici le paragraphe ajouté :

À l'origine de ce présent guide pédagogique, il y avait une interrogation partagée par les communautés pratique et scientifique : en considérant que dès l'entrée à l'école, les élèves sont amenés à réaliser des apprentissages conceptuels et leur rapport aux différentes disciplines scolaires est basé sur la compréhension de divers concepts abstraits, comment pourrions-nous investir davantage cet enseignement et bénéficier de toute sa richesse pour nos élèves ? Comme « la plupart des savoirs sont des concepts, il faudrait [ainsi] les apprendre en les conceptualisant afin de leur donner du sens » (Barth, 2013b, s.p). Cette réflexion nous a conduits à envisager la construction des concepts abstraits comme un processus intellectuel complexe où le langage occupe une place fondamentale. Les élèves doivent être amenés à considérer la langue comme un outil d'expression et de communication (MELS, 2009), mais également comme un outil dans la structuration de la pensée, et donc, du développement du savoir conceptuel (Poyet, 2009c).

Pour mener à terme cette réflexion, nous nous sommes intéressées à l'enseignement du domaine de l'univers social au premier cycle du primaire qui repose notamment sur cet apprentissage conceptuel. Les élèves y sont invités à construire leur représentation des concepts de l'*espace*, du *temps* et de la *société* et à acquérir le vocabulaire de base se rattachant à ce domaine (MELS, 2001a).



Figure 15. Le nuage de mots ajoutés dans le *Guide de l'enseignante* après la mise à l'essai empirique

Notons que nous gardons toujours dans l'introduction du *Guide de l'enseignante* le passage où nous présentons succinctement la situation problématique liée à l'enseignement de l'univers social afin d'exposer le contexte de réalisation complexe auquel font face les enseignantes au premier cycle du primaire et de justifier ainsi la pertinence de notre recherche-développement et de notre démarche didactique.

Modification des titres de certaines étapes de la démarche et de leur organisation générale

La mise à l'essai empirique du dispositif didactique auprès de l'enseignante, notamment lors de la passation du questionnaire, a révélé un besoin de clarification des titres donnés à certaines étapes de la démarche de même qu'un besoin d'ajustement de l'organisation de certaines d'entre elles dans le temps.

Pour effectuer les changements dans l'organisation générale de la démarche, nous portons tout d'abord notre attention aux commentaires de l'enseignante participante quant aux obstacles possibles à l'appropriation et à l'utilisation de la démarche didactique pour les futures utilisatrices (énoncé 58 du questionnaire). L'enseignante mentionne à cet effet le possible « manque de temps en classe pour planifier une telle démarche de A à Z » et le manque de connaissance chez les enseignantes (par l'absence de formation) pour réaliser une analyse conceptuelle de qualité et sélectionner les œuvres de littérature jeunesse qui permettent de construire le concept

abstrait ciblé. Elle note que bien qu'elle ait vécu le projet de recherche avec la chercheuse et qu'elle ait beaucoup apprécié réaliser cette expérience avec ses élèves, elle s'avoue encore démunie à réinvestir le tout de manière autonome, sans accompagnement, pour planifier une nouvelle séquence d'enseignement conceptuel pour un nouveau concept abstrait (autre que le *temps*) (énoncé 57). Cet accompagnement, rappelons-le, s'est effectuée par la réalisation d'une rencontre préparatoire à l'expérimentation du dispositif didactique et par de courtes rencontres informelles après chacune des trois observations réalisées en classe (revoir la section *La mise à l'essai empirique* présentée aux pages 139 à 142 de la méthodologie).

D'abord, nous reconnaissons que malgré une volonté de la part des enseignantes d'innover dans leur pratique, il peut apparaître difficile sans accompagnement de modifier à long terme les représentations et les conduites de l'enseignement et d'aller au-delà des modèles plus traditionnels lorsqu'il y a de l'incertitude ou encore un manque de formation, de connaissance et de pratique. Il n'est pas sans rappeler également les propos de Barth (2013b) qui souligne les changements importants à considérer du rôle traditionnel de l'enseignante engagée dans une démarche d'enseignement et d'apprentissage conceptuel : « Plutôt que d'exposer le savoir pour qu'il soit mémorisé, il s'agit de le rendre accessible aux élèves, de les outiller -en les accompagnant- pour qu'ils sachent se l'approprier. Il y a donc une tâche importante de préparation et d'analyse des objets de la connaissance » (s.p), d'où la place fondamentale accordée à la première étape de notre démarche didactique. L'enseignante doit en ce sens créer une communauté d'apprentissage où les élèves deviennent des membres actifs dans leurs apprentissages.

Dans un même ordre d'idées, Dupin de Saint-André, Montésinos-Gelet et Bourdeau (2015) rappellent, quant à eux, que construire un réseau littéraire, bien que cela puisse paraître relativement simple, peut devenir complexe pour les enseignantes novices :

l'intégration des œuvres de littérature jeunesse en classe n'est pas aisée pour tous, différents obstacles sont relevés par les enseignants [dont] se repérer dans l'univers foisonnant de la littérature jeunesse et surtout de savoir de quelle façon présenter les œuvres aux élèves pour leur permettre de développer les compétences du *programme de formation de l'école québécoise* (MELS, 2001) (p.22).

Il nous apparaît alors essentiel de considérer ces possibles obstacles dans l'élaboration de notre dernière version du dispositif didactique, notamment lorsque nous présentons dans le *Guide de l'enseignante* les deux premières étapes de notre démarche didactique, à savoir *l'analyse du concept* qui implique l'organisation en trois niveaux hiérarchisés des sous-dimensions à développer (niveaux *superordonné*, *de base* et *subordonné*) et *le choix des situations-exemples* qui nécessite la création d'un réseau littéraire. Nous reconnaissons à cet effet la densité et la complexité de notre dispositif pour des enseignantes débutantes en la matière. C'est en ce sens qu'à la suite de nouvelles lectures scientifiques quant à l'analyse conceptuelle et le développement de réseaux littéraires thématiques et afin de mieux guider les futures utilisatrices à réaliser ces premières étapes, nous avons modifié quelque peu cette section dans le *Guide*. Nous avons choisi de jumeler les étapes 1 et 2 de la démarche de sorte que

L'enseignante est maintenant invitée à choisir la manière dont elle souhaite réfléchir en amont à sa séquence d'enseignement pour ainsi mieux la planifier dans le temps : souhaite-t-elle d'abord analyser le concept abstrait de manière à identifier ses attributs conceptuels ou alors préfère-t-elle explorer d'emblée les œuvres de littérature jeunesse liées au concept abstrait ciblé (le thème général) de manière à identifier par la suite les différents sous-thèmes abordés par celles-ci, sous-thèmes qu'elle pourra associer aux différents attributs conceptuels (concept *de base* et *subordonnés*)?

Plus précisément, si l'enseignante se sent plus outillée à réaliser la première option, elle est invitée, rappelons-le, à identifier le concept abstrait à développer chez ses élèves (ex. le *temps*) et à réaliser le triangle conceptuel, c'est-à-dire à identifier sa structure, soit ses sous-concepts qui lui sont associés (ex. les moments de la *journee*, les *jours* de la *semaine*, les *mois* de l'*année*, les *saisons*, etc.), puis à trouver des œuvres de littérature jeunesse qui incarnent le ou les sens de ceux-ci. Au contraire, si l'enseignante préfère la deuxième option, elle peut alors explorer d'abord les différentes œuvres littéraires liées au thème choisi, soit le concept abstrait général, et cibler celles qui seront au cœur du réseau littéraire (celles-ci renvoient aux sous-concepts), ce qui demande également une grande réflexion en raison de la profusion d'œuvres disponibles en librairie (Dupin de Saint-André, Montésinos-Gelet et Bourdeau, 2015). Dans les deux cas, il faut prendre le temps de lire les œuvres de littérature jeunesse et les analyser pour bien sélectionner celles qui sont susceptibles de faire construire les concepts ciblés. Il faut également réfléchir à une progression en fonction de l'intention pédagogique qui permet aux élèves de développer leurs connaissances de façon optimale. Cette sélection doit se réaliser également selon les dimensions conceptuelles de la thématique envisagée de sorte que les œuvres soient liées entre-elles. À cette étape, différentes ressources peuvent soutenir les enseignantes dans leur choix. Pour de futures utilisations et des mises en place dans les classes, ces étapes pourraient être pré-réfléchies (par des conseillères pédagogiques ou autres) pour alléger la tâche enseignante. De cette manière, une diversité de réseaux d'œuvres littéraires pourrait être produite sur différents concepts centraux au premier cycle du primaire.

C'est dans cette perspective que nous ajoutons le passage suivant dans le *Guide de l'enseignante* au chapitre 6 qui présente la mise en œuvre de la démarche didactique développée (p. 31) :

*Noter que pour de futures planifications, il est possible de réaliser l'étape 1 dans l'ordre désiré, soit :

- Analyser d'abord le concept abstrait à développer de manière à identifier ses attributs conceptuels, puis sélectionner judicieusement les œuvres de littérature jeunesse qui les mettent en scène ou ;
- Explorer d'abord les œuvres de littérature jeunesse liées au thème choisi, soit le concept abstrait, et cibler par la suite celles qui mettent en scène les dimensions abordées par cette thématique, dimensions à associer aux différents attributs conceptuels (concepts *de base* et *subordonnés*).

Dans les deux cas, il faut sélectionner judicieusement les œuvres littéraires selon les dimensions de la thématique et la progression envisagée en fonction de l'intention pédagogique initiale. Pour ce faire, il est possible de fréquenter les bibliothèques et les libraires environnants, de demander conseil à des professionnelles telles que les conseillères pédagogiques, les didacticiennes et les enseignantes

passionnées de littérature et également d'avoir recours à des ressources comme *Constellations*, *LePollen*, *Le LIMIER*, *La revue des livres pour enfants* et *Ricochet* pour orienter les choix.

En complémentarité avec le contenu théorique présenté dans le *Guide de l'enseignante*, cette modification permet donc aux enseignantes qui souhaitent réaliser notre démarche didactique d'être en mesure de mieux structurer en amont leur enseignement conceptuel selon leurs forces tout en assurant une réflexion et une analyse conceptuelle de qualité quant au concept abstrait à construire chez les élèves. Rappelons que le choix de la chercheuse d'exemplifier initialement cette première étape avec le concept de *temps* allait en ce sens, car il était souhaité d'offrir aux enseignantes un modèle de planification de qualité et de les guider dans leur nouvelle pratique vers un recours plus important aux œuvres de littérature jeunesse pour enseigner les concepts abstraits.

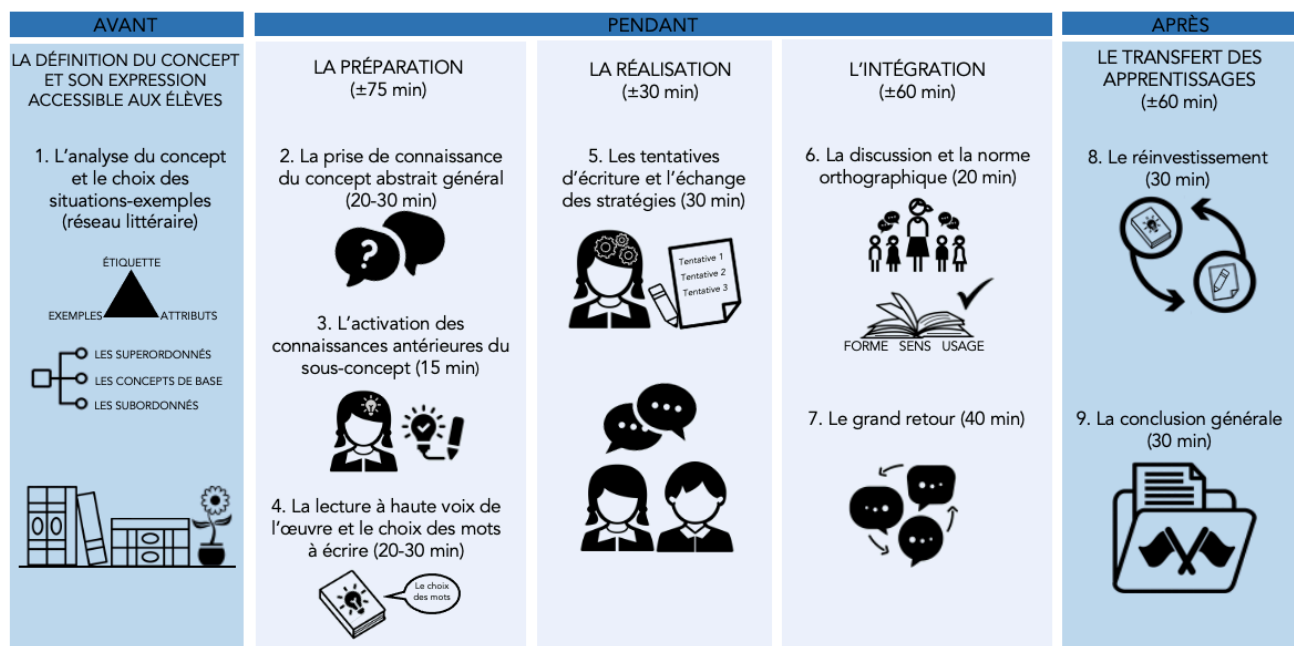
Toujours en lien avec l'organisation des étapes de la démarche, nous avons également constaté, lors des observations directes, que spontanément, l'enseignante a jumelé dans son discours auprès de ses élèves les étapes 6 et 7, puis les étapes 8 et 9 de la démarche, ce qui a eu comme effet de réduire le temps alloué à chacune d'entre elles et de maximiser le temps en classe pour réaliser les étapes subséquentes. Notons aussi qu'à l'étape 10, contrairement à ce qui était inscrit dans le *Guide*, l'enseignante invitait d'abord les élèves à formuler une définition commune du concept à l'étude avant de revenir sur les connaissances initiales et d'enrichir le réseau conceptuel. À la lumière de ces adaptations et modifications spontanées, nous avons choisi de fusionner certaines étapes de notre démarche didactique de sorte qu'elle compte maintenant neuf étapes au total plutôt que douze. Ce travail de clarification et d'association des énoncés nous a conduits à renommer certaines étapes comme le démontre le tableau suivant et à modifier le déroulement de certaines actions.

Tableau XVI. Les modifications liées aux étapes de la démarche didactique à la suite de la mise à l'essai empirique auprès de l'enseignante participante

La deuxième version de la démarche didactique à la suite de la mise à l'essai fonctionnelle	La troisième version de la démarche didactique à la suite de la mise à l'essai empirique
AVANT	AVANT
Étape 1 : L'analyse du concept	Étape 1 : L'analyse du concept et le choix des situations-exemples
Étape 2 : Le choix des situations-exemples	
PENDANT	PENDANT
Étape 3 : La prise de connaissance d'un problème	Étape 2 : La prise de connaissance du concept abstrait général
Étape 4 : L'activation des connaissances antérieures	Étape 3 : L'activation des connaissances antérieures du sous-concept
Étape 5 : Le contexte d'écriture et le choix du mot-phrase	Étape 4 : La lecture à haute voix de l'œuvre et le choix des mots à écrire
Étape 6 : Les consignes de départ	Étape 5 : Les tentatives d'écriture et l'échange des stratégies
Étape 7 : Les tentatives d'écriture et l'échange des stratégies	Étape 6 : La discussion et la norme orthographique
Étape 8 : Le retour collectif sur le mot-phrase	Étape 7 : Le grand retour

Étape 9 : La norme orthographique	APRÈS
Étape 10 : Le grand retour, la définition commune et l'enrichissement du réseau conceptuel	Étape 8 : Le réinvestissement
APRÈS	Étape 9 : La conclusion générale
Étape 11 : La réutilisation du mot-phrasé	
Étape 12 : La conservation des traces	

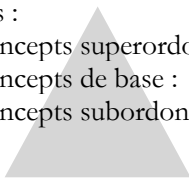

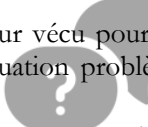


Ces éclaircissements, approuvés par l'enseignante participante lors de la rencontre de clôture, ne remettent pas en cause la validité du travail de recherche, au contraire, ils l'enrichissent. Par conséquent, dans le *Guide de l'enseignante*, nous avons modifié la figure 6 et le tableau 4, présentés ci-après, qui synthétisent la planification de la démarche *Lire et écrire pour construire des concepts abstraits*. Notons que ces changements ont été également approuvés par l'enseignante participante lors de la rencontre de clôture du projet de recherche.



Crédits images : Joe Picto (phylactère), Mambu (fiche), Zahroe (crochet), Prime Icon (papier), Made by Made (livres), Rosa (livres), Kangrii (Beurs), Adrien Coquet (lumière et crayon), Piotrek Chuchla (enseignant et élèves), H Alberto Gongora (visage garçon/fille), Alexcan (engrenages), Jie-Eiah (cerce-écluse), Putra (livre), Gregor Cesnar (phylactère avec point d'interrogation), Victoruler (trois phylactères), de FatahAllah (flèche récurrente), Vectors Point (chien) et Iykon (drapeaux) de Noun Project (2021)

Figure 16. La troisième version de la démarche didactique à la suite de la mise à l'essai empirique

Tableau XVII. La version 3 du tableau de planification de la démarche *Lire et écrire pour construire des concepts abstraits* à la suite de la mise à l'essai empirique

PENDANT								
LA PRÉPARATION – LA RÉALISATION – L'INTÉGRATION								
1. L'analyse du concept et le choix des situations exemples (réseau littéraire)								
Identifier le concept abstrait général et ses attributs : <ul style="list-style-type: none"> ○ Concepts superordonnés : ○ Concepts de base : ○ Concepts subordonnés : 	Élaborer le réseau littéraire pour mettre en scène le concept abstrait <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 33%;"> - Œuvre 1 : Mots ciblés : </td> <td style="width: 33%;"> - Œuvre 2 : Mots ciblés : </td> <td style="width: 33%;"> - Œuvre 4 : Mots ciblés : </td> </tr> <tr> <td> - Œuvre 3 : Mots ciblés : </td> <td> - Œuvre 5 : Mots ciblés : </td> <td> - Œuvre 6 : Mots ciblés : </td> </tr> </table> 		- Œuvre 1 : Mots ciblés :	- Œuvre 2 : Mots ciblés :	- Œuvre 4 : Mots ciblés :	- Œuvre 3 : Mots ciblés :	- Œuvre 5 : Mots ciblés :	- Œuvre 6 : Mots ciblés :
- Œuvre 1 : Mots ciblés :	- Œuvre 2 : Mots ciblés :	- Œuvre 4 : Mots ciblés :						
- Œuvre 3 : Mots ciblés :	- Œuvre 5 : Mots ciblés :	- Œuvre 6 : Mots ciblés :						
PENDANT								
LA PRÉPARATION – LA RÉALISATION – L'INTÉGRATION								
2. La prise de connaissance du concept abstrait général (20-30 min)								
<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Proposer aux élèves, au début du projet, une mise en situation signifiante près de leur vécu pour les mobiliser, centrer leur attention, provoquer un déséquilibre cognitif et créer une situation problème autour du concept abstrait ciblé. <input type="checkbox"/> Nommer le concept abstrait général à l'étude, puis, énoncer spontanément des questions pour animer une discussion autour de celui-ci (Qu'est-ce que... « <i>concept</i> » ?). <input type="checkbox"/> Activer les connaissances antérieures des élèves sur ce concept général en les invitant à verbaliser de premières idées à l'oral et à l'écrit, puis à faire un croquis (dessin) les illustrant. <input type="checkbox"/> Annoncer aux élèves qu'ils sont invités dans les prochaines activités de lecture et d'écriture, pour construire leur représentation de ce concept, à travailler ses différentes dimensions conceptuelles, soit les mots ou les groupes de mots qui lui sont reliés (les sous-concepts). <input type="checkbox"/> Présenter ainsi le réseau conceptuel à compléter au fil des activités. 								
3. L'activation des connaissances antérieures du sous-concept (15 min)								
<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Pour chaque sous-concept, poser aux élèves une sous-question de recherche (Qu'est-ce que... « <i>sous-concept</i> » ?) et soutenir le questionnement. <input type="checkbox"/> Orienter la discussion vers les points importants sans effectuer le travail à la place des élèves. Si possible, faire des parallèles avec la vie réelle des élèves pour les guider vers l'idée du concept (sans en donner déjà une définition complète). <input type="checkbox"/> Inviter les élèves à verbaliser de premières idées à l'oral et à l'écrit, puis à faire un croquis les illustrant. <input type="checkbox"/> Si désiré, noter les réponses des élèves au tableau lors du partage des connaissances antérieures. <input type="checkbox"/> Valoriser ce qui est construit : les représentations initiales des élèves. <input type="checkbox"/> Préciser les intentions de la séquence : construire sa représentation du « <i>sous-concept</i> » pour mieux comprendre le concept abstrait général. 								
4. La lecture à haute voix de l'œuvre et le choix des mots à écrire (20-30 min)								
<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Présenter aux élèves le réseau littéraire autour du concept abstrait et le rôle des œuvres littéraires dans la construction de leurs connaissances : celles-ci sont des expériences concrètes qui mettent en scène le concept permettant ainsi de mieux le comprendre. <input type="checkbox"/> Lire à haute voix l'œuvre de littérature jeunesse sélectionnée en réalisant les stratégies apprises à cet effet : explorer le paratexte, faire des prédictions, nommer l'intention de lecture, solliciter la participation des élèves, puis, apprécier l'œuvre, faire un rappel des informations lues, etc. <input type="checkbox"/> Préciser aux élèves, au terme de la lecture, les mots (ou les phrases) tirés du texte et des illustrations à travailler à l'écrit qui permettent de bien comprendre le concept abstrait à l'étude. 								

5. Les tentatives d'écriture et l'échange des stratégies (30 min)

- Préciser aux élèves le regroupement (collectif, en équipe ou individuel) et distribuer les différents rôles s'il y a un travail d'équipe (scripteur, porte-parole, enquêteur).
- Dictier aux élèves les mots (ou les phrases) à écrire et les inviter à tenter leur orthographe.
- Activer les stratégies efficaces (couper le mot en syllabes, étirer le mot, identifier un petit mot dans le grand mot, faire des analogies avec des mots que l'on connaît « *Ça sonne comme...* », s'interroger sur les lettres muettes s'il y a lieu, utiliser les outils en classe (mur de mots, alphabet, aide-mémoire...), etc.).
- Déramatiser l'erreur (la bonne orthographe n'est pas l'objectif) en la considérant comme une occasion d'apprentissage : une source de discussion et un réel tremplin au progrès des élèves.
- Rappeler que si le travail est fait en équipe, les propositions finales (hypothèses) doivent être adoptées grâce à un consensus.
- Lors des tentatives d'écriture, offrir de l'étayage aux élèves: modéliser, questionner, reformuler, résumer, décortiquer la tâche, fournir des explications sur la langue, encourager l'effort, donner des rétroactions, rappeler le but de l'activité, laisser du temps de réflexion, etc.



6. La discussion et la norme orthographique (20 min)

- Faire la synthèse des idées et des stratégies échangées en invitant les élèves à présenter leurs hypothèses d'écriture pour chaque mot ciblé par l'activité.
- Écrire les hypothèses d'écriture au tableau (ou inviter les élèves à les écrire).
- Questionner les élèves sur leur hypothèse (Ex. Pourquoi as-tu écrit ce mot ainsi ?).
- Valoriser ce qui est construit et mettre en valeur les stratégies efficaces d'écriture.
- Faire observer les différences et les ressemblances entre les hypothèses d'écriture.
- Pour chaque mot, présenter la norme orthographique aux élèves (la forme) ou les inviter à la découvrir en utilisant différents outils de la classe (le mur de mots, le dictionnaire, etc.).
- Inviter les élèves à observer leurs propositions et le mot normé de manière à trouver des ressemblances et/ou à s'interroger sur les particularités de la langue (les difficultés).
- Travailler les deux autres dimensions des mots : leur sens (définition) et leur usage (utilisation).
- Inviter les élèves à se corriger ou à écrire les mots normés sous leurs hypothèses.
- Partager différentes stratégies de mémorisation lexicale (visualisation, épellation, mémorisation motrice, soulignement, catégorisation par analogies, etc.) pour assurer leur rétention chez les élèves.



7. Le grand retour (40 min)

- En revenant sur la question de recherche de départ (Qu'est-ce que...« sous-concept » ?), inviter les élèves à formuler à l'oral une définition commune de ce sous-concept étudié : débiter la définition par l'identification du noyau de sens qui caractérise le mot à l'étude (un terme générique) suivie des caractéristiques qui permettent de distinguer le mot des autres mots ayant le même noyau de sens (différences sémantiques).
- Revoir avec les élèves leur croquis et la liste de mots réalisés lors de l'activation des connaissances antérieures de manière à nommer les nouvelles connaissances apprises.
- Inviter les élèves à enrichir leur croquis et à ajouter de nouveaux mots dans leur liste de mots-clés.
- Éveiller les élèves à la capacité d'abstraction par la métacognition en leur faisant observer l'évolution de leurs représentations entre le premier et le deuxième croquis et/ou l'enrichissement de leur liste de mots de manière à assurer l'intégration des nouvelles connaissances et la modification de leurs schèmes cognitifs.
- Guider les élèves à évaluer le cheminement qu'ils ont suivi pour acquérir ces nouveaux savoirs, c'est-à-dire reconstruire avec les élèves la démarche utilisée (réfléchir, dessiner, discuter, lire, écrire, etc.).
- Pour terminer, demander aux élèves d'enrichir leur réseau conceptuel en y greffant les nouvelles connaissances acquises sur le concept.

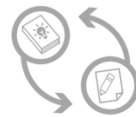


APRÈS

LE TRANSFERT DES APPRENTISSAGES

8. Le réinvestissement (30 min)

- Offrir des contextes de réinvestissement après chacune des activités de manière à réutiliser les mots écrits, à partager à nouveau leurs stratégies et à consolider leurs connaissances conceptuelles et lexicales (ex. dessin, exposé, saynète, mise en action, sondage entre amis, phrase du jour, situation d'écriture, lecture interactive, vidéo, photographie, etc.).
- S'assurer que ces contextes de réinvestissement soient signifiants et situés dans le vécu des élèves. Si désiré, dans une perspective de décentration de l'élève, proposer aux élèves des consignes visant à ne pas lui faire dire ce qu'il ou elle vit, fait, pense, etc., mais aussi ce que les autres vivent, font, pensent, etc. (s'ouvrir aux autres).



9. La conclusion générale (30 min)

- Prévoir, à la fin du projet, un moment pour conclure :
 - Revenir sur la mise en situation et la question de départ lié au concept abstrait général et demander aux élèves s'ils sont en mesure de mieux y répondre.
 - Faire un rappel des connaissances apprises grâce à chacune des œuvres de littérature jeunesse. Si désiré, avoir en main le réseau conceptuel complété.
 - Comme à l'étape 8 de la démarche, prévoir un moment pour revoir avec les élèves leur croquis et la liste de mots réalisés lors de l'étape 1 de manière à nommer une fois de plus l'ensemble des nouvelles connaissances apprises sur le concept général à l'étude. Inviter les élèves à enrichir leur croquis et à ajouter de nouveaux mots. Si désiré, utiliser des crayons de couleur afin de bien visualiser l'évolution de leurs apprentissages.
 - Inviter les élèves à nommer ce qu'ils ont aimé et moins aimé du projet.
- Conserver les traces des élèves de manière à observer leur progression (duo-tang, portfolio, etc.)
- Évaluer de manière formative le cheminement des élèves au regard des objectifs poursuivis (si désiré).
- Prévoir un suivi auprès des élèves.



Modification dans le contenu théorique du Guide de l'enseignante

La prochaine modification dans le *Guide de l'enseignante* est motivée par les propos de l'enseignante participante à l'énoncé 1 du questionnaire où elle soulève que « le guide est parfois un peu plus lourd... La partie théorie particulièrement... ». Elle a suggéré à la chercheuse de déplacer en annexe du *Guide de l'enseignante* la partie théorique quant à l'enseignement et l'apprentissage du domaine de l'univers social. Selon elle, après avoir lu la théorie quant à l'enseignement et à l'apprentissage des concepts abstraits, l'apprentissage lexical et l'utilisation de la lecture et de l'écriture comme outil essentiel au processus de conceptualisation, elle aurait souhaité s'appropriier dès lors la démarche didactique proposée par la recherche et aller ainsi « rapidement au concret : qu'est-ce que je dois faire, quelles sont les étapes à suivre, ce que je dois dire, mes attentes... ». En ce sens, comme le laissent entendre ses commentaires, il lui paraît essentiel de proposer rapidement aux lecteurs le contenu plus pratique et concret lié à cette recherche d'autant plus que le domaine de l'univers social devrait être connu par les enseignantes. Cette section en annexe pourrait ainsi être utilisée, selon elle, comme points de repère pour celles qui souhaitent relire à ce sujet avant de réaliser les séquences didactiques autour du *temps* et bien comprendre les orientations ministérielles quant à ce domaine.

Dans cette perspective, pour élaborer la version finale de notre dispositif didactique, nous avons tenu compte de ces propos et avons apporté quelques modifications quant à l'organisation de ces sections dans le *Guide de l'enseignante*. Sans remanier l'ensemble de la section lié au domaine de l'univers social, nous choisissons de déplacer quelques sections en annexe (ou ailleurs dans le *Guide*), notamment les composantes liées à la compétence en univers social et les savoirs essentiels à acquérir. Nous y présentons donc maintenant seulement les orientations générales du domaine de l'univers social de manière à exposer l'importance de son enseignement au premier cycle du primaire et l'angle que nous souhaitons mettre de l'avant par notre démarche didactique, soit la découverte et la maîtrise d'un vocabulaire précis relatif aux concepts d'*espace*, de *temps* et de *société* pour initier un premier enseignement de ce domaine. Par la suite, nous présentons toujours le découpage en catégories des représentations des concepts en univers social et terminons ce chapitre en précisant notre intérêt d'offrir aux élèves un contexte signifiant d'apprentissage qui prend appui sur des aspects réels de leur vie où ces derniers sont conduits à réfléchir à partir de leurs connaissances antérieures et de leurs expériences.

Ajout d'une section sur les points forts du dispositif didactique

Au terme des différentes mises à l'essai et à la suite de l'analyse des propos des différentes expertes de la communauté universitaire et ceux de l'enseignante participante, nous avons ajouté une section intitulée *Les points forts de notre dispositif didactique* dans l'introduction de notre *Guide de l'enseignante*. Nous y listons les avantages reconnus des expertes, avantages que nous explicitons d'ailleurs au chapitre 5 de cette thèse. Nous y citons également des propos significatifs des différentes expertes quant à leur appréciation de notre dispositif didactique. Voici l'ajout :

À la suite des différentes mises à l'essai de notre dispositif didactique auprès d'expertes de la communauté universitaire (trois professeures-didacticiennes et deux enseignantes-étudiantes au doctorat) et du milieu scolaire (une enseignante du 1^{er} cycle), nous avons été en mesure d'en identifier les points forts :

- Notre dispositif didactique présente une démarche d'enseignement et d'apprentissage pertinente au développement des concepts abstraits.
- Il est simple à consulter, facilement adaptable et pratique.
- Il répond aux besoins des enseignantes et respecte les orientations ministérielles.
- Il offre des activités signifiantes, diversifiées et adaptées aux élèves du 1^{er} cycle.
- Il est susceptible de favoriser l'engagement, la motivation et le plaisir.

« Le dispositif offre une avancée de qualité quant à l'enseignement de l'univers social au premier cycle du primaire [...] C'est une démarche pour aider à travailler un concept abstrait peu importe la discipline dont il relève. À mes yeux, je pourrais l'appliquer partout et pas seulement à l'école » (Experte 1)

« Ce qui importe, c'est de développer la compétence, donc, de proposer une série d'activités visant la construction de représentation de concepts complexes, une réelle construction, donc, pas uniquement des petits exercices anecdotiques sans liens entre eux. C'est ce que le dispositif propose : un véritable travail de construction progressif » (Experte 2)

« Un enseignant novice, tout comme celui plus expérimenté, trouverait son compte en ayant votre guide en main. L'intégration de la littérature jeunesse représente une excellente avenue pour enseigner ces concepts. Vos choix d'albums sont judicieux » (Enseignante-doctorante 1)

« Le dispositif arrive à un point nommé [et] offre des outils clés en main » (Enseignante-doctorante 2)

En plus d'offrir « un excellent matériel, il répond à un besoin criant des enseignantes d'outils et de stratégies pédagogiques quant aux pratiques efficaces liées à la construction des concepts abstraits en univers social, mais également à la lecture et à l'écriture » (Experte 3).

« Je crois que la séquence du dispositif les a beaucoup aidés à bien construire le concept, ce qui aurait été difficile pour eux dans un contexte moins élaboré [...] Ces apprentissages resteront davantage chez mes élèves (à long terme). Je sens que c'est beaucoup plus solide que si j'avais utilisé une autre approche... Ils étaient de plus en plus capables de verbaliser leur compréhension et d'appuyer avec des exemples de leur vie qui étaient souvent très pertinents [...] Sans une démarche comme celle-ci, il est clair que je ne serais jamais allée aussi loin et de façon ciblée dans ma façon de travailler le concept du *temps* » (Enseignante participante)

De cette manière, il est possible pour les futurs lecteurs de prendre connaissance d'entrée de jeu des différents avantages de notre dispositif didactique.

Modification des fiches pédagogiques dans le Guide de l'enseignante

À l'énoncé 59 du questionnaire quant aux modifications possibles à apporter au *Guide de l'enseignante*, l'enseignante propose quelques idées pour les fiches pédagogiques liées à chacune des séquences didactiques présentées en annexe du *Guide*. Selon elle, il serait pertinent d'organiser la présentation de ces fiches selon les étapes à suivre de la démarche didactique : « j'aurais apprécié avoir toutes les étapes à suivre de la démarche didactique (de façon concise) et peut-être une répartition du temps avec quelques questions à poser pour animer chaque étape ». Pour faire suite à cette suggestion, nous avons choisi de modifier la présentation de ces fiches de manière à intégrer davantage les étapes de la démarche didactique, et ce, selon le même tableau synthèse de planification que l'on retrouve aux pages 28, 29 et 30 du *Guide*. Nous y avons ajouté les principales actions et une répartition du temps selon l'expérience de l'enseignante vécue avec ses élèves. Les fiches sont alors passées d'une page à deux pages. À l'aide d'une note en fin de tableau, nous informons également les futures utilisatrices qu'il est toujours possible de lire à nouveau le déroulement plus explicité des étapes de la démarche didactique au chapitre 6 du *Guide de l'enseignante*.

Le tableau suivant présente ainsi un exemple de réorganisation graphique pour la fiche pédagogique liée à la première séquence didactique, soit celle qui travaille le concept du *temps* sous l'angle de la *journée* avec l'œuvre *Une journée de loup* de Philippe Jalbert (2012) des éditions Belin. L'ensemble de ces fiches pédagogiques sont présentées en annexes 8 et 9.

Tableau XVIII. Les modifications quant à la présentation visuelle de la fiche pédagogique A selon les étapes de la démarche didactique à la suite de la mise à l'essai fonctionnelle

La deuxième version à la suite de la mise à l'essai fonctionnelle	La troisième version à la suite de la mise à l'essai empirique	

Modification dans les propositions de découpage des concepts en univers social

Rappelons que dans la première et la deuxième version du *Guide de l'enseignante*, nous présentions les différentes dimensions conceptuelles de l'espace, du temps et de la société en référence notamment aux stades de développement de Piaget (1969). Toutefois, à la suite de nos lectures supplémentaires sur le processus de conceptualisation, nous nous joignons aux auteurs qui apportent certaines nuances à la pensée piagétienne. À titre d'exemple, pour la dimension historique du temps, Poyet (2009b), en continuité avec les travaux de Booth (1987), précise qu'avec des pratiques d'enseignement efficaces, il est possible d'aborder l'histoire avec de jeunes élèves du primaire et donc, bien avant l'âge de 11 ou 12 ans. Demers et ses collaborateurs (2010) vont dans le même sens en affirmant que les jeunes élèves peuvent mobiliser certains éléments de la pensée historique et Martel (2018a), en référence aux travaux de Jadoulle (2014) et de Lévesque et Bonin (2015), ajoute qu'il est effectivement possible d'initier les élèves du primaire à la pensée historique de manière à les outiller progressivement de «interpréter les faits du passé et [à] interroger les traces disponibles à son propos pour construire de manière critique des interprétations justes et appuyées» (p. 18). Il importe toutefois de tenir compte qu'il peut y avoir des élèves d'âge très différent (de 7 à 14 ans) qui ont des niveaux semblables de développement de compétences liées à l'histoire (Lee et Ashby, 2000).

En ce sens, en tenant compte du rôle essentiel des expériences des élèves sur leur développement et leurs interactions avec leur entourage, nous choisissons maintenant de nous dissocier de cette conception du développement. Nous soutenons que les différentes dimensions des concepts en univers social peuvent être introduites avec la médiation de l'enseignante dès le premier cycle du primaire. Soulignons à cet effet, comme l'a fait Poyet (2009b) en référence à Leleux (2008), qu'il n'est pas trop ambitieux de *faire de l'histoire* avec les élèves

du premier cycle du primaire, car « à partir du moment où l'on prend en considération le développement cognitif de l'enfant et [...] on adapte ses méthodes de formation, de façon progressive, [il est possible de] mener l'enfant au concept abstrait. » (p.177). Qui plus est, tel que le soutient Allard (2018), il importe d'initier les élèves dès le début de leur scolarité à des concepts abstraits afin éviter l'émergence de conceptions erronées persistantes dans le temps.

Nous avons ainsi retiré du *Guide de l'enseignante* les références aux stades de développement de Piaget (1969) et nous avons modifié la figure qui synthétise les différentes dimensions conceptuelles. Voici la figure modifiée que nous retrouvons également dans le cadre conceptuel de cette thèse :

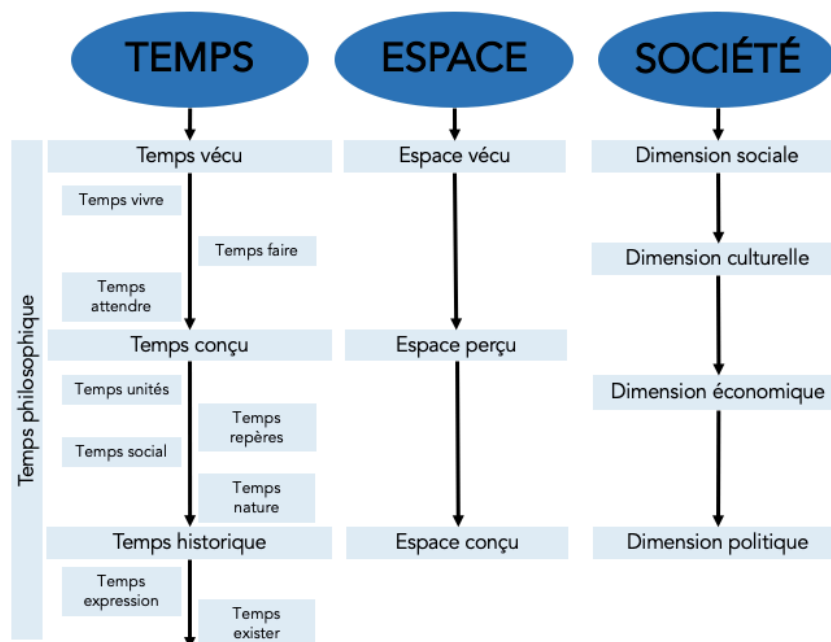


Figure 17. Les changements apportés à la figure qui synthétise les dimensions conceptuelles de l'espace, du temps et de la société

Par ailleurs, remarquons dans cette nouvelle figure que nous avons déplacé la dimension *temps philosophique* sur le côté gauche de la figure, puisque celle-ci, qui se rapporte aux échanges et aux réflexions sur le *temps* lorsqu'il est « objet d'étude et de réflexion » (Poyet, 2009b, p.86), se construit par les enfants tout au long des différents stades temporels.

Dans le même ordre d'idées, lors de la présentation du dispositif didactique, l'enseignante a révélé un besoin de clarification quant aux dimensions conceptuelles liées au concept de *temps* selon les travaux de Poyet (2009b). Pour aider l'enseignante à mieux distinguer les dimensions temporelles, nous avons ajouté, dans le *Guide de l'enseignante*, d'autres exemples de représentations tirés du discours des élèves interrogées par cette recherche. Voici cette dite section avec les ajouts :

- **Le temps *vivre*** : représentation liée à l'expérience du temps, surtout anecdotique, faite par le sujet et exprimée comme un vécu et un ressenti du temps (emploi du « je », caractère subjectif, expériences variées telles que grandir, vieillir, la mort, etc.);
- **Le temps *faire*** : représentation liée aux expériences et actions du sujet qui renvoient aux événements, aux actions et aux verbes dont le temps est délimité ou délimitable (ex. : dormir, manger, travailler, etc.);
- **Le temps *attendre*** : représentation liée à l'attente à partir de repères imposés par autrui ou peu maîtrisés par les enfants (ex. attendre, patienter, etc.);
- **Le temps *unités*** : représentation liée aux expressions quant aux unités et aux outils de mesure du temps de même qu'aux codes (ex. jours, heure, montre, etc.);
- **Le temps *repères*** : représentation liée aux repères temporels et ultimement aux unités conventionnelles bâties pour ou par l'enfant (ex. jour/nuit, temps de Noël, anniversaire, dodo, etc.);
- **Le temps *social*** : représentation liée à aux expériences personnelles ou impersonnelles où le sujet est confronté aux normes sociales renvoyant aux conduites, aux expériences et aux situations de la vie des sujets (ex. être en retard, c'est le temps..., etc.);
- **Le temps *nature*** : représentation liée aux remarques relatives à la nature et à la météorologie et tous les éléments issus de leur champ lexical (ex. c'est comme l'été, le vent, les feuilles qui tombent, on peut sauter dans les feuilles, il fait froid, c'est l'hiver, le ciel, etc.);
- **Le temps *historique*** : représentation liée aux formulations relatives à l'histoire, au passé (ex. c'est avant, l'ancien temps, les hommes préhistoriques, le temps des dinosaures, etc.);
- **Le temps *expression*** : représentation, quelques fois spontanée, liée aux proverbes et aux expressions culturelles qui comportent le mot *temps*, et ce, sans en comprendre réellement le sens et y accorder de signification (ex. le temps, c'est de l'argent, on a juste une vie et ce n'est pas long, il passe vite, etc.);
- **Le temps *exister*** : représentation éminemment philosophique liée aux remarques quant à l'existence de vivre, aux liens qu'entretient l'humanité avec le temps (ex. : s'il n'y avait pas de temps, il n'y aurait rien, on ne pourrait pas survivre, je ne serais même pas née, les « dinos » n'auraient même pas été sur Terre) (p.422-424).

Ajout d'un canevas de Cahier de l'élève pour travailler des concepts abstraits

À la suite de certains commentaires évoqués par l'enseignante participante et pour assurer le caractère transversal de la démarche didactique *Lire et écrire pour construire des concepts abstraits*, il nous est apparu pertinent de créer, dans le *Guide de l'enseignante*, une annexe supplémentaire qui propose aux futures utilisatrices un *Cahier de l'élève* générique. Celui-ci pourrait être utilisé ultérieurement pour réaliser un nouveau projet autour d'un concept abstrait en univers social ou d'un concept abstrait provenant de toute autre discipline scolaire comme les sciences, les arts ou l'éthique par exemple.

Quant à l'organisation de ce *Cahier de l'élève*, que nous avons intitulé *Je lis et j'écris pour construire des concepts abstraits*, on y retrouve, après les pages de présentation, une première page sur laquelle les élèves pourront réaliser l'étape 2 de la démarche (*La prise de connaissance du concept abstrait général*). Ensuite, à la page 2, nous avons reproduit, en haut de page, un encadré accompagné de lignes d'écriture pour réaliser l'étape 3 (*L'activation des connaissances antérieures du sous-concept*) de la démarche, puis en bas de page, nous avons inséré des lignes d'écriture pour effectuer les étapes 5 et 6 (*Les tentatives d'écriture et l'échange des stratégies* et *La discussion et la norme orthographique*). La

page 3 est destinée aux différentes définitions conceptuelles que les élèves formuleront à l'étape 7 de la démarche (*Le grand retour*). Enfin, la quatrième et dernière page de ce nouveau *Cahier de l'élève* est dédiée à la construction du réseau conceptuel qui sera à compléter par les élèves au fil des activités de lecture et d'écriture. Notons qu'il revient à l'enseignante de réfléchir à l'étape 8 (*Le réinvestissement*) et à développer une dernière page d'activité (si désiré) qui permet de réinvestir les mots écrits et à consolider les nouvelles connaissances conceptuelles et lexicales apprises précédemment. Ces moments de réinvestissement peuvent, rappelons-le, être de tout ordre, à savoir des dessins, des exposés oraux, des saynètes, des mises en action, des phrases du jour, des situations d'écriture plus élaborées, des vidéos, des photographies, etc.

Voici un aperçu de ce *Cahier de l'élève* générique qui a été approuvé également par l'enseignante participante lors de la rencontre de clôture du projet de recherche :



Figure 18. L'aperçu du *Cahier de l'élève* intitulé *Je lis et j'écris pour construire des concepts abstraits au premier cycle du primaire*

L'ensemble de ce *Cahier de l'élève* générique est présenté à la fin de l'annexe 9.

Améliorations mineures du dispositif didactique

Lors de l'évaluation du dispositif didactique, l'enseignante participante a proposé quelques améliorations mineures pour le *Guide de l'enseignante* et le *Cahier de l'élève* que nous avons choisies d'apporter. À cela, nous ajoutons d'autres modifications mineures tirées de nos observations en classe, notamment de la manière dont l'enseignante a mis en œuvre la démarche didactique développée auprès de ses élèves. Nous ferons ici mention de ces changements de façon générale.

Tout d'abord, à l'énoncé 2 du questionnaire, l'enseignante soulève son inquiétude quant à la disponibilité des œuvres de littérature jeunesse sélectionnées dans les années à venir pour la réalisation des séquences didactiques développées. Dans le contexte de cette présente recherche-développement, rappelons que les œuvres littéraires ont été fournies à l'enseignante. À cet effet, celle-ci dénonce que « dans le domaine de la littérature, il n'est pas rare de faire face à des œuvres épuisées ». Cela rejoint une fois de plus les propos de Dupin de Saint-André, Montésinos-Gelet et Bourdeau (2015) qui relèvent la problématique liée à l'accessibilité aux œuvres dans certains milieux scolaires pour les enseignantes qui souhaitent apporter des changements dans leur pratique pour intégrer davantage la littérature jeunesse en classe. C'est dans cette même perspective que l'enseignante participante de

notre recherche se questionne sur ce qu'elle pourrait faire si jamais une œuvre n'était plus disponible dans les années à venir. Pour répondre à cette préoccupation, nous avons choisi d'ajouter une note dans le *Guide de l'enseignante*, à l'étape 1 de la démarche (*Le choix des situations-exemples*), qui propose aux enseignantes des solutions pour contrer ce possible problème :

Notez que si l'une des œuvres sélectionnées n'est plus disponible, il est possible d'utiliser les œuvres suggérées dans le réseau littéraire selon la dimension temporelle travaillée avec les élèves (voir la figure 6 ci-après) ou d'avoir recours, rappelons-le, à différents outils numériques ou non-numériques pour trouver de nouvelles œuvres littéraires tels que les bibliothèques, les libraires, les sites *Constellations* du gouvernement du Québec (<https://constellations.education.gouv.qc.ca>), *J'enseigne avec la littérature jeunesse* (<https://enseignerlitteraturejeunesse.com>) ou le LIMIER (<https://www.lelimier.com>) de même que la revue numérique *LePollen* qui regorgent de suggestions littéraires selon une variété importante de thématique à aborder avec les élèves du préscolaire et du primaire (<https://diffusion-didactique.scedu.umontreal.ca/blogue/>).

Une troisième modification mineure au *Guide de l'enseignante* est l'ajout d'un énoncé à l'étape 5 de la démarche (*Les tentatives d'écriture et l'échange des stratégies*) quant à la dictée des mots ciblés par les séquences didactiques. Lors de l'évaluation du dispositif (énoncés 23, 36 et 62 du questionnaire) et de la rencontre de clôture, l'enseignante participante a mentionné qu'il serait pertinent de préciser dans le *Guide de l'enseignante* que les enseignantes pourraient profiter de leur routine quotidienne pour réaliser cette étape de la démarche. En effet, comme il a été plus « difficile pour les élèves de rester motivés tout au long de cette étape [...] car il y avait beaucoup de mots et de phrases à écrire » dans un court laps de temps, l'enseignante propose de réaliser cette étape sur plus d'une journée, et ce, lors de la routine quotidienne liée à *La phrase du jour* où les élèves sont déjà invités à écrire et à pratiquer les mots à apprendre en faisant des hypothèses selon leurs connaissances et leurs stratégies : « Si c'était à refaire, j'aurais étalé ma planification sur une plus longue période pour ne faire qu'une seule phrase par jour. Cela m'aurait pris plus de temps, mais aurait été beaucoup plus efficace et porteur pour les élèves et moins essoufflant pour [moi] ». Cette proposition permettrait, selon elle, un gain de temps considérable en classe d'autant plus que cela favoriserait le décloisonnement des matières et pourrait amener les élèves à réaliser le caractère transversal des activités : « Je réinvestis ce que j'apprends en français dans une autre matière scolaire ». Qui plus est, cette façon de faire permettrait d'assurer un réel temps d'enseignement lié aux dimensions lexicales des mots (forme-sens-usage), ce qui a été plus difficile à faire pour l'enseignante, rappelons-le, avec la planification suggérée initialement par le *Guide de l'enseignante* : « Puisque l'activité était longue et que je perdais la participation et l'attention des élèves lors du retour, j'ai fait cette étape beaucoup plus instinctivement...sans nécessairement tout respecter ce qui était indiqué dans le *guide* aux pages 40-41 ». En ce sens, nous nous joignons au propos de l'enseignante par l'ajout de ce passage dans le *Guide de l'enseignante* :

*Noter également que si les élèves sont amenés régulièrement à faire une *Phrase du jour* à la routine du matin par exemple, il peut être fort intéressant d'utiliser les phrases liées au projet pour maximiser le temps de classe, décloisonner les matières scolaires et ainsi faire réaliser aux élèves le caractère transversal des activités (réinvestir ce que j'apprends en français dans une autre matière scolaire).

Une quatrième modification mineure au *Guide de l'enseignante* est l'ajout d'un autre énoncé à l'étape 5 de la démarche (*Les tentatives d'écriture et l'échange des stratégies*) quant à l'étayage offert aux élèves. Lors des observations, nous avons remarqué le souci constant de l'enseignante à questionner les élèves pour faire verbaliser leur raisonnement lors des tentatives d'écriture. Elle les questionnait beaucoup quant à leurs choix orthographiques de manière à faire référence aux différentes notions vues en classe antérieurement (ex. les classes de mots, le genre et le nombre de mots dans le contexte de la phrase, les familles de mots, les règles orthographiques, etc.). De ce fait, il nous apparaît intéressant d'ajouter dans le *Guide de l'enseignante*, un nouvel énoncé à cette étape invitant l'enseignante à poser davantage de questions aux élèves tout en justifiant notre position quant à l'importance de ces échanges. Voici le passage ajouté :

Jouer un rôle de guide et accompagner les élèves en les questionnant sur leurs choix orthographiques et leurs stratégies (ex. Pourquoi écris-tu « er » à la fin du mot ? Pourquoi as-tu ajouté un « e » à la fin ?, etc.). Ces échanges deviennent la clé de voute pour apprendre et mémoriser les connaissances liées aux mots. La prise de conscience de risque que prennent les élèves lors de cette étape de tentatives se veut un moteur d'apprentissage fondamental pour la rétention des apprentissages.

Une cinquième modification mineure au *Guide de l'enseignante* est l'ajout d'un énoncé à l'étape 7 de la démarche (*Le grand retour*) quant à l'enrichissement du réseau conceptuel. Lors des trois observations, nous avons constaté que l'enseignante a choisi de réaliser l'enrichissement du réseau conceptuel, initialement prévu à la fin de chaque séquence, avant chaque nouvelle séquence didactique. L'enseignante nous a confirmé qu'elle avait procédé ainsi tout au long du projet et explique ce choix didactique en soulignant que de cette façon, elle est en mesure d'effectuer avec les élèves un rappel efficace des nouveaux apprentissages et faire ainsi le pont avec la nouvelle activité. Par exemple, avant de réaliser la troisième séquence didactique sur le concept de *saison* avec l'œuvre *Le lion et l'oiseau* de Marianne Dubuc (2013), nous avons observé que l'enseignante et les élèves ont pris soin de regarder d'abord le réseau conceptuel complété aux pages 2 et 3 du *Cahier de l'élève* afin de rappeler le contenu des deux histoires lues antérieurement, c'est-à-dire *Une journée de Loup* de Philippe Jalbert (2012) et *Lili, c'est l'heure!* de Lucie Albon (2017), et de nommer ensuite les nouveaux mots appris qui permettent de mieux comprendre le concept de *temps*. Une fois ces rappels effectués, les élèves ont été invités à ajouter les mots nouveaux tirés de la deuxième séquence (*Lili, c'est l'heure!*). Puis, pour amorcer la troisième séquence didactique, l'enseignante a précisé aux élèves qu'ils étaient maintenant invités à réaliser une nouvelle activité qui travaille le concept du *temps* sous un nouvel angle. Ce changement fait preuve d'une grande flexibilité de l'enseignante participante et nous apparaît très intéressant à considérer dans notre *Guide de l'enseignante*. Nous avons ainsi choisi d'ajouter, au moment de l'enrichissement du réseau conceptuel (maintenant l'étape 7 de la démarche, *Le grand retour*), le passage suivant pour offrir aux futures utilisatrices des alternatives à la planification de base de la démarche :

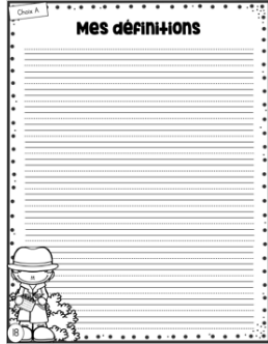



Noter que cette étape peut aussi se réaliser quelques jours après la formulation de la définition commune ou au début de chaque nouvelle séquence didactique (avant de réaliser l'étape 3 *L'activation des connaissances*

antérieures), afin d'effectuer avec les élèves un rappel des connaissances apprises jusqu'à maintenant grâce au projet.

La sixième et dernière modification mineure est liée à l'étape 7 de la démarche didactique (*Le grand retour*), plus précisément lorsque les élèves sont invités à composer une définition commune du sous-concept travaillé. Dans le questionnaire, à l'énoncé 59, l'enseignante participante suggère d'ajouter dans le *Cahier de l'élève* davantage de pages pour réaliser cette partie du travail. Elle propose également, pour guider les élèves à se repérer sur ces pages, d'ajouter « un titre pour chaque activité avant de laisser quelques lignes pour y inscrire la définition ». En ce sens, nous avons créé une version supplémentaire de cette page dans le *Cahier de l'élève* (voir tableau ci-après ou l'annexe 9) et nous avons ajouté, dans le *Guide de l'enseignante*, la précision suivante :

*Noter que selon les forces et les défis des élèves, deux versions de fiche de travail sont proposées dans le *Cahier de l'élève* : le choix A est composé seulement de lignes d'écriture tandis que le choix B guide les élèves avec l'ajout de titres lié à chaque séquence. Qui plus est, si la première version est utilisée, il est toujours possible de la photocopier à plusieurs reprises pour que les élèves ne manquent pas de place pour écrire les différentes définitions tout au long du projet.

Tableau XIX. Les deux versions suggérées à l'enseignante pour élaborer les définitions conceptuelles à l'étape 8 de la démarche didactique

Choix A		Choix B	
			

En somme, au terme des dix mois qu'a duré la phase de l'opérationnalisation (Harvey et Loisele, 2009), il est possible de statuer sur l'atteinte de notre premier objectif de recherche. L'analyse des questionnaires complétés par les expertes universitaires et l'enseignante participante, des évaluations écrites des enseignantes étudiantes et des observations effectuées en classe nous permet donc de dire qu'il a été possible de développer et de mettre à l'essai auprès d'expertes un dispositif didactique susceptible de favoriser la construction de la représentation du concept du *temps* chez les élèves du premier cycle du primaire, et ce, à partir d'activité de lecture et d'écriture qui prennent appui sur des œuvres de littérature jeunesse.

La prochaine section présente maintenant les résultats liés au deuxième objectif de la recherche.

4.2 La phase des résultats de la recherche-développement :

2^e objectif de la recherche

Le deuxième objectif de la recherche se rapporte à l'analyse et à l'interprétation des avantages du dispositif didactique identifiés par les expertes et l'enseignante participante quant au recours à des œuvres de littérature jeunesse pour l'enseignement et à l'apprentissage du concept abstrait de *temps* chez les élèves du premier cycle du primaire. Rappelons que le savoir dégagé par l'expérimentation est directement lié au contexte à l'intérieur duquel il est produit. Nous souhaitons parvenir à une modélisation de la pratique sans pour autant y figer la réalité étudiée, dans laquelle nous tentons de nous placer dans une perspective cumulative de progrès des connaissances (Bressoux, 2001).

En ce sens, il nous est maintenant possible de dégager des résultats intéressants quant à la pertinence *a priori* au recours à des œuvres de littérature jeunesse pour l'enseignement et l'apprentissage des concepts abstraits à partir des commentaires issus des évaluations et des questionnaires complétés par les trois expertes, les deux enseignantes étudiantes au doctorat et l'enseignante-participante ainsi que des observations réalisées en classe. Les données recueillies ont fait, rappelons-le, l'objet d'une analyse de contenu (Bardin, 2007) : une fois les évaluations des expertes compilées, nous avons réalisé un tableau synthèse comportant des éléments clés, soit les points forts, les points à améliorer et les commentaires généraux. Ensuite, nous avons classé ensemble les commentaires similaires, en fonction de leurs importance, récurrence, pertinence et adéquation avec les référents théoriques et les besoins du milieu (Bergeron, Rousseau et Dumont, 2021; Loiseau et Harvey, 2007; Rousseau et al., 2021), de manière à établir des catégories.

Ces catégories sont les suivantes :

- Pertinence et originalité du dispositif didactique;
- Activités significatives, diversifiées et adaptées aux élèves du 1^{er} cycle du primaire;
- Engagement, motivation et plaisir;
- Dispositif didactique simple à consulter, facilement adaptable et pratique;
- Démarche pertinente au développement de concepts abstraits.

Rappelons que les points à améliorer et les lacunes dégagées dans les questionnaires et les évaluations écrites ont été traités aux sections précédentes afin d'apporter les modifications nécessaires au dispositif didactique et ainsi obtenir une dernière version définitive prête à être partagée à plus grande échelle dans la population.

4.2.1. Pertinence et originalité du dispositif didactique

À la lecture des commentaires et des évaluations des expertes, nous constatons d'abord une unanimité quant à la pertinence et l'originalité du dispositif didactique que nous avons développé. En effet, les expertes ont relevé

le fait que « le dispositif arrive à un point nommé » (enseignante-étudiante 2) puisqu'il répond à « un besoin criant des enseignantes d'outils et de stratégies pédagogiques quant aux pratiques efficaces liées à la construction des concepts abstraits en univers social, mais également à la lecture et à l'écriture » (Experte 3). Le dispositif didactique, en plus d'offrir « un excellent matériel » (Experte 3) et « des outils clés en main » (enseignante étudiante 2) apparaît comme « une avancée de qualité quant à l'enseignement de l'univers social au premier cycle du primaire » (Experte 1) qui trop souvent peine à trouver sa place dans la grille-matières à travers les disciplines obligatoires telles que le français et les mathématiques. À ce sujet, l'enseignante participante ajoute que les séquences didactiques proposées permettent « vraiment d'intégrer le domaine de l'univers social à l'intérieur du français comme il a été pensé de le faire au premier cycle du primaire [...] c'est vraiment une excellente idée ». En plus de pallier son manque de temps pour assurer l'enseignement de l'univers social, la démarche didactique semble répondre également à son besoin d'accorder plus de temps en classe à l'enseignement du vocabulaire, comme en témoigne le commentaire suivant :

Cela fait longtemps que je me questionne sur l'enseignement du vocabulaire. Ce n'est vraiment pas évident de l'enseigner en classe [...] Travaillant en milieu défavorisé [...], je constate souvent le manque de vocabulaire chez ceux-ci (les élèves) [...]. Cette démarche m'a vraiment permis d'aller plus loin dans ce domaine. Plusieurs mots abordés dans le projet ont fait du sens pour mes élèves grâce aux diverses activités. Cette démarche m'a permis de toucher davantage à cette composante de l'enseignement (le vocabulaire) et de sentir une réelle progression chez mes élèves (énoncés 4 et 7).

Précisons toutefois que bien que notre dispositif didactique réponde à un besoin des enseignantes d'outils et de stratégies pédagogiques quant aux pratiques liées à la construction des concepts abstraits en univers social, nous ne pouvons confirmer, par notre méthodologie de recherche, que cela garantisse le développement conceptuel recherché. Une recherche ultérieure de type quasi-expérimentale avec groupes témoins, telle que proposée à la fin de notre chapitre 5, permettrait d'explorer les effets de notre démarche *Lire et écrire pour construire des concepts abstraits* sur le développement cognitif des élèves.

La pertinence du dispositif didactique se traduit également par le fait qu'il existe une adéquation entre celui-ci et la problématique de recherche ainsi que les fondements théoriques sur les concepts clés soulevés de la recherche, à savoir l'enseignement et l'apprentissage des concepts abstraits, la lecture et l'écriture pour construire ses connaissances, le recours aux œuvres de la littérature jeunesse, la pratique des orthographes approchées et la didactique de l'univers social. Ce commentaire de l'experte 3 illustre bien notre propos : « le dispositif est basé sur de nombreuses références scientifiques et tient compte des orientations ministérielles. Le tout est très bien vulgarisé et les liens entre les références scientifiques et les orientations ministérielles sont très bien ficelés (fil conducteur clair) ». Dans le même ordre d'idées, l'enseignante étudiante 1 salue le recours à la progression des apprentissages, qui se veut incontournable pour assurer le respect des orientations ministérielles quant à l'enseignement de l'univers social.

À leur connaissance, les expertes ont relevé également le fait qu'aucun dispositif de la sorte n'était disponible actuellement pour initier les élèves à la construction de leur première représentation des concepts abstraits, ici du *temps*, et ce, à partir d'activités de lecture et d'écriture. En effet, l'experte 3 souligne que « le dispositif est original, car non seulement, il y a peu de matériel bâti pour travailler l'univers social au 1^{er} cycle, mais encore moins à travers la littérature jeunesse et par la construction de concepts abstraits ». En ce sens, le contexte d'intégration des matières dans lequel s'inscrit le dispositif didactique est apprécié par les expertes et est perçu comme un aspect fort et original du projet : « la richesse du dispositif relève particulièrement de son caractère interdisciplinaire » (Experte 3) permettant d'assurer divers apprentissages, dont ceux liés à la lecture, à l'orthographe et à l'enrichissement du vocabulaire (enseignante étudiante 2) et de présenter aux élèves des activités pertinentes et signifiantes (enseignante étudiante 1). Qui plus est, selon l'experte 3, ce contexte « justifie le temps investi par les différentes séquences didactiques développées et permet une mise en œuvre d'autant plus réaliste, ce qui contribue certes à rassurer les enseignantes » de ce cycle qui font face à un contexte de réalisation plutôt complexe marqué par un manque important de temps. À ce sujet, l'enseignante participante ajoute qu'une fois qu'elle s'est familiarisée avec les différentes étapes de la démarche didactique qu'elle trouve d'ailleurs complètes, elle n'a constaté « que du positif ». Elle soutient que sa plus grande force est d'ailleurs son caractère multidisciplinaire qui permet de décloisonner les disciplines.

Les expertes ont trouvé également très pertinente l'élaboration de l'ensemble des séquences didactiques à partir d'une démarche didactique commune (*Lire et écrire pour construire des concepts abstraits*). L'originalité du dispositif didactique semble être tirée entre autres par cette démarche transversale qui ouvre à l'apprentissage conceptuel de n'importe quel concept abstrait de n'importe quelle discipline. Selon l'experte 1, « c'est une démarche pour aider à travailler un concept abstrait peu importe la discipline dont il relève. À mes yeux, je pourrais l'appliquer partout et pas seulement à l'école ». Cela est enrichi par l'experte 1 qui souligne que « comme parent, je pourrais utiliser 2 ou 3 livres jeunesse sur la « justice » et travailler le vocabulaire et l'utilisation des mots dans leurs propos avec mes enfants pour les aider à comprendre la « justice ». Pour l'enseignante participante, même si la mise en place de la démarche didactique peut nécessiter un temps important pour l'enseignante tant pour la planification (le choix des concepts, la sélection des œuvres littéraires, le choix des mots à travailler, la réflexion quant à la progression souhaitée entre les œuvres et les concepts travaillés, etc.) que la réalisation auprès des élèves, il lui semble évident que « cette démarche peut s'appliquer dans d'autres matières scolaires : ce serait vraiment très pertinent dans plusieurs autres domaines ».

Un autre aspect qui justifie la pertinence et l'originalité du dispositif didactique développé est « le recours aux capacités de rêver des élèves que permet la littérature jeunesse pour enseigner un concept complexe » (Experte 2). Selon l'enseignante étudiante 1, « l'intégration de la littérature jeunesse est une excellente avenue pour enseigner ces concepts [et] le choix des albums est d'ailleurs judicieux ». Les propos de l'experte 1 vont dans le même sens. Elle précise qu'un des points forts du dispositif est le travail en amont de la chercheuse à repérer les

œuvres de littérature jeunesse pertinentes à la construction du concept de *temps* et à les analyser afin de les rendre prêts à l'utilisation pour l'enseignante. L'experte 1 souligne également toute la réflexion portée en parallèle « sur le temps, sa conceptualisation et son organisation en trois niveaux hiérarchisés qui aident à rendre le travail sur les concepts plus concrets » pour les élèves. À ce sujet, l'enseignante participante note que la sélection des œuvres est aussi « judicieuse pour travailler le concept du *temps* » :

Il y avait une réelle progression, logique, entre les différentes œuvres. Plus les enfants travaillaient sur le concept du *temps*, plus les œuvres suggérées se complexifiaient et les amenaient plus loin. J'ai trouvé cet aspect vraiment pertinent.

4.2.2 Activités signifiantes, diversifiées et adaptées aux élèves du 1^{er} cycle du primaire

Un autre résultat intéressant dégagé de la synthèse des commentaires renvoie au fait que le dispositif didactique développé offre des activités signifiantes, diversifiées et porteuses de sens pour les élèves, ce qui est susceptible de répondre à leurs intérêts et favoriser leur motivation. À ce sujet, l'experte 3 note que « malgré que le temps à investir semble exigeant, car la démarche didactique contient plusieurs étapes et qu'il y a sept séquences à réaliser, celles-ci apparaissent réalistes et adaptées aux élèves du premier cycle du primaire et s'inscrivent dans les orientations ministérielles promues dans le programme ». À ce sujet, l'enseignante participante affirme que malgré le temps exigé par ce genre de projet, cette démarche d'enseignement et d'apprentissage est porteuse de sens pour les élèves et suscite leur motivation :

Le fait de faire vivre ces activités dans un contexte où la lecture était présente ainsi que les nombreux échanges possibles (lors de la lecture interactive, lors des mots-phrases, lors de l'écriture dans le réinvestissement) ... c'est selon moi ce qui a incité les élèves à participer avec autant d'intérêt [...] Les élèves étaient attentifs et très intéressés pendant la lecture à voix haute. Ils avaient souvent plusieurs commentaires à faire au cours de la lecture. Il y a toujours une grande motivation et une grande implication d'une grande majorité de mes élèves pour les lectures interactives [...] À aucun moment je les ai sentis dépassés ou perdus. Au contraire, j'ai même remarqué qu'ils s'investissaient davantage dans les tâches écrites, peut-être parce qu'ils sentaient qu'ils étaient capables de produire quelque chose (énoncés 25, 50 et 61).

Les séquences didactiques développées apparaissent en ce sens réalistes en fonction du degré de difficulté des tâches pour les élèves, des notions à l'étude et du découpage dans le temps. Pour l'enseignante étudiante 2, le dispositif didactique « offre une approche différenciée pour les élèves et peut facilement s'adapter aux niveaux supérieurs ». L'experte 3 soutient cette position en précisant qu'elle apprécie « le fait qu'il soit mentionné dans le *Guide de l'enseignante* que certaines activités peuvent être réalisées à l'oral (pour les élèves de 1^{re} année, selon le temps de l'année où la séquence sera vécue), ce qui permet de s'adapter aux forces et aux défis des élèves et de faciliter l'acquisition et le transfert des connaissances en production. De plus, le fait de créer une fiche pédagogique par œuvre est une bonne idée (enseignante étudiante 1). Plusieurs pistes de différenciation s'offrent à l'enseignante (Experte 1) permettant d'adapter plus facilement le contenu des séquences selon le niveau des

élèves, notamment « le choix de réaliser les fiches A ou B dans *Cahier de l'élève* » (Experte 3). À cet effet, après avoir vécu l'expérimentation en classe, l'enseignante participante précise qu'elle a apprécié le fait d'avoir eu le choix entre ces deux fiches de travail pour réaliser les tentatives d'écriture puisqu'à certains moments, comme elle l'a noté dans le questionnaire, il pouvait y avoir beaucoup de mots à écrire, ce qui pouvait nuire à l'attention des élèves et ainsi diminuer leur intérêt à réaliser efficacement la tâche. De plus, l'enseignante étudiante 2 mentionne, quant à elle, que l'attribution des rôles pour chaque membre des différentes équipes lors des activités d'écriture « facilite la tâche des élèves dans l'action et la gestion des équipes par l'enseignante ». Nous pouvons donc penser que les séquences didactiques permettent à l'enseignante, en plus d'engager les élèves dans le processus d'élaboration de sens, de différencier son enseignement pour mieux répondre aux besoins de ces derniers.

Dans un même ordre d'idées, les propos de l'enseignante participante tendent à démontrer qu'il est signifiant et motivant pour les élèves que les séquences didactiques proposées soient toujours rattachées à un album de littérature jeunesse : « La lecture à voix haute permet, dans un contexte naturel et riche, de travailler des concepts comme celui du *temps*. La trame narrative permet vraiment aux enfants de s'imaginer et de comprendre le sens de plusieurs mots ou plusieurs notions ». Cette contextualisation des apprentissages rendait les séquences stimulantes et intéressantes. De plus, nous remarquons que le plaisir dans la réalisation des séquences didactiques est lié à une certaine facilité avec laquelle ces tâches sont menées par l'enseignante. Celle-ci note qu'« une fois qu'[elle a] été à l'aise avec les différentes étapes, c'est-à-dire après les trois premières séquences, [elle n'a] pu constater que du positif ». De surcroît, cette facilité avec laquelle l'enseignante a mené les tâches au fur et à mesure de l'expérimentation s'est traduite par des modifications spontanées liées à la réalisation de certaines étapes de la démarche (comme nous l'avons présenté aux sections précédentes de ce chapitre) de manière à s'adapter à la réalité des élèves et à leurs besoins. L'approche proposée par la démarche semble donc faciliter, par la contextualisation des apprentissages, la réalisation des tâches par l'enseignante et du même coup par les élèves.

À la lumière des propos tenus par l'ensemble des expertes sollicitées, il nous est aussi possible de dire que les activités proposées par le dispositif didactique sont susceptibles de stimuler l'imaginaire des élèves et favoriser le questionnement, ce qui peut accentuer leur motivation et leur plaisir. C'est ce dont il est question dans la prochaine partie.

4.2.3 Engagement, motivation et plaisir

Une grande partie des propos des expertes sollicitées par la recherche tend à démontrer que les séquences didactiques développées et mises à l'essai en classe favorisent l'engagement des élèves, leur motivation ainsi que leur plaisir à apprendre de nouvelles connaissances. Selon l'experte 3, les activités sont « motivantes » et le « rôle

d'accompagnatrice de l'enseignante et la collaboration entre les élèves permettent de rendre les élèves actifs dans leurs apprentissages », ce qui permet « un apprentissage évolutif en profondeur et un transfert des connaissances ». Les expertes sont toutes en accord avec le fait que les séquences didactiques permettent à l'enseignante d'engager les élèves dans le processus d'élaboration de sens.

Selon les expertes du milieu universitaire, le fait d'avoir amorcé le projet par la présentation d'une situation inspirée de la vie réelle des élèves (les expressions qui impliquent le mot *temps*), apparaît comme un premier facteur de motivation pour les élèves. En effet, par cette amorce, il leur est possible de témoigner une certaine utilité à la réalisation des différentes séquences qu'ils peuvent considérer en lien direct avec l'intention pédagogique de bien comprendre le concept de *temps* et d'être ultimement en mesure de bien comprendre les différentes expressions présentées en amont. À ce sujet, il importe toutefois de considérer les propos de l'enseignante participante qui souligne, dans le questionnaire, que cette amorce, même si elle « était pertinente [et] a piqué leur curiosité momentanément », ne semble pas avoir été l'étape du projet qui a suscité le plus d'intérêt et de motivation chez ses élèves pour en connaître davantage sur le concept du *temps*. Il est cependant possible de penser que cette amorce pourrait être vécue ou perçue différemment selon les intérêts des élèves ou la manière dont elle peut être animée par l'enseignante en classe.

Un autre résultat intéressant est que l'enseignante participante semble attribuer la motivation de ses élèves en particulier à la possibilité de partager, au début de chaque séquence, leurs connaissances antérieures à l'oral, puis à l'écrit à l'aide du dessin et des mots-clés ainsi qu'au fait de travailler en équipe lors des activités d'écriture ou de réinvestissement. Ce commentaire de l'enseignante illustre bien notre propos :

La discussion était très importante (voir essentielle) avant de les laisser aller écrire les mots-clés et de les illustrer. Sans la discussion, il aurait été vraiment difficile pour plusieurs élèves d'aller écrire leurs conceptions de départ [...] les séquences amènent beaucoup les élèves à partir de leurs propres expériences ou connaissances. Les enfants n'ont pas eu de difficulté à verbaliser et à échanger sur les différents sujets [...] [et] avaient rapidement des idées à partager et à écrire ».

De surcroît, la contextualisation des apprentissages à partir de la littérature jeunesse et le plaisir d'apprendre semble étroitement liés. En plus de respecter l'âge et le niveau de maturité des élèves du premier cycle et de susciter leur intérêt, les œuvres choisies sont « d'excellents choix », car elles « présentent une dimension ludique et des personnages attachants et traitent de sujets près de la réalité des élèves du 1^{er} cycle » (experte 3). Pour l'experte 3, l'utilisation de la littérature jeunesse « est une grande force pour contextualiser les apprentissages, tout comme le fait que les élèves soient très actifs dans leurs apprentissages ». Elle ajoute que comme « les œuvres sont magnifiques et pertinentes, elles sauront susciter l'intérêt des élèves, mais également celui des enseignantes à expérimenter le dispositif ». Effectivement, l'intérêt de découvrir et d'acquérir de nouvelles connaissances en lien avec le concept du *temps* et ses sous-dimensions (*journée, mois, saisons, passé*, etc.) à partir des œuvres de littérature jeunesse est mis en évidence par l'enseignante participante. Ce recours lui a plu et a plu

également à ses élèves : « Plusieurs élèves ont relu les œuvres à la suite des activités. Elles étaient très populaires auprès de plusieurs élèves qui allaient spontanément les chercher dans mon coin lecture pour les relire ». Elle ajoute également que lors des lectures à haute voix des œuvres :

les élèves étaient attentifs et très intéressées [...] ils avaient souvent plusieurs commentaires à faire au cours de la lecture. Il y avait toujours une grande motivation et une grande implication d'une grande majorité de mes élèves [...] Le fait de travailler sous forme de réseau littéraire amène aussi un intérêt supplémentaire et une motivation chez les enfants : ils me disaient : est-ce un livre sur le *temps*? (énoncés 16, 17 et 25).

L'enseignante participante affirme également qu'elle a apprécié les albums, leur contenu et leurs illustrations qui complétaient judicieusement les informations sur les dimensions conceptuelles liées au concept du *temps*. Il n'est pas sans rappeler ses propos qui tendent à démontrer que le recours aux œuvres littéraires pour contextualiser les apprentissages semble faciliter la compréhension des élèves quant au concept du *temps* d'abord très abstrait :

Il y avait une réelle progression, logique, entre les différentes œuvres. Plus les enfants travaillaient sur le concept du *temps*, plus les œuvres suggérées se complexifiaient et les amenaient plus loin. J'ai trouvé cet aspect vraiment pertinent

Il est aussi possible de penser que cette contextualisation des concepts abstraits par les œuvres de littérature jeunesse, en plus de plaire à l'enseignante, pourrait faciliter les apprentissages conceptuels chez les élèves, car leur contenu pouvait s'apparenter à leur milieu de vie et/ou à leur situation réelle à la maison comme à l'école. Lors des observations, certains élèves faisaient beaucoup de liens entre leur vie et celle des personnages dans les histoires : « Il y avait toujours une grande motivation et une grande implication d'une grande majorité de mes élèves » (Enseignante-participante).

Qui plus est, l'enseignante participante note que les tâches proposées, malgré leur complexité à quelques moments, ont favorisé une certaine progression chez ses élèves, notamment sur leurs habiletés à se questionner sur la langue et à élaborer une définition commune des concepts travaillés. Au départ, même si les élèves « étaient plutôt familiers avec cette démarche (en référence aux tentatives d'écriture et à l'échange des stratégies) », certains d'entre eux avaient de la difficulté à bien justifier leurs choix orthographiques et avaient besoin d'être guidés pour se questionner davantage sur la bonne orthographe. Pour se justifier, certains disaient simplement : « je l'ai écrit comme ça parce que j'ai fouillé dans ma mémoire et je me suis souvenu que ça s'écrit comme ça » alors que l'enseignante repérait une erreur dans le mot. Pour d'autres, il n'était pas évident à l'étape 10 de « verbaliser le concept sous forme d'une définition générale et complète ». Cependant, au terme de l'expérimentation, l'enseignante constate que les élèves « étaient de plus en plus à l'aise avec la justification de leurs choix » et l'élaboration des définitions conceptuelles « à mesure que le projet avançait ». Cette progression intéressante peut être expliquée, comme l'a nommé l'experte 3, par le fait que l'enseignante est invitée à valoriser tout au long des activités ce qui est construit chez les élèves à plusieurs reprises et que les séquences permettent

d'engager les élèves dans leur tâche, notamment lorsqu'ils sont invités à coopérer, à s'entraider, à négocier et à expliquer régulièrement leur choix de procédures et de stratégies à écrire des mots nouveaux. Selon cette experte, « l'instauration des rôles est un net avantage à cet égard » d'autant plus qu'avec la médiation de l'enseignante pour intervenir et réguler le processus d'apprentissage, « l'autonomie des élèves au fil des séquences augmentera et permettra un transfert graduel des responsabilités ».

Au fil de l'expérimentation, l'enseignante a su en effet se démarquer pour la qualité de son pilotage et a témoigné d'une bonne habileté à tisser et à tirer profit de la routine engendrée par le dispositif didactique pour gérer efficacement son temps d'enseignement. Dans le délai proposé, elle a su soutenir un rythme d'enseignement et d'apprentissage propice aux nouveaux apprentissages et a fait preuve d'écoute et d'accompagnement ce qui rend compte de l'efficacité de sa gestion : elle n'a pas hésité à ajuster certaines tâches planifiées pour s'adapter aux besoins de ses élèves. Qui plus est, la forme similaire que prenaient l'ensemble des séquences didactiques a permis aux élèves d'anticiper le travail attendu lors des activités de lecture et d'écriture. Par conséquent, l'enseignante participante n'a pas dû passer beaucoup de temps à présenter les étapes de réalisation et/ou à former les équipes de travail. Toujours sensible aux questionnements des élèves, elle s'est vu fréquemment l'instigatrice des réflexions menées par les élèves, notamment lors des réflexions entourant les mots nouveaux à apprendre en plus d'offrir un fort étayage cognitif et affectif en modélisant régulièrement diverses stratégies. L'étayage était donc très fort, car elle encourageait les élèves à formuler leurs hypothèses et à mettre en mots leurs explications, qui ne sont pas toujours aisées à verbaliser. Ce souci constant d'être à l'écoute des besoins des élèves et ces différents gestes de tissage, qui semblaient se faire naturellement chez l'enseignante, ont alors permis de maintenir leur attention et leur autonomie et de lier judicieusement les différentes connaissances des activités.

À la lumière des différents propos des expertes et de l'enseignante participante, il est possible une fois de plus de constater que le plaisir, la motivation et l'engagement dans la réalisation des tâches sont notamment liés à la facilité avec laquelle l'enseignante a mené les tâches au fur et à mesure de l'expérimentation. Ces facteurs, sans nécessairement être un gage d'apprentissage durable, contribuent à faciliter la réalisation des activités de lecture et d'écriture par les élèves autour du concept abstrait à développer et par le fait même, le processus de conceptualisation.

4.2.4 Dispositif didactique simple à consulter, facilement adaptable et pratique

Un autre apport intéressant du dispositif didactique dégagé par les différentes expertes est que celui-ci apparaît simple à consulter pour les futures utilisatrices et facilement adaptable à tous types d'élèves et/ou niveaux scolaires au primaire. Selon elles, le dispositif déploie une démarche complète et des séquences didactiques claires, explicites et prêtes à l'emploi.

D'une part, le *Guide de l'enseignante* est « très bien présenté et détaillé. Les concepts sont clairement définis dans les premières pages » (Enseignante étudiante 1). Pour l'experte 3, « les consignes aux élèves et celles données aux enseignantes sont très claires, voire exhaustives » d'autant plus que les tableaux et les figures dans le *Guide* viennent favoriser la compréhension des propos amenés. À cet effet, l'enseignante étudiante 2 affirme que les pictogrammes « aident grandement à la compréhension des notions moins familières pour les enseignantes ». Elle ajoute qu'« un enseignant novice, tout comme celui plus expérimenté, trouverait son compte en ayant [le] guide en main ». D'autre part, il est noté que le « *Cahier de l'élève* est attrayant pour les élèves » (enseignante étudiante 1), « agréable et conviviale [et que] les trottoirs interlignés sont bien adaptés aux élèves de 1^{re} année du primaire » (enseignante étudiante 2), ce qui est confirmé également par l'enseignante participante : « le cahier est convivial, pas trop chargé et la mise en page est facilitante ». Cette dernière met en avant la valeur ajoutée d'avoir entre les mains un *guide* et un *cahier de l'élève* prêt à l'emploi : « le fait d'avoir un *guide* et un *cahier de l'élève* nous organise et nous permet de garder des traces tout au long du projet » même si à certains endroits, comme présenté aux sections précédentes, le *Guide de l'enseignante* pouvait lui apparaître un peu plus lourd à s'approprier, notamment les chapitres consacrés aux différentes théories appliquées dans notre démarche didactique.

Bref, avec les modifications apportées au dispositif didactique à la lumière des commentaires des différentes expertes, il nous est possible maintenant de dire que le *Guide de l'enseignante*, basé sur de nombreuses références scientifiques et respectueux des orientations ministérielles, est présenté dans un langage simple et accessible pour les futures enseignantes utilisatrices. La démarche et les pistes proposées sont intéressantes et s'intègrent facilement à la routine de la classe (Experte 3). Le dispositif semble également avoir contribué au développement professionnel de l'enseignante participante en lui apportant notamment un modèle de démarche d'enseignement et d'apprentissage des concepts abstraits validé par des expertes en didactique. Ce modèle se veut aussi transférable, car l'enseignante, nous le rappelons, pourrait l'utiliser pour faire construire d'autres concepts abstraits auprès de ses élèves. Cette transversalité fait d'ailleurs l'objet de la prochaine section.

4.2.5 Démarche didactique pertinente au développement de concepts abstraits

L'ensemble des expertes soutiennent le fait que les séquences didactiques proposées sont susceptibles de permettre une initiation à la construction de la représentation du concept abstrait ciblé, le *temps*, qui englobe à la fois les connaissances antérieures des élèves, l'image mentale du concept, le contexte d'apprentissage et le processus qui y conduit (moyens qui permettent d'en construire une représentation). Selon l'experte 2, le dispositif didactique propose un véritable travail de construction progressif des concepts abstraits dans une perspective de décentration de l'élève :

Ce qui importe, c'est de développer la compétence, donc de proposer une série d'activités visant la construction de représentation de concepts complexes, une réelle construction, donc, pas uniquement des petits exercices anecdotiques sans liens entre eux. C'est ce que le dispositif propose [...].

Les séquences didactiques que permet la démarche didactique développée trouvent des points d'ancrage avec les étapes de la démarche de recherche en univers social, mais « surtout dans la démarche de conceptualisation », ce qui selon l'experte 2, est le plus important. Il est également noté que le dispositif didactique « favorise ainsi l'enseignement de concepts essentiels sur une période prolongée ainsi que leur intégration par les élèves ; [ce sont des] concepts peu abordés au premier cycle [et leurs] différentes facettes sont travaillées » (enseignante étudiante 2).

Plus spécifiquement au processus de conceptualisation, les expertes affirment tout d'abord que par les activités de lecture et d'écriture qui prennent appui sur des œuvres de littérature jeunesse, les séquences didactiques offrent des situations variées de confrontation des élèves au concept étudié de manière à comparer, à rompre et à soutenir les liens entre les situations. L'experte 1 réitère l'importance de travailler les concepts abstraits de manière contextualisée par une situation problématique inspirée de la vie des élèves, c'est-à-dire développer des séquences didactiques à partir de référents connus par ces derniers. Les propos de l'enseignante participante vont d'ailleurs en ce sens lorsque celle-ci constate que comme :

les séquences amènent beaucoup les élèves à partir de leurs propres expériences ou connaissances, [ils] n'ont pas eu de difficulté à verbaliser et à échanger sur les différents sujets [et] avaient rapidement des idées à partager et à écrire [...] Plusieurs donnaient des exemples pour illustrer leur pensée à partir de ce qu'ils avaient déjà vécu.

Les propos de l'experte 3 enrichissent également ce point : « les séquences sont porteuses de sens pour les élèves, car les concepts de base et encore davantage les concepts subordonnés travaillés sont liés au vécu des élèves et à des questions qu'ils pourraient réellement se poser ». Par conséquent, la prise de connaissance d'un problème liée à la situation problématique permet aux élèves de bien saisir l'intention pédagogique et la nécessité de bien comprendre le concept abstrait de *temps*. À cet effet, l'experte 3 note que :

les œuvres choisies présentent des référents qui peuvent facilement s'appliquer à la vie des élèves (ex. les repas de la journée, l'amitié au fil des saisons, etc.) [...] les choix effectués à cet égard sont excellents [...] l'utilisation de la littérature jeunesse est une grande force pour contextualiser les apprentissages, tout comme le fait que les élèves soient très actifs dans leurs apprentissages.

Par la suite, selon toutes les expertes, le fait que les attributs du concept soient dégagés par les élèves et que les œuvres littéraires comme situations-exemples soient organisées en réseau littéraire apparaît également efficace pour favoriser la construction progressive du concept de *temps* et rendre ce concept abstrait plus « observable » pour les élèves. Selon l'experte 2, « d'autres albums pourraient être introduits dans le dispositif. Il n'en demeure pas moins que ceux qui sont utilisés dans le dispositif proposent un tour d'horizon des attributs du concept pertinent ». Rappelons à cet effet les propos de l'enseignante participante qui soutient que « la sélection [des œuvres] est judicieuse pour le travailler le concept du *temps* [et que] le fait de travailler sous forme de réseau littéraire amène aussi un intérêt supplémentaire et une motivation chez les enfants ». De plus, en faisant

référence aux suggestions d'œuvres de littérature jeunesse à ajouter au réseau littéraire sur le *temps*, à la page 34 du *Guide*, l'enseignante participante note que « si c'était à refaire, [elle] [s]'assurerai[t] d'avoir quelques-unes d'entre elles pour alimenter l'intérêt et la curiosité [des] élèves qui auraient pu lire ces œuvres en lecture personnelle [...] ou en lecture à la maison (aidés par les parents). Je crois que cela aurait été un beau plus ».

Ensuite, un autre point fort dégagé par les expertes quant à la pertinence de la démarche didactique pour le développement de concepts abstraits est lié à l'étape de l'activation des connaissances antérieures. Selon elles, cette étape apparaît essentielle pour bien dégager les dimensions conceptuelles dominantes des élèves ainsi que leurs conceptions initiales liées au concept abstrait du *temps*. L'experte 3 note à cet effet que :

par l'activation des connaissances antérieures, le questionnement notamment sur le sens des mots nouveaux (concepts) et les normes orthographiques ainsi que le repérage des sources pertinentes d'informations par la lecture d'œuvres littéraires, les élèves enrichissent progressivement leur compréhension (et définition) des concepts abstraits.

Les enseignantes étudiantes vont dans le même sens en ajoutant que « c'est une bonne idée de partir [des] connaissances antérieures » (enseignante étudiante 1) des élèves et de les faire participer activement à cette étape en utilisant leur propre *Cahier de l'élève* (enseignante étudiante 2). Cette étape dans le processus de conceptualisation apparaît tout aussi importante pour l'enseignante participante, car elle lui « permettait à chaque fois de recueillir la vision, la compréhension de [ses] élèves au départ » d'autant plus qu'elle lui permettait « de prendre connaissance de ce qui a pu changer suite aux activités dans les connaissances de chacun [...] ».

Un autre aspect important du dispositif quant au développement conceptuel est la place prédominante de l'étayage effectuée par l'enseignante. Il est constaté que tout au long de la réalisation des séquences didactiques, « les élèves sont guidés constamment par l'enseignante et la collaboration entre les élèves est souvent mise de l'avant » (experte 3). En effet, l'enseignante est invitée à jouer un rôle de médiatrice qui assiste et participe à la construction du savoir de ses élèves. Les propos de l'enseignante participante rejoignent ce constat : « Le fait de parler à voix haute et de nommer des stratégies en circulant aidait beaucoup les élèves à faire des liens avec ce qu'ils ont déjà appris [...] [même si] j'aurais aimé que les élèves me partagent davantage de stratégies, mais c'était difficile pour eux. Je devais les guider beaucoup et les soutenir ».

Qui plus est, les différentes expertes sollicitées ont soulevé une fois de plus le caractère interdisciplinaire des séquences didactiques dans la construction des connaissances conceptuelles et lexicales. Pour les expertes 1 et 3, le choix des mots et des phrases dans les œuvres à travailler en contexte de réception et de production est excellent et judicieux pour favoriser la construction progressive du concept abstrait du *temps*. Pour l'experte 3, en sachant que « l'ancrage dans les œuvres jeunesse favorise déjà l'apprentissage du vocabulaire de façon incidente, l'approche qui mène à établir des liens entre les concepts superordonnés, de base et subordonnés [lui] semble vraiment riche et pertinente ». Elle ajoute également que la « création de conflits cognitifs par les activités

d'OA [orthographes approchées] [lui] paraît de même judicieuse ». Les propos de l'enseignante participante vont en ce sens. Elle soulève que malgré le nombre important de mots à écrire, qui peut devenir un grand défi pour certains élèves en difficulté, « les mots et les phrases sélectionnés étaient directement en lien avec le concept ou le sous-concept du *temps* travaillé. Non seulement, ils permettaient de s'appropriier le sens de ces mots, mais aussi leur orthographe ». De surcroît, soulignons que lors des différentes observations, nous avons constaté que l'enseignante a travaillé à plusieurs reprises de nombreux contenus en français avec ses élèves à partir de la lecture des albums, dont les stratégies de lecture et d'écriture et les stratégies orthographiques, les habiletés à relever les informations essentielles d'un texte (ex. lorsqu'un rappel était effectué à la fin d'une lecture ou à un moment ultérieur avant la réalisation d'une nouvelle séquence didactique), à réaliser des inférences pour mieux comprendre le déroulement des histoires, à utiliser efficacement des outils comme le mur de mots, le mur des sons ou le dictionnaire pour trouver la norme orthographique et comprendre le sens des mots travaillés, et ce, tout en favorisant la rétention des informations relatives aux concepts en univers social contenues dans les textes et les illustrations.

Dans un même ordre d'idées, le fait d'inviter l'enseignante à réaliser une deuxième lecture à haute voix des œuvres de littérature jeunesse (voire plus) tout au long du projet apparaît efficace pour les expertes afin de favoriser le réinvestissement des connaissances conceptuelles ainsi que le passage d'une connaissance réceptive des mots à une connaissance productive. En effet, pour l'experte 3, « la réalisation d'une 2^e lecture est une excellente idée et favorise la mémorisation des mots [et] le rappel de l'histoire [et] est effectivement un excellent moyen d'amener les élèves à produire les mots à l'oral ». De son côté, l'enseignante participante précise que cette lecture supplémentaire, appréciée de ses élèves, lui a servi notamment « à replonger les élèves dans le travail de la veille [et] d'aller plus loin dans la compréhension de l'œuvre et de certaines subtilités ».

Un autre élément fort essentiel au développement des concepts abstraits dégagé par les expertes renvoie à l'étape du *grand retour* qui implique l'élaboration d'une définition commune avec les élèves, le retour sur leurs connaissances initiales suivi de l'enrichissement du réseau conceptuel. Toutes les expertes soutiennent le fait que cette étape permet d'élargir le champ de conscience des élèves en plus de faire efficacement une synthèse de la signification construite du concept étudié et ainsi consolider les connaissances. Il est souhaité, par ce *grand retour*, d'amener les élèves à s'extraire des situations de référence (œuvres de littérature jeunesse) pour construire progressivement une définition en compréhension du concept du *temps* et de ses sous-dimensions, ce qui favorise la mémorisation des nouvelles connaissances. Selon les expertes 1 et 2 de même que l'enseignante participante, le retour à cette étape sur les conceptions initiales et leur enrichissement par l'ajout de nouvelles connaissances favorise chez les élèves la prise de conscience des changements conceptuels opérés grâce à la séquence didactique et permet de dégager les nouvelles dimensions dominantes chez ceux-ci. Soulignons toutefois que cette étape peut apparaître difficile chez certains élèves présentant des difficultés d'apprentissage plus importantes : « bien que certains élèves [aient] spontanément été capables d'aller enrichir leurs conceptions de

départ », d'autres ont fait face à des difficultés et ont eu besoin d'accompagnement : ils « répétaient leurs conceptions de départ sans se servir de ce qu'ils connaissaient maintenant. J'ai eu à les guider pour aller plus loin et aller rechercher dans leurs nouvelles connaissances » (Enseignante participante). Puis, l'étape liée à l'enrichissement du réseau conceptuel apparaît tout aussi essentielle au processus de conceptualisation, car selon l'enseignante participante, cette sous-étape « permettait de montrer aux élèves tout ce qu'ils apprenaient à mesure que le projet avançait [...] le fait de schématiser rendait le tout visuel et simple à comprendre ».

Enfin, un dernier aspect sur la pertinence de la démarche didactique quant au développement de concepts abstraits renvoie à l'étape du transfert des connaissances (*la réutilisation du mot-phrase*). Pour l'experte 2, cette étape est fondamentale pour réinvestir les nouvelles notions dans de nouveaux contextes de sorte qu'elles soient bien « ancrées » chez les élèves. Cet ancrage « favorise une compréhension plus riche du concept étudiée pour interpréter de nouvelles situations », car « le fait de revenir une ultime fois sur le concept (ex. plusieurs jours après la fin de l'activité d'écriture) permet de prendre suffisamment de distance (dans le temps) par rapport à la situation de référence et valider l'utilisation à bon escient du concept/mot dans une microactivité » (experte 2). Quant à elle, l'experte 3 soutient que cette « consolidation des mots par diverses activités de réinvestissement contribue à la rétention des mots à long terme » d'autant plus que « le réseau lexical des élèves [s'en voit] assurément enrichi ». Les propos de l'enseignante participante vont en ce sens. Elle affirme que les activités de réinvestissement, en plus de représenter des contextes signifiants et motivants pour les élèves, ont « aidé à faire le transfert à l'écrit », ce qui a favorisé « une compréhension plus riche du concept du *temps* ». Elle ajoute que cette étape a été également une belle réussite pour tous ses élèves :

C'était une très belle étape pour les enfants. Ils étaient bien familiers avec le mot-phrase travaillé. Ils avaient beaucoup de choses à dire et à écrire. J'ai senti qu'ils avaient de la facilité à mettre par écrit leurs idées à cette étape. Je n'ai pas eu d'élèves qui ne savaient pas quoi écrire. Ce qu'ils écrivaient était aussi pertinent et en lien avec le mot-phrase.

Par conséquent, comme le laisse entendre ce dernier commentaire de l'enseignante, il est possible de penser que notre démarche didactique permet ultimement de soutenir le développement de nouvelles connaissances liées au concept abstrait étudié et semble avoir entraîné des changements conceptuels positifs chez les élèves :

Je crois que la séquence du dispositif les a beaucoup aidés à bien construire le concept, ce qui aurait été difficile pour eux dans un contexte moins élaboré [...] Le grand retour et la définition rendaient plus explicite le sens du concept étudié [...] Ces apprentissages resteront davantage chez mes élèves (à long terme). Je sens que c'est beaucoup plus solide que si j'avais utilisé une autre approche... Ils étaient de plus en plus capables de verbaliser leur compréhension et d'appuyer avec des exemples de leur vie qui étaient souvent très pertinents [...] Sans une démarche comme celle-ci, il est clair que je ne serais jamais allée aussi loin et de façon ciblée dans ma façon de travailler le concept du *temps* ».

Notons que même si dans le cadre de notre recherche-développement, nous ne poursuivions pas l'objectif d'explorer les effets de notre démarche didactique sur le développement cognitif des élèves, il nous apparaît

pertinent tout de même de présenter en annexe 16 les citations écrites partagées par les élèves au début et à la fin du projet qui démontre une certaine progression de leurs apprentissages. En effet, ces écrits tirés des *Cahiers de l'élève* suggèrent que la compréhension de certains élèves du concept abstrait du *temps* ait progressé à la suite des différentes séquences didactiques (par l'ajout de mots-clés), ce qui semble indiquer la présence d'un changement des conceptions initiales relatives au concept du *temps* et de ses sous-dimensions (attributs conceptuels). Ces observations préliminaires sont à interpréter avec prudence. Elles doivent être confrontées à d'autres études spécifiquement dédiées aux effets d'un tel dispositif sur le développement conceptuel.

4.3 La conclusion du chapitre des résultats

Les principales finalités de notre dispositif didactique sont de contribuer à l'enseignement de l'univers social au premier cycle du primaire par la proposition d'activités de lecture et d'écriture, et ce, en ayant recours notamment à la littérature jeunesse, de proposer des œuvres de littérature jeunesse susceptibles de favoriser la construction de la représentation des concepts abstraits de *temps*, d'*espace* et de *société* chez les élèves du premier cycle du primaire, et enfin, d'offrir une démarche didactique susceptible de contribuer à la construction de la représentation de concepts abstraits chez les élèves du premier cycle du primaire.

Les différentes mises à l'essai auprès d'expertes des communautés universitaire et pratique, nous ont permis d'évaluer le dispositif didactique et de dégager la valeur pédagogique du recours aux œuvres de littérature jeunesse pour la construction des concepts abstraits en univers social chez les élèves du premier cycle du primaire.

À la lumière de l'analyse qu'en ont fait les expertes, nous disposons maintenant d'une troisième et dernière version éprouvée et améliorée de notre dispositif didactique prête à être soumise à un plus large éventail de la population ciblée par notre objet pédagogique.

Chapitre 5. Discussion

La présente recherche-développement vise à répondre à la question générale suivante : *Quels devraient être les principes d'un dispositif didactique qui met à profit des activités de lecture et d'écriture prenant appui sur des œuvres de littérature jeunesse pour favoriser chez les élèves du premier cycle du primaire la construction de leur représentation des concepts abstraits en univers social ?* En cohérence avec le modèle de recherche-développement retenu et de manière à poursuivre l'interprétation des résultats obtenus, il est question dans ce chapitre des deux dernières microphases de la recherche, soit celle de *la mise à jour des principes* et de *la rédaction et diffusion des rapports* (Harvey et Loisel, 2009).

D'abord, nous prenons appui sur d'autres recherches empiriques en éducation et utilisons parallèlement les préoccupations issues du modèle du multi-agenda de Bucheton et Soulé (2009) pour élaborer et articuler nos propos et ainsi établir nos constats de recherche, soit *la mise à jour des principes didactique*. En effet, ces préoccupations ont guidé à la fois nos observations en classe et l'ensemble de notre analyse des données recueillies dévoilant par le fait même les retombées directes et indirectes du dispositif didactique développé. De cette mise à jour des principes, il nous est possible de présenter ensuite l'atteinte de notre troisième objectif de la recherche, soit l'élaboration, en s'inspirant de la dernière version du dispositif didactique, de deux nouveaux réseaux littéraires d'œuvres de littérature jeunesse susceptibles de favoriser cette fois-ci la construction de la représentation des concepts abstraits d'*espace* et de *société* chez les élèves du premier cycle du primaire. Notons qu'au chapitre suivant (conclusion), nous présentons certaines limites et nuances à notre expérience de développement.

Prenons note que la dernière microphase du modèle de recherche-développement d'Harvey et Loisel (2009), *la rédaction et la diffusion des rapports*, n'a pas de section proprement dite dans ce chapitre. En effet, les *rapports* constituent l'ensemble de cette thèse et leur diffusion renvoie aux publications que la chercheuse a réalisées ou réalisera dans différentes tribunes telles que la *Revue des sciences de l'éducation* (soumis, février 2021), la *Revue de recherches en littératie médiatique multimodale* et la revue *LePollen* et/ou aux différentes communications qu'elle pourra présenter dans le cadre de congrès ou de colloques de recherche. Cette diffusion de la recherche et de ses résultats se veut essentielle pour rendre accessible la contribution particulière de notre recherche au domaine de l'éducation tant pour la communauté scientifique que pratique.

5.1 La mise à jour des principes du dispositif didactique développé pour l'enseignement et l'apprentissage des concepts abstraits au premier cycle du primaire

Le premier objectif de cette recherche-développement, qui visait à répondre à un problème lié à la pratique enseignante (Van Der Maren, 1995), était de *développer et de mettre à l'essai auprès d'expertes en milieu universitaire (mise à l'essai fonctionnelle) puis par une enseignante du premier cycle du primaire (mise à l'essai empirique) un dispositif didactique qui contribue à la construction de la représentation du concept abstrait de temps chez les élèves à partir d'activités de lecture et d'écriture prenant appui sur des œuvres de littérature jeunesse.*

Rappelons que le prototype développé comprend un *Cahier de l'élève* et un *Guide de l'enseignante* qui expose la théorie sur l'apprentissage conceptuel, l'apprentissage lexical, le recours à la lecture et à l'écriture pour construire des concepts abstraits et les prescriptions ministériels quant à l'enseignement et l'apprentissage de l'univers social au premier cycle du primaire (Annexe 9). Il y est précisé aussi comment mettre en œuvre la démarche didactique développée *Lire et écrire pour construire des concepts abstraits* en classe. Puis, des pistes didactiques pour construire le concept de *temps* sont suggérées et sept activités qui prennent appui sur des œuvres de littérature jeunesse sont proposées à titre d'exemples ; c'est ce que les expertes des communautés universitaire et pratique ont évalué et/ou mis à l'essai.

En cohérence avec le modèle de recherche-développement retenu (Harvey et Loïselle, 2009), il est alors question ici des principes émergeant de la démarche didactique dégagés et/ou confirmés à la suite de l'expérimentation et des quelques pistes à explorer pour une utilisation dans un contexte moins spécifique. Ces principes, confrontés aux corpus de connaissances recensés au chapitre 2 de cette thèse, font ressortir les caractéristiques essentielles de l'objet pédagogique développé, ce qu'appellent Harvey et Loïselle (2009), la *mise à jour des principes*.

5.1.1 L'adéquation avec la problématique soulevée et les fondements théoriques sur les objets clés de recherche

Le premier principe didactique émergeant de notre démarche didactique et confirmé par les expertes lors de l'expérimentation repose sur l'importance d'une adéquation du dispositif développé avec la problématique soulevée ainsi que les fondements théoriques sur les concepts clés de la recherche. En effet, les différentes mises à l'essai de notre objet pédagogique auprès des expertes en milieu universitaire et pratique ont pu valider ce premier choix didactique, qui disons-le, avait été préétabli dès les premiers chapitres de cette thèse. Par conséquent, pour éviter des redites, nous vous renvoyons à la section 3.1 de la méthodologie, intitulée *La définition de la recherche-développement*, dans laquelle nous démontrons la nécessité, en recherche-développement, de prendre en compte la théorie et le corpus scientifique existants dans l'élaboration de nouveaux objets

pédagogiques (Class et Schneider, 2013; Harvey et Loïsselle, 2009; McKenney et Reeves, 2014; Van Der Maren, 2003a-b). Comme chercheuse, nous avons en effet pour rôle de développer un objet pédagogique novateur qui s'appuie sur la recherche et met à l'épreuve la théorie (Guichon, 2007) et d'analyser rigoureusement ses mises à l'essai effectuées par des participants dont le rôle était de contribuer à la validation et l'amélioration de ce produit. En plus de respecter la démarche structurée propre à la recherche développée caractérisée par de nombreux allers-retours, il nous était aussi fondamental de fournir un cadre référentiel rigoureux (Lebrun et Berthelot, 1994) permettant de comprendre, d'améliorer et d'appliquer une nouvelle méthode d'enseignement pour favoriser des apprentissages chez les élèves (Paquette, 2002, 2004; Reigeluth, 1983; Schiffman, 1995).

5.1.2 La prise en compte des besoins d'ordre didactique et pédagogique des acteurs du milieu pratique

Le deuxième principe didactique, également préétabli en amont à notre expérimentation et confirmé par les expertes lors des mises à l'essai, évoque la nécessité, lors d'une recherche-développement, d'analyser en amont les besoins des acteurs du milieu ciblé par l'objet pédagogique auquel il est nécessaire d'apporter une solution appuyée par les connaissances scientifiques (Loïsselle, 2001). En effet, en plus de confronter les constructions théoriques apportées dans notre cadre conceptuel à la contingence de la classe (mise à l'essai empirique), l'expérimentation de notre dispositif didactique a permis d'offrir, au terme de la recherche, un dispositif didactique innovant qui répond d'une part, aux besoins de nombreuses enseignantes au premier cycle du primaire qui font face à un contexte de réalisation complexe en classe marqué par un manque important d'outils et de stratégies didactiques pour l'enseignement des concepts abstraits en univers social, et d'autre part, aux didacticiennes en milieu universitaire ou toutes autres conceptrices désireuses de développer des séquences didactiques à partir de réseaux littéraires qui favorisent l'apprentissage de concepts abstraits. Pour éviter une fois de plus des redites, nous vous renvoyons aux sections 1.2 (*Les constats de recherche pour l'enseignement-apprentissage de l'univers social au primaire*) et 1.5 (*La synthèse de la problématique*) au premier chapitre de cette thèse.

5.1.3 Le respect des orientations ministérielles et didactiques quant à nos choix didactiques sur l'enseignement et à l'apprentissage au premier cycle du primaire

Le troisième principe didactique préétabli et confirmé par les expertes lors des mises à l'essai renvoie au respect des orientations ministérielles et didactiques quant au contenu d'enseignement et d'apprentissage ciblé par l'objet pédagogique développé. Comme notre démarche didactique *Lire et écrire pour construire des concepts abstraits* a été exemplifiée autour des concepts de *temps*, puis d'*espace* et de *société*, nous avons donc tenu compte de ces orientations quant aux domaines de l'univers social et du français au premier cycle du primaire. À la lumière de notre expérimentation (voir notamment la section 4.2 *La phase des résultats de la recherche-développement : 2^e objectif de*

la recherche et l'analyse des données tirées des observations directes en classe en annexe 5) et en respect avec les attentes ministérielles et les travaux antérieurs dans le domaine (voir chapitre 2), nous confirmons notre choix d'enseigner les concepts abstraits en univers social au premier cycle du primaire par la découverte et l'appropriation du vocabulaire relatif aux concepts ciblés. En tenant compte également que les élèves de ce cycle sont à leurs premiers pas dans la construction des connaissances sur l'écrit, nous réaffirmons également notre choix d'élaborer des activités de lecture et d'écriture pour construire les concepts abstraits qui amènent les élèves à lire du texte et des images grâce aux œuvres de littérature jeunesse, à découvrir de nouveaux champs lexicaux, soit ici les mots de vocabulaire associés au concept du *temps*, à les produire à l'écrit en se questionnant sur la langue, puis à échanger à l'oral à propos de ceux-ci. Cette compétence langagière, sollicitée continuellement lors du processus de conceptualisation, nous apparaît essentielle dans le cheminement des élèves vers la construction de leur représentation d'autant plus qu'elle inscrit notre démarche didactique développée dans un contexte d'intégration des matières, contexte souhaité par les orientations ministérielles pour le premier cycle du primaire (MELS, 2001a).

5.1.4 Le respect des conditions essentielles à l'enseignement des concepts abstraits

Le quatrième principe didactique de notre dispositif réfère au respect des conditions essentielles à l'enseignement conceptuel qui sous-tend un enseignement du vocabulaire. En effet, à l'instar des travaux de nos prédécesseurs (présentés dans le cadre conceptuel au chapitre 2 de cette thèse) et les résultats obtenus des différentes mises à l'essai (chapitre 4 et annexes 3, 4 et 5), nous sommes maintenant en mesure de présenter les conditions qui nous apparaissent essentielles à l'élaboration de séquences didactiques dont l'intention pédagogique est de faire construire la représentation de concepts abstraits au premier cycle du primaire. Nous en dégageons sept, à savoir :

- Le travail en amont de l'enseignante
- La création d'un déséquilibre cognitif
- L'activation des connaissances antérieures des élèves
- La planification et la réalisation d'expériences variées, multiples et contextualisées de confrontation au concept abstrait
- L'étayage de qualité dans un contexte de résolution de problème et de coconstruction de sens
- Les retours réflexifs de qualité en fin d'apprentissage
- Le réinvestissement et le transfert des connaissances

5.1.4.1 Le travail en amont de l'enseignante

Le travail en amont de l'enseignant, qui renvoie aux deux premières étapes de notre démarche (*L'analyse du concept et le choix des situations-exemples*), nous apparaît comme la première condition essentielle à la conception de séquences didactiques de qualité pour l'enseignement et l'apprentissage conceptuel. Comme le soutient Barth (2013a, 2013b), il importe, dans un premier temps, de définir le savoir à enseigner en l'analysant de manière à identifier ses attributs. Cette analyse conceptuelle permet d'élaborer un certain glossaire qui présente les mots de vocabulaire à découvrir et à maîtriser par les élèves pour ultimement favoriser la construction de la représentation du concept abstrait ciblé. Conformément aux travaux sur la mémoire sémantique en réseaux de Rossi (2013) ainsi qu'à la théorie des prototypes de Rosch (1973, 1975) mis de l'avant par Barrett (1995) et Bassano (2000), nous avons exemplifié l'organisation du phénomène de sous-extensions pour le concept du *temps* dans lequel l'ensemble des sous-concepts sont organisés selon trois niveaux hiérarchisés, à savoir les concepts *superordonnés*, les concepts *de base* et ceux *subordonnés*. Ce réseau conceptuel a été également enrichi, rappelons-le, par les orientations ministérielles du Programme de formation de l'école québécoise (MELS, 2001a) et des dimensions temporelles tirées des travaux de Poyet (2009b). Au terme de cette analyse conceptuelle, l'enseignante est alors en mesure de proposer elle-même une définition des concepts à l'étude, et ce, en respect avec l'intention d'apprentissage souhaité par les futures séquences didactiques.

Dans un deuxième temps, le travail en amont de l'enseignante implique de réfléchir à la manière dont le concept abstrait sera intégré dans un contexte signifiant d'apprentissage grâce auquel les élèves seront actifs dans ce processus de connaissance. Il n'est pas sans rappeler les propos de Desrosiers-Sabbath (1984) qui soulevait déjà que le processus d'apprentissage conceptuel consiste en la capacité des élèves à identifier les caractéristiques essentielles d'un concept donné et de les regrouper en catégories. La transformation que « l'esprit opère à partir du réel lors de la conceptualisation est un « saut d'inférence » suite à des indices observés qui serviront à définir les objets » à l'étude (Desrosiers-Sabbath, 1984, p. 20). Cette intégration est essentielle pour mettre en relation le concept abstrait avec ses sous-concepts qui lui sont subordonnés, car celui-ci, rappelons-le, ne se construit jamais de manière isolé (Brissaud et Cogis, 2011; Poyet, 2009b), mais au sein d'un réseau conceptuel (Demers et al., 2012a). Dans cette perspective, l'enseignante doit *exprimer le sens du concept dans des formes concrètes* (Barth, 2013a-b), et ce, en respectant le continuum d'abstraction du concept à l'étude. Cette *aura conceptuelle*, rapportée d'ailleurs par Poyet (2009b), offre un apprentissage signifiant et progressif par « pallier d'intégration » (p.74) que nous renvoyons ici aux différentes dimensions conceptuelles du concept abstrait à l'étude, à savoir les concepts *de base* et ceux *subordonnés*.

Dans le cadre de notre recherche, pour proposer de premières formes concrètes (Barth, 2013a-b), nous avons ainsi choisi d'élaborer des activités de lecture et d'écriture qui prennent appui sur des œuvres de littérature jeunesse et qui permettent d'offrir des situations de confrontation des élèves au concept abstrait étudié afin de

comparer, de rompre et de soutenir les liens de sens entre les situations (Poyet, 2009b), ce qui favorise la construction progressive de la représentation du concept abstrait. Les résultats de notre étude sont ainsi cohérents avec ceux des travaux antérieurs indiquant que les séquences didactiques doivent être élaborées à partir des pratiques sociales de références des élèves, c'est-à-dire des *scénarii* d'apprentissage teintés de leur vie quotidienne (Poyet, 2009b, p. 74 en référence à Martinand (1986)) et offrir des « expériences » cinétiques qui permettent aux élèves de *toucher* le concept pour progressivement aller vers son abstraction (p. 314). Plus spécifiquement, pour favoriser ce contexte signifiant d'utilisation du concept, nous avons choisi de planifier des activités de lecture d'œuvres de littérature jeunesse organisées en réseau littéraire et des activités d'écriture et de réinvestissement qui servent de référents au développement du nouveau savoir conceptuel. Les apports de ce choix didactique sont d'ailleurs présentés plus loin.

En somme, le travail en amont de l'enseignante, qui implique d'analyser le concept abstrait à l'étude et de choisir des situations-exemples de qualité, permet d'offrir aux élèves un contexte d'apprentissage significatif inspiré de leur vie réelle qui répond aux objectifs d'apprentissage souhaités (la connaissance, la compréhension et la construction d'un savoir conceptuel), ce qui nous apparaît nécessaire à la motivation des élèves et à leur réussite.

Le choix de la chercheuse d'exemplifier ces deux premières étapes de la démarche dans le *Guide de l'enseignante* permet d'offrir un modèle de planification de qualité pour guider les enseignantes ou toutes autres conceptrices qui souhaitent orienter leurs pratiques vers un recours plus important aux œuvres de littérature jeunesse dans un contexte d'apprentissage conceptuel. Or, la recension des écrits scientifiques effectuée lors de la définition du problème et des considérations théoriques (chapitres 1 et 2), a permis de constater qu'une grande majorité des enseignantes se sentent démunies quant à la planification du domaine de l'univers social auprès des leurs élèves (Poyet, 2011) et ont un besoin important de formation, notamment quant à la planification efficace d'activités pertinentes (Déry et Martel, 2014; Déry et al., 2013) et à la mise en œuvre de stratégies pédagogiques pour réaliser un enseignement conceptuel (Larose et Lenoir, 1998); voilà pourquoi nous avons mis l'accent dans le prototype sur l'élaboration d'un glossaire et d'une démarche didactique qui met en place des activités susceptibles de faire construire les concepts abstraits chez les élèves. En effet, le glossaire offert par la présente thèse, qui est articulé autour des dimensions conceptuelles des concepts du *temps*, de l'*espace* et de la *société* proposés par les différents auteurs (Chamoux, 2004; Lafrance, 2009; Lenoir, 1990; Poyet, 2009a; Pucelle, 1972; Quoy, 2005; Terrier et Vandeweghe-Bauden, 1996), répond en ce sens au manque observé dans le programme qui, rappelons-le, ne précise pas le lexique ou le vocabulaire de base nécessaire à l'apprentissage souhaité pour ces trois concepts. Qui plus est, cette modélisation permet de guider les enseignantes qui saisissent très peu toute la potentialité interdisciplinaire de la lecture d'œuvres de littérature jeunesse auprès des leurs élèves (Martel, 2014b) puisque lorsque celles-ci souhaitent élaborer des réseaux littéraires de qualité, plusieurs rencontrent des difficultés, notamment lors de la sélection d'œuvres adaptées aux besoins des élèves, de leur exploitation

judicieusement pour faire développer des connaissances et de la planification de différents contenus en fonction des œuvres utilisées (Montésinos-Gelet, Dupin de Saint-André et Charron, 2015).

5.1.4.2 La création d'un déséquilibre cognitif

Les résultats de notre recherche soutiennent également l'idée de créer un déséquilibre au début du processus de conceptualisation, de provoquer un besoin même fictif (Barth, 2013b; Poyet, 2009b), qui s'apparente à une résolution de problème sur des situations concrètes et réelles de manière à offrir une résistance suffisante aux élèves pour faire émerger de premiers conflits cognitifs. En effet, il importe d'amener les élèves, lors de ce processus, à construire leur représentation du concept à l'étude qui englobe à la fois le contexte d'apprentissage, l'image mentale du concept, le processus qui y conduit et les connaissances antérieures des élèves (Poyet, 2009b). En continuité avec la théorie socioconstructiviste de Vygotski (2012), cette constatation est conforme à celle de Barth (2013a, 2013b) qui soutient que les situations d'enseignement et d'apprentissage deviennent utiles et significatives pour les élèves lorsque celles-ci sont inspirées de la vie réelle des élèves et ouvrent à un questionnement permettant d'engager les élèves dans le processus d'élaboration de sens. Qui plus est, cette situation problématique, ou *scénarii* d'apprentissage (Poyet, 2009b en référence à Martinand (1986)), permet d'activer et de confronter les conceptions initiales des élèves sur le concept à l'étude, puis d'ouvrir à la recherche de sens (Barth, 2013a).

Dans le cadre notre projet de recherche, à l'étape 3 de la démarche didactique (*La prise de connaissance du problème*), la mise en situation proposée pour provoquer un déséquilibre cognitif chez les élèves a été de leur présenter différentes expressions du quotidien qui comprennent le mot *temps* et de leur demander de les expliquer (définir) dans leurs propres mots (ex. *perdre son temps, manquer de temps, le temps presse, ce n'est pas le temps, beau temps mauvais temps, remonter dans le temps, le bon vieux temps, quel temps fait-il ?, etc.*). Après avoir laissé les élèves partager spontanément de premières réponses, l'enseignante a été tenue de nommer le concept abstrait à l'étude (commun à chaque expression) à l'aide de la question suivante de recherche : *Qu'est-ce que le temps?*

Cette situation problématique a été essentielle au processus de conceptualisation, car elle a permis d'activer et de confronter les conceptions initiales des élèves sur le concept du *temps*, puis d'ouvrir à la recherche de sens par des activités de lecture et d'écriture qui permettent d'aller de la perception concrète d'un concept à l'acquisition de celui-ci au niveau de l'abstraction et de la généralisation (Barth, 2013a). Elle a également conduit à la réflexion et se voulait une riche occasion pour développer la pensée philosophique naissante des jeunes élèves. Par cette première discussion engagée, l'enseignante, attentive et à l'écoute, a offert également une première forme de médiation et était en mesure de diagnostiquer les connaissances antérieures de ses élèves, ce qui apparaît pour Poyet (2009b) comme un réel témoignage de la pensée.

5.1.4.3 L'activation des connaissances antérieures des élèves

Une fois la mise en contexte réalisée et la question de recherche posée (ex. *Qu'est-ce que le temps?*), l'enseignante doit activer les connaissances antérieures des élèves en les invitant à écrire leurs premières représentations, soit leurs conceptions initiales du concept abstrait à l'étude à l'aide des mots-clés et d'un dessin. D'ailleurs, comme l'a constaté Allard (2018), le croquis apparaît comme un moyen accessible et motivant pour les élèves d'autant plus que ces derniers sont à leur début dans la construction des connaissances sur l'écriture. Pour valoriser ce qui est déjà construit chez les élèves, l'enseignante doit faire preuve également d'une écoute active qui laisse la place aux élèves « assurés d'être entendus et « libre » d'exprimer leur pensée sans être repris, « corrigé » immédiatement » (Poyet, 2009b, p. 341). Nos résultats soutiennent les recherches antérieures sur cette étape du processus de conceptualisation qui révèlent l'importance d'identifier les représentations initiales des élèves (Barth, 2013b; Poyet, 2009b, 2013, 2014; Yali et Hoge, 2005), perçues comme des indicateurs d'obstacles (Piaget, 1969) pour ensuite être en mesure de les enrichir et/ou de les renverser, s'il y a lieu, évitant l'émergence de conceptions erronées persistantes dans le temps (Allard, 2018; Potvin, 2013). Cela assure ainsi la construction d'un savoir plus élaboré adapté aux apprenants (Poyet, 2009b). Par la suite, il est essentiel que ce diagnostic de l'état cognitif des élèves soit croisé à l'analyse théorique du concept fait en amont par l'enseignante. Cette analyse permet à celle-ci de mesurer le degré de complexité qu'elle peut envisager quant au processus d'apprentissage mis en place auprès des élèves, choisir judicieusement une diversité d'exemples à faire observer et analyser, mais surtout permettre aux élèves de prendre conscience de leur propre progression cognitive, ce qui apparaît fondamental et primordial pour nos prédécesseurs dans la réussite de leurs apprentissages (Barth, 2013a, 2013b; Desrosiers-Sabbath, 1984; Poyet, 2009b).

5.1.4.4 La planification et la réalisation d'expériences variées, multiples et contextualisées de confrontation au concept

Une fois l'état des lieux des connaissances initiales réalisé, pour amener les élèves à construire le sens du concept abstrait et à dégager les attributs qui l'identifient, l'enseignante doit planifier et faire vivre aux élèves des expériences concrètes, contextualisées et significatives de confrontation des élèves au concept. Rappelons que la signification d'un concept se construit dans un va-et-vient entre l'expérience contextualisée et les mots utilisés pour s'y référer (Barth, 2013a). C'est dans cette perspective que notre démarche d'enseignement des concepts abstraits prévoit une première phase d'analyse conceptuelle, puis une autre d'intégration des concepts dans des contextes variés. Cette intégration est en cohérence avec l'*acte de généralisation* de Vygotski (2012, p. 280) qui implique la compréhension progressive du concept à partir « d'une représentation d'abord confuse et son emploi par l'apprenant et son assimilation effective ». Les conclusions de Poyet (2009b) vont en ce sens : « il ne suffit pas de transmettre les normes temporelles, il s'agit aussi d'offrir [aux] élève[s] l'expérience de leur utilisation » (p. 314). Ces choix didactiques reflètent également ceux de Godin (2004) pour qui la conceptualisation est le

« résultat d'une double opération intellectuelle : l'abstraction et la généralisation [à partir desquelles] les caractères retenus sont étendus à tous les objets semblables qui les possèdent » (p. 19).

En ce sens, il nous importe de présenter une démarche didactique qui favorisent la médiation des apprentissages et ce faisant, qui amènent les élèves à véritablement structurer leur pensée et construire leur représentation des concepts à l'étude. Pour ce faire, en considérant que le concept de *temps* est « une expérience avant de devenir une idée » (Poyet, 2009b, p.106) il faut amener les élèves, au terme de l'apprentissage conceptuel, à s'extraire de la situation de référence pour en offrir une définition en compréhension. L'enseignante doit ainsi multiplier et varier les situations de confrontation des élèves au concept de manière « à comparer, à rompre l'isolement des situations et de soutenir les liens à tisser entre elles » (Poyet, 2009b, p. 315). Comme le processus de conceptualisation nécessite ainsi un travail à long terme (Poyet, 2014), les séquences didactiques développées impliquent des transformations successives de représentations mentales des concepts étudiés (Astolfi et al., 2008; Demers et al., 2012a). En effet, par de nombreuses prises de recul et de décantation par les élèves lors de l'expérimentation, ces représentations ont été construites, déconstruites puis reconstruites à l'aide de nouveaux éléments à assimiler de manière à proposer ultimement une compréhension et une définition conceptuelle personnelle, complète et riche de sens.

Conformément aux résultats obtenus et en continuité avec les travaux antérieurs, pour guider les élèves vers l'*idée* du concept (Poyet, 2013), le processus s'est amorcé « par un premier contact *concret* » avec le concept (Demers et al., 2012a, p. 51). À l'aide de référents accessibles aux sens (Desrosiers-Sabbath, 1984), ici les œuvres de littérature jeunesse, qui créent des images contextuelles du concept (Demers et al., 2012a), il a été possible pour les apprenants de *toucher* d'abord le concept pour progressivement aller vers son abstraction (Poyet, 2009b). Concrètement, comme le concept de *temps* se veut abstrait, qu'il est plus complexe de s'en créer une image dite photographique et que ses référents ne sont pas toujours présents dans l'environnement des élèves (Anokhina-Abeberry, 2008; Desrosiers-Sabbath, 1984; Rossi, 2013), sa conceptualisation a demandé une contextualisation et une plus grande interprétation de la part des élèves (Cariou, 2004). C'est pourquoi pour le construire et bien le comprendre, il nous était essentiel de faire observer son implication dans des situations-exemples de qualité et de le mettre en relation avec les concepts qui le sous-tendent (Barth, 2013a), à savoir ses concepts *de base* et ceux *subordonnés* qui possèdent des propriétés plus spécifiques (Rossi, 2005, 2013) et se veulent plus fortement contextualisés (Anokhina-Abeberry, 2008; Bassano, 2000; Kleiber, 1990). Pour déterminer ces sous-concepts (ou attributs), nous nous sommes référées notamment aux savoirs essentiels dans le programme de formation de l'école québécoise (MELS, 2001a). Ces connaissances, sans être des fins en soi (Poyet, 2009b), sont des moyens intéressants pour accéder au concept abstrait et le rendre plus observable pour les élèves. Ce n'est pas sans rappeler les travaux de Poyet (2009b) qui recommande, pour élaborer des situations d'apprentissage pertinentes à l'enseignement conceptuel, de « *jalonner* le processus qui conduit vers le concept par l'apprentissage

de différentes notions et concepts satellitaires » (p. 313), que nous renvoyons une fois de plus aux différentes dimensions conceptuelles du concept abstrait (concepts *de base* et *subordonnés*).

Dans le cadre de notre étude, ce sont les œuvres de littérature jeunesse qui offrent aux élèves de premières expériences en contexte d'apprentissage concret, réel et signifiant. Nous avons ainsi judicieusement sélectionné des œuvres littéraires qui incarnent le sens du concept abstrait étudié et permettent aux élèves de faire émerger les caractéristiques propres de ce concept, soit ses attributs, et de le définir efficacement, telle est la fonction essentielle à l'analyse conceptuelle (Desrosiers-Sabbath, 1984). La lecture d'œuvres littéraires réalisée auprès des élèves assure ainsi un premier travail réflexif autour des différentes notions satellitaires du concept et est un véritable tremplin à la production de celles-ci à l'écrit par des mots et/ou des dessins. Comme le mentionne Meunier (2018) dans ses travaux, la lecture d'albums permet d'établir une situation de dialogue, entre l'auteur et les lecteurs, où ces derniers reçoivent d'abord des informations qu'ils emmagasinent et peuvent ensuite réinvestir dans des échanges et un travail d'écriture. Ces activités de lecture et de production écrite « font sens pour l'élève qui peut maintenant construire ses savoirs [...] » (Meunier, 2018 p. 70).

Bref, pour planifier et réaliser efficacement les séquences didactiques, nous recommandons fortement à l'enseignante d'avoir toujours à l'esprit qu'au terme du processus de conceptualisation, il est souhaité que le concept abstrait ait été mis en relation avec ses sous-catégories par l'établissement de points de repère efficaces, et ce, à l'intérieur d'un réseau conceptuel de manière qu'il soit appréhendé de façon iconique. De cette manière, les élèves seront de plus en plus en mesure de penser le concept en son absence et de l'employer seuls sans avoir besoin d'être en présence de ses référents pour lui donner du sens. Comme le mentionne Barth (2013a), il sera possible pour l'enseignant d'affirmer que ses élèves ont compris le sens du concept étudié lorsque ceux-ci seront capables de justifier les exemples d'un concept par la présence de ses attributs.

5.1.4.5 L'étayage de qualité dans un contexte de résolution de problème et de coconstruction de sens

Les résultats de notre étude soutiennent également la nécessité d'offrir continuellement des gestes d'étayage de qualité auprès des élèves tout au long du processus de conceptualisation. Cela concorde avec les travaux de Barth (2013a, 2013b) qui démontre que de *guider le processus de coconstruction de sens par un dialogue cognitif* permet de « clarifier, rectifier et faire évoluer les conceptions que les élèves sont en train de construire, en confrontant leurs observations » (s.p.). Pour ce faire, les enseignantes doivent, d'une part, présenter des consignes claires tout au long des séquences didactiques et clarifier régulièrement aux élèves l'intention pédagogique du projet et ses attentes afin de favoriser leur motivation et leur réussite. Cet engagement cognitif est mis de l'avant dans les conclusions de Barth(2013b) de même que Chartier-Primeau (2016) pour qui il est essentiel que les élèves, lors d'un apprentissage conceptuel, soient impliqués à la fois de manière émotionnelle (apport personnel), sociale (intérêt de groupe) et intellectuelle (défi intellectuel). Il n'est pas sans rappeler les propos de l'experte 1 de notre étude pour qui il importe que les élèves dans ce processus d'élaboration de sens « comprennent le *pourquoi* des

activités, *pourquoi* il est essentiel de bien comprendre le concept abstrait ciblé ». Ce propos fait également référence au tissage des travaux de Bucheton et Soulé (2009) perçu comme forme d'étayage dans les réflexions d'André de l'Arc (2019) puisque celui-ci permet de favoriser une réflexion chez les élèves sur leur action en plus de les orienter vers les intentions d'apprentissage et la recherche de sens et de signification. D'autre part, pour offrir un étayage de qualité, l'enseignante doit répondre à leurs besoins en différenciant son enseignement en classe, en offrant souvent des rétroactions et en concevant l'erreur comme une occasion d'apprentissage.

Qui plus est, ces résultats soutiennent les travaux d'autres études antérieures, notamment celles du domaine de l'apprentissage de la lecture et de l'écriture, qui indiquent que les enseignantes doivent être à l'écoute des représentations de leurs élèves dans leur apprentissage et valoriser ce qu'ils construisent en cherchant à le mettre en relief grâce à des questions judicieuses (Villeneuve-Lapointe et Charron, 2018). Comme l'affirment Montésinos-Gelet et ses collaboratrices (2006), l'accent doit être mis « sur ce qui fait déjà partie du système, plutôt que d'écarter les tentatives jugées erronées » (p. 5). Cela concorde avec les travaux de Haas et Maurel (2009) ainsi que de Parent (2018a) qui démontrent qu'un étayage judicieux de la part des enseignantes permet aux élèves en collaboration avec leurs pairs de progresser et de s'approprier des automatismes essentiels qui pourront ensuite être transférés de manière autonome en contexte de production écrite. L'erreur apparaît donc comme une fenêtre sur le fonctionnement cognitif des élèves, une source de discussion et un réel tremplin à leur progrès (Parent, 2018a). De surcroît, comme cela a été démontré par plusieurs recherches antérieures, le contexte d'enseignement de résolution de problème et la rétroaction donnée par l'enseignante où les élèves sont invités à coopérer, à s'entraider, à négocier et à expliquer régulièrement leurs choix de procédures et de stratégies sont essentiels au bon cheminement des élèves (Bégin et al., 2005; Berninger et Fayol, 2008; Charron et Fortin-Clément, 2010; Daigle et Montésinos-Gelet, 2013; Fortin-Clément, 2019; Martins et al., 2013; Montésinos-Gelet et al., 2006; Morin et Montésinos-Gelet, 2007; Ouellette et Sénéchal, 2017; Saulnier-Beaupré, 2012; Sénéchal et al., 2012). Cette capacité à réfléchir sur la langue, aussi appelée *compétence métalinguistique* (Parent, 2018a), a amené notamment les élèves participants à verbaliser leurs réflexions, à échanger avec les autres, puis à adopter un raisonnement quant aux différentes actions à réaliser lors des apprentissages.

Dans le cadre de notre recherche, la construction progressive des concepts abstraits, qui a impliqué des transformations successives de représentations mentales des concepts étudiés (Astolfi et al., 2008; Demers et al., 2012a), a passé, entre autres, par l'apprentissage des différentes connaissances liées aux mots, à savoir leur forme, leur sens, leur usage et leurs propriétés. Le partage de connaissances et de stratégies ainsi que les rétroactions constantes de l'enseignante tout au long du processus ont aidé les élèves à la fois dans leur appropriation des aspects orthographiques des mots que dans l'appréhension des concepts abstraits à l'étude. Comme l'ont affirmé Montésinos-Gelet et ses collaboratrices (2006) ainsi que Parent (2018a), que ce soit lors des échanges sur les tentatives d'écriture ou des discussions entourant le mot lui-même, l'erreur est considérée par l'enseignante et par ses élèves comme une occasion d'apprentissage. Un étayage de qualité a permis aux

élèves de *tisser des liens* entre les différentes expériences et de synthétiser l'ensemble des apprentissages pour qu'ils construisent leur représentation du concept dans son ensemble (Poyet, 2009b, p. 315). Cette synthèse, au cœur du processus de coconstruction de sens, a donc passé, comme le soutient Barth (2013a, 2013b), par un dialogue cognitif, que nous renvoyons ici aux retours réflexifs de qualité, l'objet de la prochaine section.

5.1.4.6 Les retours réflexifs de qualité en fin d'apprentissage

Une autre condition essentielle au processus de conceptualisation est d'intégrer régulièrement des moments de retours réflexifs sur les apprentissages. En effet, ces moments de qualité ont permis aux élèves d'élargir le champ de conscience, de s'extraire des situations de référence pour construire une définition en compréhension du concept et de formaliser ce qu'ils ont appris, ce qui est fondamental au processus d'abstraction pour les chercheurs dans ce domaine (Astolfi et al., 2008; Barth, 2013a, 2013b; Poyet, 2009b). Par ces retours réflexifs sur l'ensemble du processus de conceptualisation, les élèves ont pu penser davantage le concept sans être en contact direct avec celui-ci, ce qui a pu favoriser la mémorisation des nouvelles connaissances. À cet effet, il n'est pas sans rappeler les propos de Poyet (2009b) qui recommandent, pour que les élèves construisent leur représentation du concept dans son ensemble et constatent leur progression, de les amener à reconnaître et à mettre en relation de sens les différentes notions et les concepts satellitaires du concept abstrait à l'étude. Cette idée d'interaction sociale par la discussion pour apprendre efficacement un concept est également cohérente avec les résultats de Barth (2013b) qui suggèrent que pour mieux se servir de diverses expériences qui confrontent les élèves aux concepts, « on a besoin de [les] formaliser, c'est-à-dire de [les] structurer par la langue ou d'autres langages symboliques » (s.p.).

Dans le cadre de notre recherche, pour structurer le retour réflexif et assurer l'ancrage du concept, la métacognition a pris la forme d'une carte conceptuelle enrichie par l'élaboration d'une définition commune du concept étudié et l'enrichissement des connaissances initiales des élèves. Cette étape, que nous nommons *Le grand retour*, apparaît essentielle à la prise de conscience des changements conceptuels opérés grâce aux activités. Les élèves ont été, d'une part, invités à revenir sur les questions initiales de recherche (*Qu'est-ce que le temps ? Qu'est-ce que la journée ? Qu'est-ce qu'un mois ? Qu'est-ce qu'une saison ?*, etc.), à revoir leur dessin initial et leurs mots-clés (connaissances antérieures) et à réfléchir à ce qui changerait ou resterait identiques s'ils avaient à le refaire. D'autre part, à la suite de chacune des séquences didactiques, les élèves ont été invités à enrichir leur réseau conceptuel en y ajoutant les nouvelles connaissances, puis à élaborer une définition commune du concept ou sous-concept à l'étude qui assemble l'ensemble de ses attributs. Rappelons que l'objectif n'était pas que les élèves acquièrent une définition des concepts considérée *absolue* (Poyet, 2013), mais qu'ils aient enrichi leur compréhension et aient pris conscience des moyens qui leur ont permis d'en construire leur représentation. Le commentaire suivant de l'enseignante permet de confirmer l'atteinte de cet objectif :

Je crois que la séquence les a beaucoup aidés à bien construire le concept. Ce qui aurait été difficile pour eux dans un autre contexte moins élaboré [...] Je pense que ces apprentissages resteront davantage chez mes élèves (à long terme). Je sens que c'est beaucoup plus solide que si j'avais utilisé une autre approche... Ils étaient de plus en plus capables de verbaliser leur compréhension et d'appuyer avec des exemples de leur vie qui étaient souvent très pertinents.

Dans le même ordre d'idées, les bienfaits des retours réflexifs chez les élèves participants, qui renvoient au système structuré de Vygotski (2012), trouvent écho dans les travaux du *National Reading Panel* (2000) qui constate dans leur métaanalyse que d'intégrer la cartographie sémantique et les représentations graphiques des attributs apparaît comme des méthodes efficaces de l'enseignement du vocabulaire. Quant à elles, les expertes sollicitées par notre étude sont tout à fait d'accord avec le fait que *Le grand retour* permet de faire efficacement une synthèse de la signification construite du concept étudié et de consolider les nouvelles connaissances. L'experte 3 soutient que « l'enrichissement évolutif du réseau conceptuel [lui] semble une pratique vraiment efficace pour la consolidation des apprentissages et la construction du concept de *temps* ».

Nous nous joignons donc aux propos de Poyet (2009b) et de Desrosiers-Sabbath (1984) qui soutiennent qu'il ne peut y avoir de réelle conceptualisation sans métacognition. La réflexion en l'absence du concept, ici du *temps*, qui s'est enrichi au fil des apprentissages a permis aux élèves de construire une nouvelle *production de l'esprit*, c'est-à-dire un nouveau savoir formalisé ou une reconstruction d'un savoir qui existe déjà (Barth, 2013a) en plus de créer « des concepts philosophiques spontanés » au cœur d'un réseau conceptuel nécessaire à leur compréhension du monde (Poyet, 2009b en référence aux travaux de Rubstov, Margolis, Telegin et Kondratyev (2000)). Comme l'ont constaté Demers et ses collaborateurs (2012a) avant nous, lorsque les apprenants passent au stade abstrait ou symbolique du concept, ils sont de plus en plus en mesure de le penser et de manipuler les attributs qui le définissent, sans avoir recours à l'objet concret (ici, les œuvres littéraires), ce qui offre un plus grand potentiel de transfert et de généralisation dans d'autres contextes.

5.1.4.7 Le réinvestissement et le transfert des connaissances

Selon toutes nos expertes, la dernière condition essentielle au processus de conceptualisation renvoie à l'étape de transfert des connaissances (Étape 11 de notre démarche). En continuité avec les propos de Poyet (2009b) qui soulève les difficultés des apprenants à bien distinguer le concept de ses exemples les amenant ainsi à utiliser le concept sans une réelle compréhension de celui-ci (par *mimétisme*), il nous apparaît crucial d'inviter les élèves, en fin de séquence, à travailler le concept abstrait à l'étude dans de nouvelles situations de manière à bien transférer son utilisation. Sans pour autant contrer le phénomène de *mimétisme*, car celui-ci est difficilement contourné en univers social selon l'experte 2 de notre étude, le fait de revenir sur le concept étudié a permis aux élèves de prendre une certaine distance par rapport à la situation de référence (œuvre de littérature jeunesse) et de valider l'utilisation à bon escient du concept dans une nouvelle situation. En continuité avec les propos des expertes de notre étude, nous considérons que ce moment de réinvestissement a permis aux élèves de constater

que le concept à l'étude peut s'appliquer à d'autres contextes (transfert), ce qui peut favoriser l'abstraction conceptuelle et ainsi assurer une compréhension plus généralisée du concept pour interpréter d'autres situations (Demers et al., 2012a).

Par ailleurs, nous nous joignons aux propos des expertes 1 et 2 sollicitées par notre recherche pour encourager les enseignantes du premier cycle du primaire, qui souhaitent utiliser notre démarche didactique pour initier leurs élèves à un premier enseignement des concepts clés du domaine de l'univers social, à réaliser d'autres activités en classe qui sollicitent l'utilisation des outils et des techniques propres à ce domaine (comme le calendrier, la ligne du temps, le plan simple, etc.) (MELS, 2001a) et/ou mis de l'avant par des didacticiens dans le domaine tels que la bande dessinée (Boutin et Martel, 2018; David, 2018; Martel et al., 2018), la photographie (Poyet, 2018), la caricature (Larouche, 2014), les peintures figuratives (Larouche et al., 2018) ou les jeux sérieux (Boutonnet et al., 2014).

Cet ajout essentiel permet d'enrichir la compréhension globale du concept à la fois pratique et théorique. L'objectif à atteindre à la fin du premier cycle, rappelons-le, est que les élèves puissent atteindre une autonomie temporelle et spatiale de même qu'une compréhension riche des dimensions sociale, culturelle, économique et politique de leur société. Bref, comme le laisse entendre le commentaire suivant l'enseignante participante, le réinvestissement des connaissances conceptuelles et lexicales dans un nouveau contexte a permis d'assurer l'ancrage du concept à l'étude et a favorisé une compréhension plus riche de celui-ci par les élèves pour interpréter de nouvelles situations :

C'était une très belle étape pour les enfants. Les enfants étaient à cette étape bien familiers avec le mot-phrase travaillé. Ils avaient beaucoup de choses à dire et à écrire. J'ai senti qu'ils avaient de la facilité à mettre par écrit leurs idées à cette étape. Je n'ai pas eu d'élèves qui ne savaient pas quoi écrire. Ce qu'ils écrivaient était aussi pertinent et en lien avec le mot-phrase.

C'est ce qui termine la *mise à jour des principes* de notre recherche-développement. Il nous est maintenant possible d'ouvrir la discussion de nos résultats sur les avantages de notre dispositif didactique reconnu par les expertes quant au recours à des œuvres de littérature jeunesse pour l'enseignement et à l'apprentissage du concept abstrait du *temps* au premier cycle du primaire. Ces avantages font l'objet de la prochaine section.

5.2 La discussion à propos des avantages du dispositif didactique reconnu par les expertes évaluatrices

Le deuxième objectif de cette recherche-développement est d'*analyser et interpréter les avantages du dispositif didactique identifiés par les expertes et l'enseignante quant au recours à des œuvres de littérature jeunesse pour l'enseignement et à l'apprentissage du concept abstrait de temps chez les élèves du premier cycle du primaire*. À la lumière des évaluations reçues des expertes

et de l'expérimentation réalisée en classe, nous avons relevé plusieurs avantages quant aux principes didactiques qui guident notre dispositif didactique.

De manière générale, rappelons que selon les résultats exposés au chapitre 4, notre dispositif didactique est reconnu d'abord comme un outil pédagogique original, simple à consulter ainsi que fort pertinent en contexte de premier cycle du primaire. Selon les expertes sollicitées, il déploie une démarche complète d'enseignement et d'apprentissage des concepts abstraits qui prend appui sur la lecture d'œuvres de littérature jeunesse et des séquences claires, explicites et prêtes à l'emploi. Celles-ci sont qualifiées de signifiantes, diversifiées et adaptées aux élèves de ce cycle. Plusieurs expertes renvoient d'ailleurs la pertinence et l'originalité de notre objet pédagogique au fait qu'il réponde à un besoin réel des enseignantes et offre une avancée de qualité quant à l'enseignement de l'univers social au premier cycle du primaire qui trop souvent peine à trouver sa place dans la grille-matières à travers les disciplines obligatoires. Puis, les résultats obtenus par les différentes mises à l'essai de notre dispositif didactique nous conduisent également à envisager la construction des concepts abstraits comme un processus intellectuel complexe qui passerait par la multiplication des modes de communication, notamment par la lecture du texte et de l'image et la production à l'écrit des mots liés au concept abstrait à l'étude impliquant également leurs illustrations sous forme de croquis et des échanges à l'oral à propos de ceux-ci. La compétence langagière ainsi que l'interaction sociale qui suscite la discussion entre l'enseignante et les apprenants sont ainsi au cœur du processus de conceptualisation et du même coup de l'apprentissage du vocabulaire qu'il sous-tend. C'est dans cette perspective que nous reconnaissons maintenant l'apport indéniable de la lecture à haute voix d'œuvres de littérature jeunesse organisées en réseau littéraire jumelée à un enseignement explicite des mots pour assurer ce contexte discursif. De cette manière, les apprenants vivent plusieurs expériences concrètes et contextualisées de confrontation au concept abstrait à l'étude, ce qui est susceptible de faire construire sa représentation.

Plus spécifiquement, selon les propos des différentes expertes sollicitées et les observations réalisées en classe, nous constatons comme premier avantage que notre dispositif didactique semble avoir favorisé une prise en charge de l'apprentissage par l'élève. En effet, les résultats obtenus laissent présager que les principes didactiques qui ont guidé le développement de notre démarche d'enseignement et d'apprentissage auraient suscité la motivation des élèves et encouragé leur participation en classe notamment lors de la lecture à haute voix des œuvres de littérature jeunesse, les activités d'écriture et celles de réinvestissement. D'une part, le caractère interdisciplinaire de notre démarche pourrait être à l'origine de cette motivation. Les recherches québécoises menées par l'équipe du *Laboratoire interdisciplinaire littérature et mathématiques (Litt.et.Math)* (Lépine et al., 2015) ont d'ailleurs soulevé qu'une approche interdisciplinaire qui implique la lecture d'œuvres de littérature jeunesse, en plus de susciter la circulation des idées entre les élèves, peut procurer un contexte à la fois signifiant et concret pour motiver les élèves à comprendre de nouvelles notions. D'autre part, il est possible de penser que les élèves participants étaient motivés à réaliser les différentes activités et ainsi à en apprendre davantage sur le concept

du *temps* puisque celles-ci, considérées signifiantes par les expertes, étaient planifiées à partir de référents connus des élèves, constituaient un défi raisonnable pour ces derniers, leur permettaient d'interagir et de collaborer avec les autres et finalement, proposaient des œuvres littéraires de qualité qui rejoignaient leur champ d'intérêt. Il n'est pas sans rappeler les propos de l'enseignante participante qui souligne que lors des lectures, les élèves se sentaient concernés et se reconnaissaient dans les histoires. Ces résultats trouvent écho dans ceux de Voyer et ses collaboratrices (2018) qui ont constaté que les élèves des classes expérimentales qui s'étaient beaucoup identifiés aux personnages des contes avaient fait preuve d'engagement et étaient très motivés dans les tâches proposées pour résoudre les problèmes mathématiques. Les travaux de Hargrave et Sénéchal (2000) et plus récemment d'Ancil et Proulx (2018) et de Cuerrier (2019) vont également en ce sens, puisque ces derniers soutiennent que les gains réalisés lors d'une lecture sont plus significatifs lorsque les élèves sont actifs, c'est-à-dire lorsqu'ils participent intensivement à la construction et à la consolidation de leurs apprentissages.

Ensuite, le deuxième avantage dégagé de notre analyse renvoie au fait que les principes didactiques qui ont guidé l'élaboration de notre dispositif semblent avoir favorisé chez l'enseignante participante un rôle de médiatrice et d'accompagnatrice plutôt que de « transmetteur » de connaissances, posture qui, rappelons-le, persiste encore aujourd'hui chez une grande majorité d'enseignantes pour l'enseignement de l'univers social (Lanoix, 2019; Lebrun et al., 2010; Lévesque, 2018). En effet, lors des observations en classe, notamment lors de l'activation des connaissances antérieures au début de chacune des séquences didactiques, la formulation des définitions communes des concepts abstraits étudiés et la réalisation du réseau conceptuel, l'enseignante participante a su déployer différents moyens pour soutenir la compréhension des élèves et a fait preuve d'un souci constant à tisser des liens entre les différents apprentissages effectués. Cet étayage de qualité a permis en plus de modéliser les stratégies et le comportement attendu, d'ouvrir judicieusement la période d'activité et de faire un rappel efficace des apprentissages réalisés jusqu'à maintenant. De cette façon, les élèves étaient invités à s'exprimer et à parler de l'action en cours utile pour mieux se préparer à la suite du projet. Cela renvoie à la notion de *faire dire à l'élève* dans les travaux de Bucheton (2014) qui vise à ce que les élèves « secondarisent » l'activité effectuée (p.18). Cela est essentiel dans le processus d'apprentissage et s'inscrit d'ailleurs dans les perspectives socioconstructivistes de Vygotski (2012) dont il a été question au chapitre 2 et selon laquelle les apprentissages antérieurs sont à la base des nouveaux apprentissages. Cette gestion rendait également l'atmosphère de la classe très sécurisante, car les élèves savaient qu'ils pouvaient prendre des risques et avaient droit à l'erreur, ce qui a pu augmenter leur confiance à eux: « À aucun moment je les ai sentis dépassés ou perdus. Au contraire, j'ai même remarqué qu'ils s'investissaient davantage dans les tâches écrites, peut-être parce qu'ils sentaient qu'ils étaient capables de produire quelque chose » (Enseignante participante). Ces résultats trouvent écho dans certains écrits, dont ceux de Blaser (2007), de Charron et ses collaboratrices (2013) ainsi que de Parent (2018a, 2018b) pour qui l'erreur n'est pas considérée comme un manque, mais plutôt comme une manifestation de l'activité de l'élève, « sur ce qui fait déjà partie du système » (Montésinos-Gelet et al., 2006, p. 5). Tout en étant à l'écoute de la

représentation de ses élèves et en valorisant ce qu'ils construisent (Villeneuve-Lapointe et Charron, 2018), l'enseignante les amène à aller au-delà de la peur de se tromper pour ne plus hésiter à tenter de nouvelles réponses et ainsi considérer l'erreur comme une source de discussion et un réel tremplin à leur progrès (Haas et Maurel, 2009; Parent, 2018a). Ajoutons que ce contexte d'enseignement rend la gestion des activités particulièrement efficace, car l'atmosphère de la classe est plus propice aux apprentissages et les élèves prennent plaisir à mener à terme les différentes activités, ce qui réduit considérablement les comportements perturbateurs. Cela dresse d'ailleurs un pont avec les recherches menées par Charron (2018), Parent (2018a, 2018b) et Cuerrier (2019), où le travail d'équipe et le partage des connaissances entre les élèves favoriseraient la structuration des connaissances et leur motivation.

Par la suite, nous avons constaté comme troisième avantage de notre dispositif didactique qu'une approche centrée sur l'utilisation d'œuvres de littérature jeunesse est prometteuse en termes de contextualisation des apprentissages et de plaisir à apprendre. Cet avantage est d'ailleurs soulevé par les enseignantes expertes sollicitées par Myre-Bisaillon et ses collaborateurs (2017) qui ont expérimenté six situations d'enseignement-apprentissage basées sur la lecture d'œuvres de littérature jeunesse pour enseigner la littératie et les mathématiques. Ils ont constaté que la contextualisation des apprentissages à partir de la lecture d'œuvres littéraires soutient également l'émergence des idées et favorise les liens entre les différentes disciplines, ce qui leur apparaît essentiel à l'apprentissage. Pour notre part, l'enseignante participante relève à cet effet la pertinence des choix littéraires effectués pour déclencher les différentes séquences didactiques autour du *temps* et pour donner l'occasion d'échanger sur les thèmes qui y sont abordés ainsi que sur les histoires elles-mêmes. Nos résultats s'inscrivent dans les travaux qui mettent de l'avant l'intérêt d'avoir recours à la littérature jeunesse pour faire découvrir aux élèves le plaisir de lire (Giasson, 2011), enseigner la lecture et l'écriture (André de l'Arc, 2019; Morin et al., 2006), mais également pour apprendre à partir du texte et de l'image (Martel, Sala, Boutin et Villagordo, 2018) et avoir ainsi accès à un important domaine de connaissances (Gaussel, 2015; Martel, 2018a). Cela rejoint également les propos de Meunier (2018) qui soutient que la lecture d'œuvres littéraires facilite l'entrée dans un projet et ceux de l'enseignante participante à l'étude de Boulet (2016) pour qui cette lecture apparaît, dans un contexte d'intégration des matières, comme « un élément déclencheur, un guide et un point d'ancrage au domaine de l'univers social » (p.98).

De surcroît, dans la perspective que les œuvres de littérature jeunesse soient considérées comme un objet miroir de la vie, de l'observation de cette dernière (Botelho et Rudman (2009), nous soulevons comme quatrième avantage qu'en contexte d'apprentissage conceptuel, la lecture d'œuvres littéraires apparaît très précieuse pour aborder le concept abstrait avec les élèves et faire découvrir les mots de vocabulaire appartenant à son champ lexical (attributs). Les résultats que nous avons obtenus suggèrent que grâce aux expériences concrètes et contextualisées qu'elle représente, cette lecture, lorsqu'elle est bien choisie, peut véritablement incarner le sens (ou les sens) du concept abstrait étudié et permet aux élèves, avec une médiation de qualité, de faire émerger les

caractéristiques propres du concept et éventuellement être en mesure de mieux le comprendre et le définir. La contextualisation des mots à l'intérieur des œuvres de littérature jeunesse et leur mise en relation à l'intérieur d'un réseau conceptuel pourraient également avoir contribué à l'enrichissement du vocabulaire des élèves. Rappelons que ces derniers ont été amenés à appréhender progressivement ces mots nouveaux, d'abord en réception, puis en production, et ce, par une attention partagée avec l'enseignante, la désignation au bon moment dans les œuvres littéraires du référent associé aux mots ainsi que la fréquence de ce type d'expérience. Ces résultats s'inscrivent d'ailleurs dans les travaux antérieurs qui ont soulevé qu'il était plus facile pour les élèves de relier un mot nouveau à sa définition lorsque celle-ci est illustrée par un contexte spécifique, lorsque le sens des mots est expliqué de façon directe et que ceux-ci sont rencontrés à plusieurs reprises dans divers contextes, et ce, sur une courte période de temps (Ancil et Proulx, 2017; Gagnon, 2019; Sénéchal, 2008; Snell, Hindman et Wasik, 2015; Vadasy et Nelson, 2012). Les recommandations du *National Reading Panel* (2000) ainsi que les travaux de Beck et ses collaborateurs (2013), Silverman (2007) et Vadasy et Nelson (2012) vont aussi en ce sens, puisque ces auteurs proposent pour l'enseignement efficace du vocabulaire d'exposer fréquemment les mots aux élèves, d'enseigner de manière implicite et explicite les mots et d'avoir recours à la lecture de livres jeunesse (*interactive storybook reading*) comme contextes authentiques. Il n'est pas sans rappeler également les travaux récents de Charron et Montésinos-Gelet (2018) qui se sont intéressés à la pratique des orthographes approchées dans une perspective d'intégration des matières pour construire des connaissances en science au premier cycle du primaire. En effet, à partir de la lecture en feuilleton d'une œuvre de littérature jeunesse, des élèves ont appris chacune des étapes de la digestion et se sont familiarisés avec de nombreux termes qu'ils ont tenté d'écrire à plusieurs reprises (*aliment, tuyau, œsophage, acide, enzyme, texture, bouillie, avaler, digérer, modifier, estomac, foie, intestin*, etc.). De leur analyse, Charron et Montésinos-Gelet (2018) observent que cette activité d'écriture semble avoir favorisé chez ces élèves « une meilleure rétention que la simple réception » des informations par la lecture de l'œuvre (p. 106). Comme ces élèves ont écrit à plusieurs reprises les mots spécifiques au thème de la digestion, il est « probable », selon elles, qu'ils les retiennent à plus long terme (p. 106). En ce sens, la lecture à haute voix d'œuvres littéraires jumelée à un travail explicite des mots ciblés apparaît essentielle pour faire découvrir des concepts abstraits aux élèves et ainsi favoriser l'enrichissement de leur vocabulaire.

Dans un même ordre d'idées, nous constatons comme cinquième avantage l'intérêt d'avoir recours à la lecture répétée des œuvres de littérature jeunesse pour favoriser la mémorisation des mots nouveaux entourant le concept abstrait à l'étude. Notons que lors des lectures supplémentaires effectuées par l'enseignante participante, celle-ci utilisait un débit de lecture plus rapide et ne s'attardait pas aux mêmes éléments que lors de la première lecture à haute voix. Cette façon d'exploiter la littérature jeunesse en contexte d'enseignement et d'apprentissage du vocabulaire est très pertinente, comme l'ont démontré d'ailleurs les recherches de Brabham et Lynch-Brown (2002), de Morin et ses collaboratrices (2006), de Sénéchal (2008) et plus récemment les recherches d'Ancil et Proulx (2017), de Cuerrier (2019) et de Gagnon (2019). Leurs résultats suggèrent que la lecture répétée d'une

même œuvre encadrée par l'enseignante et soutenue par des discussions entourant les mots permettrait aux apprenants d'atteindre un niveau de compréhension plus important des mots nouveaux abordés, et par conséquent, de l'œuvre en elle-même.

Nous soulevons également comme sixième avantage de notre dispositif l'intérêt d'organiser les œuvres de littérature jeunesse en réseau littéraire selon la complexité du concept abstrait que l'on souhaite atteindre chez les élèves. Les propos suivants des expertes vont en ce sens :

Les œuvres sélectionnées proposent un beau tour d'horizon des attributs du concept (experte 2).

Les œuvres choisies sont d'excellents choix [...] elles présentent une dimension ludique et des personnages attachants et traitent de sujets près de la réalité des élèves du 1^{er} cycle (Experte 3).

Il y avait une réelle progression, logique, entre les différentes œuvres. Plus les enfants travaillaient sur le concept du *temps*, plus les œuvres suggérées se complexifiaient et les amenaient plus loin. J'ai trouvé cet aspect vraiment pertinent (énoncé 17) [...] Cette démarche m'a permis de toucher davantage à cette composante de l'enseignement [...] et de sentir une réelle progression chez mes élèves (enseignante-participante).

Grâce à l'environnement lexicalement riche et les expériences de langage variées qu'elles proposent aux lecteurs, les œuvres de littérature jeunesse semblent avoir offert aux élèves un contexte signifiant d'apprentissage conceptuel. Leur organisation en réseau littéraire aurait permis de vivre diverses expériences de confrontation avec le concept abstrait à l'étude, ici le *temps*, en découvrant progressivement chacune de ses dimensions conceptuelles (la *seconde*, la *minute*, les *heures*, la *journee*, la *semaine*, les *mois*, les *saisons*, etc.) et surtout en établissant des liens entre elles. Cela fait écho aux travaux d'Éthier et ses collaborateurs (2014) ainsi que de Poyet (2014) qui soutiennent que les représentations mentales des concepts d'abord perçues par les apprenants sont enrichies et approfondies au fil de leur expérience (ici, des expériences littéraires). Rappelons d'ailleurs les travaux du *National Reading Panel* (2000) pour qui l'utilisation des représentations graphiques des mots (dessin) et de la cartographie sémantique que nous renvoyons au réseau conceptuel apparaissent comme des méthodes efficaces pour l'enseignement du vocabulaire. C'est d'ailleurs à l'intérieur d'un réseau conceptuel avec des points de repère partagés de tous les élèves participants que les représentations mentales des mots nouveaux liés au concept du *temps* ont pu être intégrées à des événements précis situés dans un contexte social et spatiotemporel que représentent les œuvres littéraires sélectionnées. Même si ce travail de synthèse, qui renvoie à l'étape du *grand retour* de notre démarche didactique, pouvait être plus difficile pour certains élèves selon l'enseignante, cette étape « rendait plus explicite le sens du concept étudié [...] [et] permettait de montrer aux élèves tout ce qu'ils apprenaient à mesure que le projet avançait » (Enseignante participante). Il n'est pas sans rappeler les propos d'Allard (2018) en continuité avec Vosniadou et Ioannides (1998) qui soulignent que pour qu'un changement conceptuel se produise chez les apprenants, ceux-ci doivent avoir conscience de ce changement, ce qu'ils nomment le *metaconceptual awareness*. Le fait d'avoir enrichi les conceptions initiales avec les nouvelles

connaissances au terme du projet sur le *temps* de même que le réseau conceptuel est susceptible, selon nous, d'avoir favorisé cette prise de conscience chez les élèves. Il est important toutefois de garder à l'esprit le biais possible de ce constat, puisque ces données ont été soulevées par nos expertes et non obtenues par une méthodologie expérimentale à partir de laquelle nous aurions pu explorer les effets d'une telle démarche sur la progression des représentations conceptuelles du *temps* par la comparaison notamment de données issues des dessins et d'entretiens avant et après notre intervention.

En ce sens, comme dernier avantage de notre dispositif didactique, bien que notre recherche-développement ne comporte pas d'objectifs spécifiques quant aux effets de notre démarche sur le développement des représentations conceptuelles du *temps* des élèves, les résultats de cette dernière nous permettent de dégager quelques constats intéressants, constats que nous interprétons toutefois avec prudence. Tout d'abord, les similitudes entre les données de recherche d'Allard (2018) et les nôtres tirés des propos des expertes et de l'enseignante participante peuvent soutenir l'hypothèse que des activités qui prennent appui sur la lecture d'œuvres de littérature jeunesse dans un contexte d'intégration des matières impliquant des moments d'échange et d'écrit peuvent favoriser la progression de nouveaux apprentissages conceptuels. Les expérimentations menées par Allard (2018), pour analyser les effets d'activités interdisciplinaires en sciences et en arts sur le développement cognitif d'enfants d'une classe de maternelle, ont permis à ces derniers de confronter leurs « conceptions naïves avec le réel », ce qui les a amenés « à réorganiser les données de leur expérience [et induire] la transformation de leurs conceptions initiales » (p. 114). Pour notre part, tout au long de la mise à l'essai, les élèves ont été invités à structurer le concept abstrait du *temps* par la langue (mots-clés à l'écrit et à l'oral) et d'autres langages symboliques (dessins) afin que la signification de celui-ci se construise dans un va-et-vient entre l'expérience contextualisée et les mots utilisés pour s'y référer, comme le recommande Barth (2013b) dans ses travaux. De cette manière, au terme des différentes séquences didactiques, le concept du *temps* a semblé être plus conscient pour les élèves, car les nouvelles connaissances apparaissaient plus précises et mieux connues pour une majorité d'entre eux. L'enseignante participante témoigne d'ailleurs de la compréhension plus fine de ses élèves du concept abstrait exploré après notre expérimentation :

Je crois que la séquence les a beaucoup aidés à bien construire le concept (énoncé 50) [...] Sans une démarche comme celle-ci, il est clair que je ne serais jamais allée aussi loin et de façon ciblée dans ma façon de travailler le concept de *temps* (énoncé 51).

Je pense que ces apprentissages resteront davantage chez mes élèves (à long terme). Je sens que c'est beaucoup plus solide que si j'avais utilisé une autre approche... Ils étaient de plus en plus capables de verbaliser leur compréhension et d'appuyer avec des exemples de leur vie qui étaient souvent très pertinents (énoncé 52).

Ces propos laissent donc envisager que la démarche didactique *Lire et écrire pour construire des concepts abstraits* que nous avons développée pourrait conduire à une première construction de la représentation du concept de *temps* par l'ajout d'éléments nouveaux aux conceptions initiales des élèves après chacune des séquences didactiques.

Cependant, comme le soutient Allard (2018) à l'instar de Cantor et Giordan (2002) et de Potvin (2013), il est possible que « les changements conceptuels ne soient que temporaires » puisque les conceptions initiales des élèves peuvent dans certains cas se révéler persistantes et résistantes aux changements (p.115). Il se peut également, comme le souligne Poyet (2009b), que les élèves utilisent le concept sans une réelle compréhension de celui-ci ne distinguant pas le concept de ses exemples (par mimétisme). De là l'importance de notre dernière étape de la démarche (*le réinvestissement*) qui invite les élèves à expliquer le concept construit dans de nouvelles situations de manière à transférer son utilisation.

Pour terminer, bien que ces résultats doivent être interprétés avec prudence, il nous est possible de penser qu'avec la médiation de l'enseignante, les diverses expériences apportées par la lecture d'œuvres littéraires et surtout par le langage commun utilisé à l'écrit et à l'oral grâce auquel les élèves ont pu réfléchir et penser le concept, ces derniers aient pu enrichir leur compréhension du concept de *temps* et soient devenus plus outillés à construire leur propre définition.

À la prochaine section, nous prenons appui sur le modèle du multi-agenda de Bucheton et Soulé (2009) pour enrichir la discussion de nos résultats obtenus lors de la mise à l'essai auprès de l'enseignante participante. Tout en mettant en relation les cinq préoccupations centrales constituant la matrice de l'agir enseignant, à savoir les savoirs visés, l'atmosphère, le tissage, le pilotage des tâches et l'étaillage, cette synthèse précise en quoi notre dispositif didactique a bien soutenu l'enseignante dans la mise en œuvre des différentes séquences didactiques développées.

5.3 Le recours au modèle du multi-agenda de Bucheton et Soulé pour enrichir la discussion

Le modèle du multi-agenda de Bucheton et Soulé (2009) a été utilisé dans la présente recherche afin de mieux comprendre la pratique enseignante et saisir toute la complexité et la singularité de gestes professionnels de l'enseignante participante qui lors de la mise à l'essai du dispositif didactique a tenté de s'ajuster à la grande diversité des variables de toute action en classe pour bien mener à terme le projet (gestion du temps-espace, interaction, organisation des tâches d'apprentissage, attitudes des élèves, etc.) (Bucheton et Soulé, 2009). De cette façon, il nous a été possible d'analyser la manière dont notre dispositif didactique a soutenu l'enseignante dans la réalisation des différentes séquences didactiques, plus spécifiquement la façon dont elle a su offrir de l'étaillage à ses élèves, gérer tous les aspects impliqués dans le pilotage des tâches, maintenir une atmosphère propice aux apprentissages en plus de travailler les contenus pédagogiques visés. Qui plus est, dans une perspective d'intégration des matières, ce modèle était aussi pertinent pour analyser la manière dont l'enseignante a su tisser des liens entre les tâches et les objets de savoirs qu'elles travaillent impliquant la véritable interaction souhaitée entre les disciplines au niveau de leurs contenus et de leurs démarches (Lenoir, 2009, 2018).

Tout d'abord, à partir des observations réalisées en classe d'expérimentation, nous constatons qu'en raison de ses nombreuses années d'expérience, l'enseignante participante a démontré une grande efficacité dans la gestion des tâches que nous proposons par notre dispositif didactique. Selon Bucheton (2014), l'efficacité dans la gestion et le climat de la classe est « la plus difficile pour les enseignants novices dans l'impatience de tout expliquer, ne supportant ni le silence de l'activité des élèves, ni le bruit des échanges entre eux » (p.17). De façon générale, comme l'enseignante disposait à maintes reprises d'une *posture d'accompagnement* (Bucheton et Soulé, 2009), qui la positionnait comme la pierre angulaire dans la transmission des savoirs de la même manière que certaines enseignantes de la recherche de Cuerrier (2019), l'atmosphère de la classe était détendue et collaborative, le climat était propice aux apprentissages, le pilotage des tâches se voulait souple et ouvert, le tissage était très présent et multidirectif et les objets de savoir étaient à la fois prédéterminés et dévolus. Notons qu'à quelques reprises, l'enseignante participante a adopté la posture de *maître ignorant* (Bucheton et Soulé, 2009), comme constaté chez les enseignants observés dans les recherches de Charron et Montésinos-Gelet (2018). En effet, elle laissait beaucoup la parole aux élèves dans l'élaboration d'idées, les échanges et la réalisation de certaines tâches. Ces derniers, davantage en postures *réflexive* et *créative*, ont alors pris plaisir à lire les œuvres littéraires, à jouer avec la langue et à se questionner sur les différentes dimensions liées au *temps* d'autant plus qu'ils se sont lancés dans la tâche sans trop réfléchir laissant jaillir toutes sortes d'idées.

De plus, comme l'enseignante le soutient dans le questionnaire, les différentes séquences didactiques étaient cohérentes dans le temps et se voulaient signifiantes et captivantes pour les élèves. Rappelons que pour assurer le tissage souhaité, un fil conducteur était présent entre les séquences (le choix des œuvres organisées en réseau littéraire) et une activation des connaissances antérieures en début de séquence était réalisée de même qu'un retour sur les nouveaux apprentissages à la fin. À cet effet, l'enseignante a su activer judicieusement les connaissances antérieures des élèves et donner du sens aux savoirs visés et aux activités. Elle faisait appel régulièrement à la réflexivité à partir de l'expérience des élèves et de leurs connaissances antérieures : le *déjà appris*, soit les expériences en dehors de la séance comme la lecture antérieure d'une œuvre littéraire ou l'apprentissage d'une règle orthographique dans les semaines précédant la séance. Notons que cela a été également observé chez les enseignantes participantes de l'étude de Morel et de ses collaboratrices (2015) où ces dernières ont laissé du temps aux élèves pour penser, verbaliser des stratégies et ont dirigé la discussion vers d'autres contextes scolaire ou social pour leur apprendre à faire des liens entre leurs expériences (tissage).

Qui plus est, nous avons relevé que le fait de passer par la lecture d'œuvres de littérature jeunesse et de sélectionner des mots précis pour construire la représentation du concept abstrait du *temps* semble avoir favorisé la participation active des élèves et accentué leur plaisir d'apprendre. L'enseignante a également partagé le fait que le dispositif didactique a permis d'aller plus loin que la compréhension des thèmes soulevés par les œuvres littéraires grâce aux différentes discussions menées en grand groupe lors des lectures à haute voix. Par exemple, elle note que « les élèves étaient attentifs et très intéressés [...] [et] avaient souvent plusieurs commentaires à

faire au cours de la lecture. La trame narrative permet vraiment aux enfants de s’imaginer et de comprendre le sens de plusieurs mots ou plusieurs notions ». Ces derniers étaient ainsi particulièrement engagés tout au long des séquences observées, comme en témoignent les différentes photographies présentées en annexe 5.

Par ailleurs, rappelons que lors des différentes observations, l’enseignante participante a su se démarquer pour la qualité de son pilotage en classe et l’étayage accru qu’elle a offert aux élèves. Elle était constamment à l’écoute des besoins des élèves et ses différents gestes de tissage, qui semblaient se faire naturellement chez elle, ont permis de maintenir leur attention et leur autonomie et de lier judicieusement les différentes connaissances des activités. Par conséquent, force est de constater que cette différenciation pédagogique a permis d’amener un grand nombre d’élèves à la réussite du projet, comme en témoigne le tableau, en annexe 16, qui présente l’évolution¹⁰ des représentations des élèves participants quant au concept de *temps* avant et après l’expérimentation. Cette constatation rejoint les travaux de Bousquet et Desmeules (2017) à l’instar de Ouellon et Bédard (2008) qui soulèvent la responsabilité de toutes les enseignantes de guider les élèves dans l’utilisation de l’écriture ou de la lecture pour apprendre et formaliser les savoirs. Puisque l’enseignante participante a su optimiser l’ensemble de ses postures d’étayage à des moments opportuns lors des observations faisant preuve d’ajustement avec la posture de ses élèves (Bucheton, 2014), nous la considérons ainsi comme une enseignante experte. En effet, comme souligné au chapitre 3 de cette thèse, cette dernière possédait d’ores et déjà plusieurs caractéristiques distinctes d’une enseignante experte : elle analyse constamment sa propre pratique et se questionne en vue de l’améliorer, elle est active dans son processus de développement professionnel (formation continue), elle possède de bonnes connaissances relatives à la lecture, l’écriture et la littérature jeunesse et elle est en mesure de formuler des objectifs clairs par rapport à sa pratique (Dupin de Saint-André, 2011). À la lumière de l’expérimentation, nous ajoutons également d’autres caractéristiques de l’expertise de l’enseignante tirées de son témoignage et des observations directes en classe. Ces caractéristiques trouvent écho dans celles soulevées par Cuerrier (2019) à l’instar de travaux de Ruddel (2004) qui souligne qu’une enseignante experte :

- a une conception que chaque élève peut apprendre et possède des capacités distinctives (envisager la réussite éducative selon les forces et les défis de chacun);
- a des gestes professionnels de différenciation pédagogique (ajustement des interventions selon les besoins) et de réflexivité;
- a des connaissances accrues quant à la lecture et à l’écriture en contexte authentique ainsi qu’aux diverses méthodes d’enseignement;
- met en place un environnement riche et d’activités multiples et significatives, pour favoriser un enseignement varié.

¹⁰ Bien que cette recherche-développement ne poursuivait pas d’objectif pour mesurer l’effet de notre dispositif didactique sur le développement cognitif des élèves, il nous apparaissait pertinent tout de même de présenter les représentations des élèves quant au concept de *temps* avant et après la réalisation des séquences didactiques.

À la lumière des résultats présentés, il nous est maintenant possible de présenter les « logiques d'arrière-plan » enchâssées (Morel et al., 2015, p. 75) qui font l'efficacité du projet didactique mis de l'avant par notre recherche. En effet, la conduite des séances observées s'est appuyée sur des savoirs précis de notre dispositif didactique ainsi que des valeurs et des conceptions de l'apprentissage propres à l'enseignante participante et de son expérience professionnelle. Ces différentes logiques, présentées succinctement ici, s'inscrivent dans les principes didactiques de notre dispositif présentés précédemment :

- Une conception de l'apprentissage conceptuel multimodale : la construction de concepts abstraits par la multiplication des modes de communication qui met de l'avant le rôle essentiel de la lecture de texte et de l'image, l'écriture des mots appartenant au champ lexical du concept à l'étude, leur illustration sous forme de croquis et les discussions à l'oral autour de ceux-ci.
- L'influence du socioconstructivisme : l'interaction sociale, la parole partagée des élèves, le partage entre les pairs, l'étayage et l'accompagnement accrus de l'enseignante qui présentent une gestion de classe de qualité.
- La maîtrise de qualité de l'enseignante des connaissances à enseigner au moment opportun lors le processus de conceptualisation.
- Une pratique et une conscience des gestes professionnelles mises en œuvre en classe qui se traduit par une posture d'accompagnement et des gestes didactiques de qualité : l'enseignante offre aux élèves du temps et de l'espace pour penser, se construire et apprendre de nouvelles connaissances.
- La place centrale des élèves dans la construction de leurs connaissances: ils s'entraînent à les convoquer et à les transférer dans de nouveaux contextes.

À la prochaine section, pour répondre à notre troisième et dernier objectif de recherche, nous présentons deux nouveaux réseaux littéraires susceptibles de favoriser cette fois-ci la construction des concepts abstraits de l'*espace* et de la *société* élaborés à la lumière des mises à l'essai et de la *mise à jour des principes* de notre dispositif didactique.

5.4 L'élaboration de deux nouveaux réseaux littéraires : 3^e objectif de la recherche

Une fois la troisième version du dispositif didactique terminée et l'étape de *la mise à jour des principes didactiques* effectuée, nous avons entrepris d'élaborer deux nouveaux réseaux littéraires susceptibles de favoriser cette fois-ci la construction de la représentation des concepts abstraits d'*espace* et de *société* chez les élèves du premier cycle du primaire. Ce troisième objectif de recherche est pertinent dans le cadre de notre recherche dans la mesure où nous voulions offrir une démarche didactique transversale à tout concept. La constitution de tels réseaux littéraires offre les bases d'un transfert complet de notre dispositif vers d'autres concepts abstraits.

L'appropriation du dispositif didactique par l'enseignante-participante et ses différents commentaires quant aux deux premières étapes de la démarche ont d'ailleurs démontré que sans une réflexion ou un accompagnement en amont par une experte (chercheuse, didacticienne, etc.) pour définir le concept abstrait à développer et créer

par la suite le réseau littéraire, il serait plus difficile pour les enseignantes de réaliser seule l'ensemble de la démarche. Il n'est pas s'en rappeler les propos suivants de l'enseignante participante:

Je ne me sentirais pas capable de faire cette démarche seule même après avoir vécu le projet. Même après avoir vécu ce projet, les concepts superordonnés, de base et subordonnés restent quelque chose de plus complexe pour moi [...] Le manque de temps [serait un obstacle] pour planifier une telle démarche de A à Z [de même que], le manque de connaissances pour sélectionner et analyser les œuvres ainsi que les différents niveaux de concepts.

Par conséquent, le choix de développer deux réseaux littéraires supplémentaires permet d'offrir une fois de plus un modèle de planification de qualité et de guider les enseignantes (ou didacticiens) qui souhaitent orienter leurs pratiques vers un recours plus important aux œuvres de littérature jeunesse et un enseignement axé sur le développement des concepts abstraits.

Pour parvenir à élaborer ces deux nouveaux réseaux littéraires, nous avons réalisé les deux premières étapes de notre démarche didactique *Lire et écrire pour construire des concepts abstraits*, soit *La définition du concept* qui sous-tend l'identification des attributs du concept à développer (les concepts *de base* et *subordonnés*) et *L'expression du concept abstrait dans une forme accessible aux élèves* qui comprend le choix des œuvres de littérature jeunesse comme situations-exemples qui mettent en scène les concepts abstraits.

Comme effectuée pour le concept de *temps*, les réseaux littéraires ont été développés d'abord en fonction du degré de complexité des concepts d'*espace* et de *société* que nous cherchons à atteindre, et ce, en continuité avec les travaux antérieurs portant sur la construction progressive de ces concepts en univers social (Moore, 1986; Terrier et Vandenweghe-Bauden (1996) Quoy (2005); Chamoux, 2004; Petit-Jean, 2008; Lebrun et al., 2006; Poyet, 2013; 2014; Lafrance, 2009; Lenoir, 1990; Rousson, 2014; Audigier, 1999). Qui plus est, à l'instar des travaux d'Anokhina-Aberry (2008) pour le continuum de l'abstraction des concepts et ceux sur la mémoire sémantique en réseaux de Rossi (2013) ainsi qu'à la théorie des prototypes de Rosch (1973, 1975), nous avons une fois de plus organisé les concepts d'*espace* et de *société* selon les trois niveaux hiérarchisés du phénomène de sous-extensions, soit en identifiant les *concepts de base* et ceux *subordonnés*. Ces réseaux conceptuels ont ensuite été enrichis par les orientations ministérielles et objectifs d'apprentissage établis par le MELS (2001a). Il nous apparaît opportun de mettre à nouveau la figure qui synthétise les différentes propositions de découpage des concepts en univers social qui constituent, selon nous, un paysage conceptuel pertinent à la planification de l'enseignement et de l'apprentissage des concepts de *temps*, d'*espace* et de *société* au premier cycle du primaire.

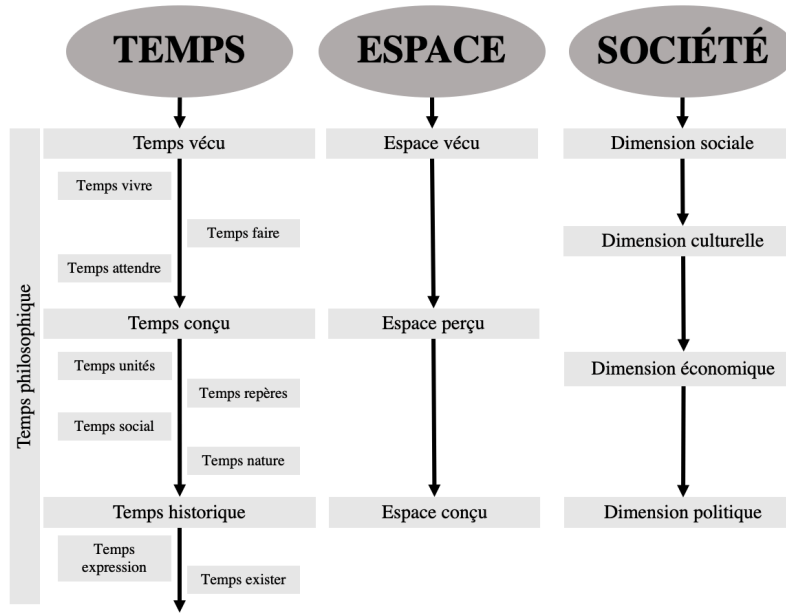


Figure 19. Figure 1 (rappel) Les différentes dimensions des concepts du *temps*, de *l'espace* et de la *société*

De même, pour orienter efficacement le choix des œuvres à des fins d'enseignement et ainsi créer les réseaux littéraires, nous avons eu recours à différentes ressources comme le site *Constellations* du MELS, la revue numérique *Le Pollen* et les sites *Le Limier* et *J'enseigne avec la littérature jeunesse*. Par exemple, une recherche sur le site *Constellations* du MELS, sous l'onglet *Lecture dans toutes les disciplines*, combinant les critères *univers social* et *premier cycle* permet de constater que de nombreux albums de qualité traitent des thématiques de *l'espace* et de la *société* (66 résultats). Pour préciser davantage la recherche, il convenait, comme nous l'avons fait pour le concept du *temps*, de cibler les angles d'exploitation en fonction de l'intention pédagogique. Il s'agit d'utiliser des mots-clés supplémentaires qui renvoient ici aux savoirs essentiels pour développer la compétence en univers social au premier cycle du primaire. Par ailleurs, pour générer cette liste de mots-clés, nous rappelons la pertinence d'utiliser le logiciel *Antidote*. Nous y avons inscrit les termes *espace* et *société*, et avons consulté la liste des mots dans l'onglet *Champ lexical*. Pour le champ lexical du concept de *l'espace*, nous avons obtenu plus de 544 résultats, dont 315 noms, 163 adjectifs et 58 verbes et pour le concept de la *société*, nous avons obtenu plus de 494 résultats, dont 179 noms, 85 adjectifs et 28 verbes.

Les tableaux 20 et 21 suivants présentent ainsi une liste non exhaustive de mots à apprendre pour favoriser la construction progressive des concepts de *l'espace* et de la *société*. Rappelons que les mots en caractère gras font partie des mots à apprendre au premier cycle du primaire et ont été identifiés à partir du site web *Franqus* du gouvernement du Québec, un outil interactif de recherche pour l'enseignement de l'orthographe d'usage. En cohérence avec le troisième objectif de la recherche, nous avons sélectionné ces mots-clés en raison de leur présence dans le texte et les illustrations des œuvres de littérature jeunesse choisies dans les réseaux littéraires.

Tableau XX. La liste non exhaustive de mots à apprendre pour construire la représentation d'*espace* en univers social au premier cycle du primaire

CONCEPTS SUPERORDONNÉS	CONCEPTS DE BASE	CONCEPTS SUBORDONNÉS	
ESPACE	Vécu Espace habituel	Résidence Chambre , cuisine, salon, salle de jeux , salle de bain, fenêtre , porte , mur, meubles, escaliers, cours, garage, jardin , habiter, construire, emménager, quitter, meubler, décorer, visiter, cuisinier, dormir , jouer , entrer, sortir , etc.	
		École Élève , enseignant, maternelle, primaire, atelier, sciences, éducation physique, musique , récréation, mathématiques, lecture , écriture, histoire , enseigner, apprendre, raisonner, résoudre, lire , écrire, compter, se former, découvrir, aimer , etc.	
	Perçu Espace fréquenté	Lieux publics Parc, école, bibliothèque, poste, hôpital, caserne, boutique, restaurant, épicerie, hôtel, mairie, amphithéâtre, église, aréna, piscine, camping, cinéma, lieux de culte, etc.	
		Quartier/ville/province, pays/monde Rue , avenue, ruelle, boulevard, route , autoroute, ville , centre-ville, immeuble, habitant, frontière, territoire, colonie, peuple, continent, monde , océan, se promener, voir , vivre, traverser, conduire, se déplacer, voyager, magasiner, louer, marcher, etc.	
	Conçu Espace occasionnel	Légende/Échelle Carte , dessin, maquette, zone, symbole, distance	
		Orientation Rose des vents, nord, sud, est, ouest, etc.	
		Trajet Chemin , tracé, trajectoire, itinéraire, circuit, route , distance, aller-retour, parcourir, marcher, emprunter, longer,	
	Langage spatial à développer progressivement (locutions spatiales/le point de vue)		
	Géographie physique	Éléments naturels des paysages et les caractéristiques du territoire : le relief (plaine, vallée, plateau, colline, chaîne de montagnes , etc.) le climat (précipitations : pluie , neige , etc. et température : chaud , froid , etc.), la végétation (forêt , eau , sols fertiles, minerais, etc.), les cours d'eau (fleuve, lac, rivière, etc.), la faune (animaux , insectes, etc.)	
	Inclusion/Exclusion	Intériorité : dans , dedans, à l'intérieur, au centre, au milieu, au fond de, etc. Extériorité : hors, dehors, à l'extérieur, etc. Délimitation : autour , à l'extrémité, au bout de, etc.	
Orientation	Antériorité : devant/derrière , en avant /en arrière, avant/après , à l'endroit/à l'envers, etc. Latéralité : droite/gauche, la droite de/ la gauche de, à droite de/ à gauche de, etc. Hauteur : sur/sous , au-dessus/au-dessous de, en bas /en haut , au sommet, etc.		
Distance	Proximité : près , près de, à côté de, plus près de, ici , etc. Éloignement : loin , plus loin de, là-bas, etc. Contiguïté : Contre, dos à dos, face à face , etc. Encadrement : Entre , au milieu de, etc.		

Tableau XXI. La liste non exhaustive de mots à apprendre pour construire la représentation de *société* en univers social au premier cycle du primaire

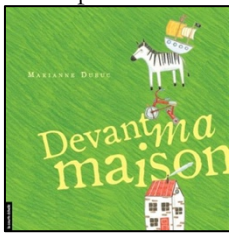
CONCEPTS SUPERORDONNÉS	CONCEPTS DE BASE	CONCEPTS SUBORDONNÉS
Social	Population/ Faits de la vie	Naissance, enfant , enfance, adolescence, jeunesse, adulte, carrière, vieillesse, entrée à l' école , garderie, fêtes , maturité, déménagement, fraternité, sœur , frère , cousin , étude, mort, etc.
	Besoins/cond itions de vie	Manger , se nourrir, se divertir, se loger, s'habiller, dormir , se sentir aimer, aimer , avoir des amis , se sentir accepté, faire partie intégrante d'un groupe, se respecter, être considéré, sécurité d'un abri, de ressources, pauvre , pauvreté, richesse, inégalité , sécurité physique, psychologique et/ou médicale, etc.
	Métiers/rôles	Enseignante, infirmière, médecin, chirurgien, électricien, architecte, éducatrice, dentiste, pharmacien, ambulancier, pompier, policier, menuisier, secrétaire, concierge, agriculteur, fermier, programmeur, vétérinaire, ingénieur, boucher, boulanger, facteur, soudeur, plombier, artiste, serveur, mineur, juge, guide, bucheron, journaliste, coiffeur, archéologue, photographe, maçon, etc.
	Alimentation	Aliment sain, achat local, agriculture, fruit , légume , vitamine, produits laitiers, céréales, viandes, protéines, etc.
	Règles de vie	Respect, politesse, bienveillance, entraide, écoute, sécurité, vivre-ensemble, lever la main , traverse piétonnière, feux de circulation, réguler les conflits, etc.
	Services publics	Hôtel de ville , conseil municipal, bibliothèque, école , hôpital, service incendie, clinique médicale, etc.
	Moyens de transport	Auto , automobile, vélo , course à pied , métro, autocar, autobus, train , avion, autoroute, route , voies ferrées, tramway, conducteur, pilote, coureur, chauffeur, etc.
Culture	Langues	Français, anglais, espagnol, langues cries (innu, inulitut, atikamekw, etc.), arabe, allemand, italien, etc.
	Religions	Croyance, foi, valeurs, convictions, spiritualité, célébrations, fêtes , rituels, mœurs, traditions, symboles, diversité, personnes et récits marquants, éthique, dialoguer, réfléchir, célébrer, etc.
	Mode d'expression	Arts : peinture, sculpture, façonnage, modelage, collage, etc.
Économie	Système	Milieux : fermes, usine, banque, port, manufacture, etc.
	Argent	Monnaie, pièce, billet, comptant, épargne, fonds, etc.
	Échange	Commerce, produits, consommation, achat, vente, magasiner, échanger, consommer, importer, exporter,
Politique	Objets utilisés couramment	Téléphone, jouet, jeu , ordinateur, vélo , bicyclette, cuisinière, microonde, frigidaire, etc.
	Système / État	Gouvernement, dirigeant, ministre, décideurs, conseil, autorité, loi, leader, gouverner, défendre, débattre, institutions, etc.
	Démocratie	Vote, élection, vie citoyenne, collectivité, prise de décision, voter, élire, participer, choisir, etc.
	Droits et liberté	Liberté, pouvoir, expression, égalité, charte, éducation, santé, tolérance, respect, émancipation, parole, choix, protection, minorité, devoir , lutte, pouvoir (verbe), etc.


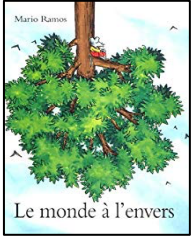

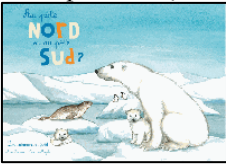
Par ailleurs, comme pour le concept de *temps*, la sélection des œuvres de littérature jeunesse s’est effectuée selon la qualité et la richesse littéraires qu’elles présentaient (Johnston, 2016; Dupin de Saint-André et Montésinos-Gelet, 2011; Lépine, 2017). En effet, elles étaient pertinentes pour la lecture à haute voix et susciter l’engagement des élèves (Johnston, 2016). Elles se voulaient aussi intéressantes pour des fins d’enseignement, puisqu’elles se prêtaient bien à l’intégration des matières scolaires, c’est-à-dire qu’elles offraient l’opportunité de développer la compétence en univers social du premier cycle du primaire. Elles étaient également pertinentes du point de vue du paratexte, du système des personnages, de l’intertextualité et des six traits d’écriture soit les idées, la structure du texte, le rythme et la syntaxe, le choix des mots, la voix de l’auteur et les conventions linguistiques. Enfin, elles offraient des illustrations de qualité.

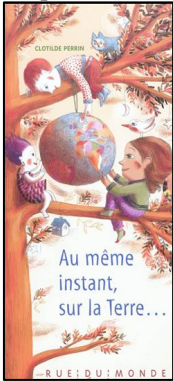
Pour organiser chacun des réseaux littéraires, nous avons retenu respectivement six œuvres pour les concepts d’*espace* et de *société*, considérées au cœur des réseaux littéraires, auxquelles nous suggérons d’autres œuvres qui pourraient graviter autour de celui-ci de manière à enrichir la culture littéraire des élèves et les amener à faire des liens entre les œuvres (Dupin de Saint-André, 2018; Montésinos-Gelet, Dupin de Saint-André et Bourdeau, 2015; Tauveron, 2002) (annexes 17 et 18).

La liste des œuvres de littérature jeunesse sélectionnées pour les deux nouveaux réseaux littéraires, leur résumé ainsi que de différentes dimensions conceptuelles à développer figurent dans les tableaux 22 et 23 suivants. Les œuvres ont été organisées pour assurer une progression des apprentissages en fonction des intentions pédagogiques poursuivies par notre recherche, soit selon les différentes dimensions des concepts clés présentés précédemment (Lenoir, 1990; Pucelle, 1972; Terrier et Vandeweghe-Bauden, 1996), renvoyant aux *attributs* des concepts (concepts *de base* et *subordonnés*) à travailler en réception et en production.

Tableau XXII. Le réseau littéraire pour construire la représentation du concept d’*espace* au premier cycle du primaire

#	Dimensions conceptuelles	Œuvres de littérature jeunesse et les mots ciblés	
Séquence didactique 1	Espace vécu 	L’album sans texte <i>Devant ma maison</i> de Marianne Dubuc et Françoise Gilbert (2017) de La courte échelle permet de travailler le concept de l’ <i>espace</i> sous l’angle des positions spatiales. Cet imagier permet au lecteur de découvrir les différents objets et choses que nous retrouvons près de notre espace familier, la maison.	
		Concept <i>superordonné</i>	Espace habituel
		Concepts <i>de base</i>	Maison, localiser, position
		Concepts <i>subordonnés</i>	Devant, sur, sous, derrière, au-dessus, dans, maison, cour, chambre, arbre, colline, clôture, chêne, rosier, oiseau, fenêtre, lit, etc.


Séquence didactique 2	<p>Espace vécu</p> 	<p>L'œuvre <i>Chez toi, chez moi</i> de Marianne Dubuc (2019) des éditions Casterman permet de travailler le concept de l'espace sous l'angle des espaces familiers à l'enfant que représente la maison. Le lecteur découvre l'histoire de Petit Lapin dont c'est l'anniversaire. Tous ses voisins sont invités. À chaque étage et appartement, tous s'apprêtent à vivre leur journée remplie de péripéties. Le lecteur est invité à suivre leur aventure au fil des heures.</p>	
		<p>Concept <i>superordonné</i></p>	Espace habituel
		<p>Concepts <i>de base</i></p>	Maison, appartement, chambre, cuisine, salle de bain, grenier, salon, salle de séjour, etc.
		<p>Concepts <i>subordonnés</i></p>	Lit, fenêtre, cadre, escalier, divan, vaisselle, téléphone, table, chaise, tapis, jeu, bain, douche, bibliothèque, etc.
Séquence didactique 3	<p>Espace perçu</p> 	<p>L'œuvre <i>Le monde à l'envers</i> de Marios Ramos (1995) de l'École des loisirs permet de travailler le concept de l'espace sous l'angle des positions spatiales, de l'itinéraire et du plan. Le lecteur découvre l'histoire d'un souriceau pas comme les autres pour qui le monde est à l'envers.</p>	
		<p>Concept <i>superordonné</i></p>	Espace habituel
		<p>Concepts <i>de base</i></p>	École, maison, ville, parc, itinéraire, plan, pays
		<p>Concepts <i>subordonnés</i></p>	À l'envers, en bas, en l'air, dans, en dessous, tout en haut, devant, franchir, naviguer, s'enfoncer, glisser, traverser, escalader
Séquence didactique 4	<p>Espace perçu</p> 	<p>L'œuvre <i>Ma tête en l'air</i> de Danielle Chaperon (2017) des éditions Fonfon permet de travailler le concept de l'espace sous l'angle des voyages et des paysages à travers le monde. Cette histoire, teintée poésie, invite le lecteur à faire le tour du monde à la rencontre de lieux fascinants et de personnages étonnants. Notons qu'un travail de manipulation avec une carte du monde est essentielle à la compréhension de l'espace géographique: nous suggérons de repérer avec les élèves, au fil de la lecture, les différents pays rencontrés sur la carte du monde et de comparer les paysages entre eux (éléments humains et éléments naturels).</p>	
		<p>Concept <i>superordonné</i></p>	Espace fréquenté
		<p>Concepts <i>de base</i></p>	Paysages, pays, monde
		<p>Concepts <i>subordonnés</i></p>	Stade olympique, sommet du mont Everest, pyramide, Taj Mahal, désert, Grande Muraille, Méditerranée, montagnes russes, loch Ness, Brooklyn, pont des Soupir, Italie, Grand Canyon, Machu Picchu, espace, Terre, etc.
Séquence didactique 5	<p>Espace conçu</p> 	<p>L'œuvre <i>Au pôle Nord ou au pôle Sud? Les animaux du froid</i> de Marie Lescroart et Capucine Mazille (2018) des éditions Du Ricochet (collection Ohé la science!) permet de travailler le concept de l'espace sous l'angle des continents et des pôles de la Terre. Cet album permet au lecteur de bien saisir les différences entre les deux pôles en abordant, entre autres, les caractéristiques qui les distinguent et les animaux qui y vivent.</p>	
		<p>Concept <i>superordonné</i></p>	Espace occasionnel
		<p>Concepts <i>de base</i></p>	Orientation, trajet, itinéraire, carte
		<p>Concepts <i>subordonnés</i></p>	Pôle Sud, pôle Nord, nord, sud, est, ouest, océan, continent, Arctique, Antarctique

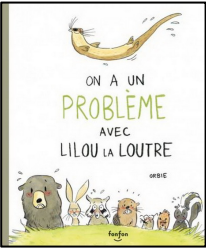

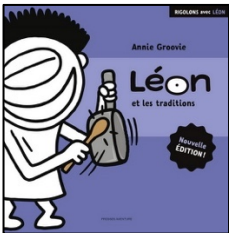

Séquence didactique 6	<p>Espace conçu</p> 	<p>L'œuvre <i>Au même instant sur la Terre...</i> de Clotilde Perrin (2011) des éditions Rue du monde permet de travailler le concept de l'<i>espace</i> sous l'angle des fuseaux horaires et des lieux à travers le monde. Par cet album cartonné prenant la forme d'un accordéon, le lecteur découvre en compagnie d'un oiseau voyageur ce qui se passe sur les 24 fuseaux horaires de la planète, ce qui se passe au même moment sur la Terre. Chaque illustration s'harmonise ensemble et se fond l'une à l'autre. Cet album permet de travailler aussi le concept du <i>temps</i> et de la <i>société</i> sous l'angle des heures de la journée et de la diversité des modes de vie à travers le monde (activités du quotidien, architecture, culture matérielle). Notons qu'un travail de manipulation autour de l'œuvre au terme de sa lecture est essentiel à la compréhension des fuseaux horaires : nous suggérons de complètement déplier ce livre-accordéon et de l'installer à la verticale afin que les élèves puissent en faire le tour (tour de la Terre).</p>	
		Concept <i>superordonné</i>	Espace occasionnel
		Concepts <i>de base</i>	Fuseau horaire, orientation, pays du monde
		Concepts <i>subordonnés</i>	Exemples de pays rencontrés : Dakar, Paris, Bulgarie, Irak, Dubaï, Ouzbékistan, Bouthan, Vietman, Shangai, Japon, Australie, Nouvelle-Calédonie, Anadyr, Samoa, Honolulu, Canada, San Francisco, Arizona, etc. Exemples d'activités vécus : à peine levé, boire un bol de chocolat chaud, court prendre le bus scolaire, joue sur un terrain vague, construire de nouveaux buildings, reviennent du marché, déjeune avec sa maman, fait une sieste, s'exerce à l'art, du cirque, rentre de l'école, etc.

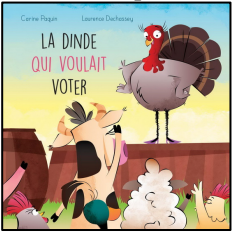
L'intention pédagogique de ce réseau littéraire autour du concept d'*espace* est d'amener les élèves à développer un premier raisonnement géographique en se questionnant sur leur milieu de vie, leur territoire et celui des autres, et ce, en décrivant leur point de vue, afin de concevoir progressivement un espace tridimensionnel, « débarrassé de tout attribut concret et de toute affectivité, sur lequel pourra s'exercer la science des géographes » (Quoy, 2005, p. 8). En annexe 17, un exemple de sélection d'œuvres de littérature jeunesse qui peuvent graviter autour du réseau littéraire sur l'*espace* est présenté avec les références bibliographiques.

Voici maintenant le réseau littéraire pour le concept de la *société*.

Tableau XXIII. Le réseau littéraire pour construire sa représentation du concept de *société* au premier cycle du primaire

#	Dimensions conceptuelles	Œuvres de littérature jeunesse et les mots ciblés	
Séquence didactique 1	<p>Social</p> 	<p>L'œuvre <i>Une famille c'est une famille</i> de Sara O'leary et Qin Leng (2018) des éditions Scholastic permet de travailler le concept de la <i>société</i> sous l'angle de la famille. Le lecteur découvre l'histoire d'une enseignante qui demande à ses élèves de réfléchir à ce qui rend leur famille spéciale. Au fil de la lecture, les élèves décrivent des familles de tous les types et de toutes les tailles.</p>	
		Concept <i>superordonné</i>	Social
		Concepts <i>de base</i>	Famille
		Concepts <i>subordonnés</i>	Mère, père, frère, sœur, enfant, grands-parents, demi-sœur, demi-frère, belle-mère, beau-père, famille traditionnelle, reconstituée, adoption, homoparentalité, divorce, etc.

Séquence didactique 2	<p>Social</p> 	<p>L'œuvre <i>On a un problème avec Lilou la loutre</i> d'Orbis (2018) des éditions Fonfon permet de travailler le concept de la <i>société</i> sous l'angle des règles de vie et de fonctionnement, des besoins et de la résolution de conflits. Le lecteur découvre l'histoire de Lilou la loutre qui adore glisser, à un point, où elle glisse partout sans se préoccuper des autres habitants de la forêt.</p>
		<p>Concept <i>superordonné</i></p> <p>Social</p>
		<p>Concepts <i>de base</i></p> <p>Les règles de vie, les besoins, conflits, respect</p>
		<p>Concepts <i>subordonnés</i></p> <p>Ça ne peut plus durer, trop c'est trop, obsession, intenable, invivable, réjouit, jubile, perd la boule, s'indigner, problème, conflit, solution, etc.</p>
Séquence didactique 3	<p>Culture</p> 	<p>L'œuvre <i>Un jour tu découvrirás...</i> de Jacqueline Woodson et Rafael Lopez (2019) des éditions Scholastic permet de travailler le concept de la <i>société</i> sous l'angle des différences et de la culture. Le lecteur découvre l'histoire d'une jeune fille, Angelina, qui se trouve bien différente de ses camarades de classe. La chute de l'œuvre permet au lecteur de comprendre que : « chaque nouvel ami a un côté qui [lui] ressemble, et un autre qui le rend merveilleusement différent de [lui] » (p.27).</p>
		<p>Concept <i>superordonné</i></p> <p>Culture</p>
		<p>Concepts <i>de base</i></p> <p>Diversité culturelle, différences</p>
		<p>Concepts <i>subordonnés</i></p> <p>Couleur des cheveux, couleur de la peau, traditions, activités estivales, etc.</p>
Séquence didactique 4	<p>Culture</p> 	<p>L'œuvre <i>Léon et les traditions</i> d'Annie Groovie (2019) des éditions Presses aventure permet de travailler le concept de la <i>société</i> sous l'angle des traditions. Le lecteur découvre les fêtes et les mœurs des pays du monde. Le concept de l'espace sous l'angle des pays peut aussi être travaillé.</p>
		<p>Concept <i>superordonné</i></p> <p>Culture</p>
		<p>Concepts <i>de base</i></p> <p>Traditions, mœurs, fêtes, pays du monde</p>
		<p>Concepts <i>subordonnés</i></p> <p>Chine, nouilles de longue vie, Angleterre, dévaler une montagne en courant après un fromage, Russie, fêter Noël au fond d'un lac, Espagne, participer à la plus grande bataille de tomates, Belgique, la régates des baignoires, Thaïlande, la fête des singes, etc.</p>
Séquence didactique 5	<p>Économie</p> 	<p>L'œuvre <i>Le poisson rouge de Nanami</i> de Yuichi Kasano (2016) des éditions L'École des loisirs permet de travailler le concept de la <i>société</i> sous l'angle de la pisciculture, plus particulièrement celui du poisson rouge au Japon. Cet album documentaire permet aux lecteurs de découvrir le long périple du poisson rouge de sa reproduction et sa naissance à sa mise en place dans des bassins spécialisés en passant par les différents moyens de transport et sa mise en marché à la fête d'été de quartier.</p>
		<p>Concept <i>superordonné</i></p> <p>Économie - commerce</p>
		<p>Concepts <i>de base</i></p> <p>Ferme piscicole - Élevage de poisson</p>
		<p>Concepts <i>subordonnés</i></p> <p>Bassin, bassine, pisciculture, Japon, œuf, transparent, jaune, rouge, attraper, épuisette, sacs de plastique transparent, grand étang, cagettes de bois avec grille, magasin de poissons, seau, aquarium, camionnette, camion, poids lourd, fourgonnette, fête d'été du quartier.</p>

Séquence didactique 6	<p>Politique</p> 	L'œuvre <i>La dinde qui voulait voter</i> de Carine Paquin et Laurence Dechassey (2019) des éditions Michel Quintin permet de travailler le concept de la <i>société</i> sous l'angle de la démocratie, les droits et libertés et l'opinion. C'est l'histoire de Simone, la dinde, qui est très contrariée le jour de vote à la ferme, car elle apprend qu'elle et ses semblables ne sont pas autorisées à émettre leur opinion. Les animaux doivent se prononcer sur le choix du repas de Noël qui implique de manger nécessairement un des animaux. Les choses n'en resteront pas là, Simone n'a pas l'intention d'être le dindon de la farce!	
		Concept <i>superordonné</i>	Politique
		Concepts <i>de base</i>	Démocratie, droits et libertés, opinion
		Concepts <i>subordonnés</i>	Élection, injustice, écoute, opinion, argument, réfléchir à son choix, voter, compter, annoncer le choix le plus populaire, le droit de vote, liberté, etc.

L'intention pédagogique de ce troisième réseau littéraire est d'amener les élèves à comprendre progressivement toutes les dimensions du concept de société, plus précisément en faisant référence à leur propre société afin de devenir des citoyens socialement actifs et critiques et à apprendre l'importance de leur participation, leur implication et leur contribution à la vie en société. Comme les dimensions *sociale* et *culturelle* sont à prioriser au premier cycle du primaire en raison du vécu des élèves (LaFrance, 2009; Lenoir, 1990; Rousson, 2014), les quatre premières œuvres littéraires sélectionnées permettent d'aborder ces dimensions. Puis, les deux dernières œuvres au cœur du réseau littéraire sont sélectionnées pour initier les élèves aux dimensions *économique* et *politique* qui se veulent plus complexes. En annexe 18, un exemple de sélection d'œuvres de littérature jeunesse qui peuvent graviter autour du réseau littéraire à propos du concept de *société* est également présenté avec les références bibliographiques.

La présente recherche a donc atteint ses trois objectifs de recherche, soit (1) *développer et mettre à l'essai auprès d'expertes en milieu universitaire (mise à l'essai fonctionnelle) puis par une enseignante du premier cycle du primaire (mise à l'essai empirique) un dispositif didactique qui contribue à la construction de la représentation du concept abstrait de temps chez les élèves à partir d'activités de lecture et d'écriture prenant appui sur des œuvres de littérature jeunesse*, (2) *analyser et interpréter les avantages du dispositif didactique identifiés par les expertes et l'enseignante quant au recours à des œuvres de littérature jeunesse pour l'enseignement et à l'apprentissage du concept abstrait de temps chez les élèves du premier cycle du primaire* et (3) *élaborer, en s'inspirant du dispositif développé pour le concept de temps, deux réseaux littéraires susceptibles de favoriser la construction de la représentation des concepts abstraits d'espace et de société chez les élèves du premier cycle du primaire*.

Chapitre 6. Conclusion

La présente recherche-développement a été entreprise pour pallier, d'une part, au fait que les enseignantes du premier cycle du primaire se sentent démunies quant à l'enseignement de l'univers social et plus particulièrement des concepts de *temps*, d'*espace* et de *société* et d'autre part, au fait que très peu de recherche ont été réalisées sur l'enseignement et l'apprentissage des concepts abstraits au premier cycle du primaire qui prend appui sur la lecture d'œuvres de littérature jeunesse. Sans prétendre répondre à toutes les questions soulevées par une réflexion sur l'apprentissage des concepts abstraits, notre recherche a le mérite de proposer à ces enseignantes une démarche didactique d'actualité, respectueuse de l'intégration attendue du domaine de l'univers social au premier cycle, et validée par des expertes tant de la communauté pratique qu'universitaire. En effet, notre dispositif didactique a été mis à l'essai dans une première phase auprès d'expertes du milieu universitaire, suivie d'une seconde phase en situation réelle d'utilisation auprès d'une enseignante du premier cycle du primaire. La démarche didactique que nous avons développée et les séquences clé en main qui la composent ont l'avantage d'engager les élèves dans une démarche d'apprentissage qui les mobilise dans la découverte et la maîtrise de nouvelles connaissances tant conceptuelles que lexicales et de leur donner accès à une multitude de ressources qui enrichissent leur culture littéraire. Il s'agit là d'un contenu riche et original destiné à susciter et soutenir l'intérêt des enseignantes et de leurs élèves pour l'apprentissage des concepts abstraits, notamment ceux du domaine de l'univers social, en empruntant une passerelle vers les œuvres de la littérature jeunesse.

Rappelons que même si la compétence en univers social n'est pas évaluée formellement au premier cycle du primaire et qu'elle n'est pas actuellement dans la grille-matières proposées par le ministère (d'où l'intégration attendue), son enseignement et sa maîtrise sont essentiels à la poursuite des apprentissages dans ce domaine (Poyet, 2014). Ce n'est qu'avec une compréhension claire des concepts à l'étude, dont *l'espace*, le *temps* et la *société*, que les élèves sont en mesure d'interpréter efficacement un problème historique ou un enjeu géographique aux cycles suivants (Demers et al., 2012b; Poyet, 2009c; Twyman et al., 2006). C'est dans cette perspective qu'il nous apparaissait essentiel, pour assurer cet enseignement de qualité, d'intervenir auprès des enseignantes du premier cycle du primaire à l'aide de moyens concrets et significatifs, et ce, en développant un dispositif didactique adressé à ces enseignantes dans lequel sont regroupées les diverses composantes ciblées par cette thèse comme étant susceptibles de faire construire les concepts abstraits chez les élèves.

Pour conclure cette thèse, nous présentons, dans ce dernier chapitre, les limites de notre expérience de développement de manière à nuancer les résultats obtenus et les propos tenus aux chapitres précédents. Puis, nous exposons les points forts de notre recherche et proposons, pour terminer, quelques pistes de recherches ultérieures en éducation en continuité avec la démarche didactique développée et les mises à l'essai effectuées.

6.1 Les limites de la présente recherche-développement

La recherche-développement tend à créer des liens entre les théories de l'enseignement, celles de l'apprentissage et les pratiques enseignantes (Loiselle, 2001) afin de créer, d'expérimenter, d'évaluer, d'améliorer et de faire connaître un nouvel objet pédagogique auprès des acteurs du milieu scolaire. Même si la recherche-développement gagne désormais en crédibilité (Bergeron et Rousseau, 2021; Boutin, 2005; Brazeau et al., 2017; Grégoire, 2012; Lacasse, 2016; Lacelle et al., 2017; McKenney et Reeves, 2018; Nadon, 2018; Turgeon, 2013), différentes difficultés peuvent surgir en cours de recherche et compromettre l'ensemble de l'étude. En ce sens, bien que notre recherche permette de faire avancer les connaissances dans le domaine de l'enseignement et l'apprentissage des concepts abstraits au primaire, et notamment en ce qui concerne le recours à des activités de lecture et d'écriture qui prennent appui sur des œuvres de littérature jeunesse, cette dernière comporte un certain nombre de limites.

Il nous apparaît pertinent de présenter ici les écueils possibles en recherche-développement signalés par Loiselle (2001) que nous avons tenté d'éviter tout au long de notre recherche, mais qui peuvent expliquer certaines limites de notre étude énoncées ci-après, à savoir :

- La place prépondérante accordée au développement en lui-même, au détriment des dimensions plus fondamentales de la recherche ;
- Le fait que le chercheur doive bâtir lui-même l'objet de sa recherche a des conséquences sur la collecte de données, dans la mesure où il développera ses propres outils d'analyse ;
- La difficulté pour le chercheur d'établir une distance critique suffisante par rapport à son propre produit, à ses décisions, à ses analyses, etc.
- La résistance possible des sujets ou du milieu face à la mise à l'essai ou à l'implantation d'un produit résolument novateur ;
- L'absence, en sciences de l'éducation, d'une tradition liée à la recherche-développement et sur laquelle le chercheur pourrait s'appuyer (p. 93-94).

Une première limite concerne la part de subjectivité, importante dans toute recherche développement (Bergeron et Rousseau, 2021). Certains chercheurs peuvent associer le caractère inductif de la démarche à un manque de rigueur puisqu'une place essentielle est accordée aux données recueillies sur le terrain et au cadre théorique pour prendre les décisions en cours du développement d'autant plus que le chercheur participe activement au développement de son matériel ainsi qu'à son analyse (Loiselle et Harvey, 2007). Pour soutenir le développement de l'objet pédagogique et l'induction de théories résultant de l'expérience, rappelons que la posture épistémologique interprétative est souvent mise de l'avant par les chercheurs. Dans le cadre de notre recherche, comme nous avons conçu nous-mêmes le dispositif didactique et les outils de collecte de données et que nous avons pris l'ensemble des décisions à la lumière de nos analyses, notre subjectivité joue en ce sens un rôle important dans la recherche (Bergeron et Rousseau, 2021). Il est possible que nous ayons pu omettre certaines

pistes pédagogiques ou certaines questions qui auraient pu être pertinentes. Le recours à des expertes des milieux universitaire et pratique a permis de contrôler, en partie, ce biais, notamment par l'utilisation, dans le questionnaire, de questions précises quant au contenu et à la forme du dispositif didactique. Pour ne pas teinter la prise de décision et l'analyse des données, nous avons dû ainsi avoir recours à la méthode de triangulation à l'aide du journal de bord, du questionnaire, des photographies et de l'observation directe en classe.

Une deuxième limite concernant la mise à l'essai du dispositif didactique est le fait que nous avons choisi de ne pas remplacer la 4^e experte du milieu universitaire après qu'elle s'est désistée. Les commentaires d'une deuxième experte quant à l'enseignement de l'orthographe chez les élèves du primaire auraient certainement permis de bonifier la validation des expertes. Notons toutefois que pour contrer cette limite, nous avons ajouté une étape de validation à la mise à l'essai fonctionnelle, soit la participation d'enseignantes-étudiantes au doctorat en éducation. Leur rôle était de se positionner par écrit sur les éléments qui pourraient faciliter ou entraver l'appropriation possible des enseignantes du dispositif didactique développé avant la mise à l'essai empirique.

Une troisième limite est le fait que nous n'avons pas soumis aux expertes du milieu universitaire les versions subséquentes du prototype. L'évaluation du dispositif didactique portait seulement sur la première version que nous avons développée. Or, nous en avons produit deux autres au cours de l'expérimentation. Si nous avions soumis la dernière version du prototype, nous aurions pu valider les changements apportés à la première version, à la suite de l'évaluation des enseignantes-étudiantes au doctorat en éducation et de l'enseignante participante, ce qui aurait pu assurer une meilleure validité au dispositif didactique. Cependant, comme les expertes du milieu universitaire ont jugé que la première version du dispositif didactique présentait un haut degré de pertinence et que les principales faiblesses identifiées ont été corrigées dans la version subséquente, nous croyons que la dernière version du dispositif possède toujours les qualités identifiées par les expertes. Par ailleurs, nous pensons que la démarche entreprise pourrait guider d'autres recherches en éducation empruntant une démarche similaire afin d'évaluer la validité de notre dernière version du dispositif didactique.

Une quatrième limite qu'il convient de souligner concerne le caractère local de notre étude et de ses résultats, qui s'est limité à une seule expérience en milieu pratique. Soulevons toutefois que ce biais est en même temps une force puisque plusieurs recherches-développements se limitent à la mise à l'essai fonctionnelle, soit auprès d'experts (ex : Balquière (2012) ; Beaudry et al., (2017); Février, (2009) et Turgeon, (2013)). Le fait que notre échantillon pour la mise à l'essai empirique ne comporte qu'une seule enseignante du premier cycle du primaire et que le temps consacré à l'expérimentation en classe a été très rapide (dix semaines pour s'approprier le *Guide de l'enseignante* et réaliser les sept séquences didactiques auprès des élèves) peut diminuer la légitimité de la recherche. L'accompagnement que nous avons offert à l'enseignante participante a pu également teinter la mise en œuvre de cette pratique. C'est pour cette raison que le concept de généralisation n'est pas approprié dans le contexte de cette recherche-développement. On parle plutôt du concept de transférabilité (Loiselle, 2001). De

plus, nous avons réalisé l'observation que de trois séquences didactiques sur les sept développées dans le cadre de ce projet. Une observation des autres séquences didactiques aurait possiblement permis de mettre en relief d'autres contenus d'analyse.

Par ailleurs, le dispositif didactique n'a pas fait l'objet d'une mise à l'essai systématique (Harvey et Loiseau, 2009) et n'a donc pas été expérimenté pour une troisième mise à l'essai avec un plus vaste échantillon (cinquième limite). Notre expérimentation s'est faite surtout dans une perspective d'amélioration de notre dispositif didactique pour générer ensuite, par ce processus de recherche, de nouvelles connaissances grâce à cette expérience (Bergeron et Rousseau, 2021). Pour contrer cette limite, nous entreprenons cependant des démarches pour diffuser la recherche et ses résultats à la population scientifique et pratique, notamment par la rédaction d'articles dans certaines revues scientifiques et pédagogiques, par la présentation de communications à des colloques en éducation et/ou par la création d'une formation continue en collaboration avec les conseillères pédagogiques des centres de services scolaires intéressés, formation destinée aux enseignantes du préscolaire et du primaire qui portent un intérêt pour le recours à la littérature jeunesse pour l'enseignement des concepts abstraits chez leurs élèves. Par ailleurs, étant donné les limites de temps inhérentes à la thèse de doctorat et notre contexte d'études au regard desquelles la planification, la collecte et l'analyse des données ont été effectuées sur une seule année scolaire, il a été impossible de s'engager à long terme avec l'enseignante participante. Il aurait été très intéressant de suivre l'enseignante sur une période plus longue (ex. durant une étape scolaire) afin de lui laisser plus de temps pour s'approprier la démarche didactique développée et planifier la réalisation des différentes activités à l'intérieur de sa planification générale. Malheureusement, nous avons été quelque peu bousculées par le calendrier scolaire et le contexte imposé par la pandémie mondiale liée à la Covid 19.

Dans un même ordre d'idées, il convient de souligner, comme sixième limite, le fait que nous avons eu recours à un échantillonnage par choix raisonné pour évaluer la validité et la fidélité du dispositif didactique (Lamoureux, 2000), c'est-à-dire que nous avons délibérément choisi les expertes pour former notre échantillon (expertes du milieu universitaire et une enseignante du milieu scolaire) qui n'était pas statistiquement représentatif et pour lequel les résultats n'ont pas mené à des généralisations (Beaudry, 2016; Turgeon, 2013). Nous avons fait ce choix, car nous souhaitons développer un réel partenariat avec les acteurs du terrain afin que ces derniers, sollicités en fonction des visées de l'objet pédagogique et leur apport dans le développement (Bergeron et Rousseau, 2021), puissent se prononcer sur la pertinence du dispositif ainsi que sa validité en milieu scolaire. Il importait que les concepts d'œuvres de littérature jeunesse, l'apprentissage conceptuel et l'enseignement et l'apprentissage de l'univers social leur soient familiers. Notons que ce choix méthodologique a pu faire en sorte que les expertes portent un regard biaisé sur le dispositif didactique par désirabilité sociale afin de plaire ou de valoriser le travail de recherche. Certaines expertes auraient pu ne pas relever des limites ou problèmes liés au dispositif didactique de manière à se conformer à nos attentes. Pour l'enseignante qui nous a accueillies dans sa classe, celle-ci aurait pu vouloir plaire ou valoriser notre travail, montrer le meilleur d'elle-même et ainsi biaiser

les informations fournies par peur de ne pas être à la hauteur. Pour contrer ce biais, nous avons informé les participantes afin que ces dernières soient vigilantes sur ces points et ne négligent aucun commentaire négatif.

Une septième limite de la recherche concerne le répertoire d'œuvres de littérature jeunesse pour les réseaux littéraires susceptibles de faire construire les concepts de *l'espace* et de la *société* chez les élèves du premier cycle du primaire que nous avons élaboré. D'une part, le fait que les œuvres retenues pour ces deux nouveaux réseaux littéraires n'ont pas été exploitées dans le cadre du dispositif élaboré en classe de premier cycle du primaire constitue certainement une limite. La recherche ne permet pas forcément d'identifier les avantages de tels réseaux littéraires sur la construction des concepts de *l'espace* et de la *société*. D'autre part, en raison de la subjectivité présente dans la lecture et l'analyse des œuvres, le fait d'avoir élaboré le répertoire sans le recours d'autres personnes, outre les directrices de recherche, a pu faire en sorte que nous ayons écarté des œuvres qui auraient pu être retenues par d'autres et, de la même manière, que nous ayons retenus des œuvres qui auraient pu ne pas être choisies par d'autres personnes. Il aurait été souhaitable qu'une tierce personne fasse l'analyse des albums retenus et que nous puissions comparer avec celle-ci nos réponses. Ces discussions auraient pu enrichir l'analyse des œuvres littéraires et ainsi donné une plus grande fiabilité au répertoire. Toutefois, comme le temps à consacrer à cette analyse critique s'est avéré colossal pour élaborer le premier réseau littéraire autour du concept du *temps*, nous pensons qu'il aurait été très difficile de trouver une personne qui accepte de consacrer un temps aussi important à l'analyse. Notons que les œuvres sélectionnées restent une proposition et que chacun pourrait en modifier les éléments.

Une huitième limite quant à la démarche didactique développée est le fait que celle-ci ne concerne que le concept de *temps* et ne travaille pas les deux autres concepts intégrateurs du domaine de l'univers social, soit *espace* et *société*, comme l'ont souligné deux expertes au moment de la première mise à l'essai. Toutefois, nous croyons que bien que notre projet de recherche soit circonscrit au concept abstrait de *temps* au premier cycle du primaire, fondamentalement, les retombées de notre démarche didactique peuvent se manifester pour n'importe quel concept de n'importe quelle discipline scolaire. Par ce caractère novateur, notre recherche se distingue donc par la pertinence de son application éventuelle dans les classes du premier cycle du primaire, voire du préscolaire et du primaire en général, car l'approche transversale que propose notre démarche didactique est susceptible de contribuer à l'enseignement et à l'apprentissage de nombreux concepts abstraits de différentes disciplines scolaires. À cet effet, les quelques pistes pour la formation des enseignantes à la mise en œuvre d'une telle pratique proposée précédemment pourraient s'avérer utiles.

Il convient de réitérer la mise en garde quant au recours à notre dispositif didactique présentée dans le *Guide de l'enseignante*. Bien que ce dernier soit susceptible de faire construire le concept du *temps* chez les élèves du premier cycle du primaire en se référant à un nombre important d'apports dégagés par les expertes, le dispositif n'est pas une panacée à l'enseignement de l'univers social au premier cycle du primaire. Rappelons que par notre

dispositif, nous souhaitons offrir aux enseignantes, qui se sentent démunies quant à l'enseignement de ce domaine, une démarche didactique qui permet d'assurer un premier enseignement des concepts abstraits, ici le *temps*, l'*espace* et la *société*. Nous n'avons pas la prétention de couvrir l'ensemble du programme ministériel, mais bien d'apporter une contribution essentielle à la réalisation de cet enseignement au premier cycle du primaire. Il revient alors aux enseignantes de ce cycle de planifier d'autres séquences d'enseignement et d'évaluation tout au long de l'année scolaire qui tiennent compte de la logique des contenus à apprendre en univers social et de la progression des apprentissages, et ce, en fonction de leurs élèves et le développement de la compétence visée dans le programme de formation.

Enfin, une dernière limite concerne la densité même du dispositif didactique développée et l'exigence temporelle liée à son appropriation et à son déploiement en classe. L'expérimentation nous a démontré que plus de temps était nécessaire pour mettre en œuvre les séquences didactiques de ce qui était annoncé dans le guide. Il n'est pas sans rappeler les propos de l'enseignante-participante qui soutient que le *Guide de l'enseignante* était « parfois un peu plus lourd. La partie théorique particulièrement... même si [elle] comprenai[t] pourquoi il était important d'expliquer la démarche et comment [celle-ci] a été construite et pensée ». Nous sommes conscientes que l'introduction de nouvelles pratiques peut demander une période considérable d'appropriation de la part des enseignantes. Celles-ci doivent évaluer la qualité de l'outil et se forger progressivement une conception personnelle de son utilisation selon leur expérience et leur contexte d'enseignement. Pour en faire une utilisation qui leur est propre et en fonction de leurs élèves, elles sont appelées à équilibrer la planification proposée au contexte réel de la classe, soit de jongler entre le rythme proposé par notre démarche et le rythme réel de leurs élèves selon leurs forces et difficultés. En ce sens, l'appropriation de notre *Guide de l'enseignante* et la démarche didactique développée de même que la planification des différentes séquences dans le contexte réel de la classe peuvent représenter des tâches exigeantes pour les enseignantes novices dans le domaine. Il pourrait alors être intéressant de réfléchir à un plan de formation continue qui assurerait un accompagnement de qualité auprès des enseignantes intéressées à améliorer leurs pratiques (voir plus loin *Les perspectives de recherches ultérieures*).

Bref, le recours à des expertes universitaires et à des acteurs du milieu scolaire nous a certainement permis de diminuer l'effet de ces différents biais de même que le respect des critères de rigueur de la recherche qualitative/interprétative, décrits précédemment, réunissant les critères crédibilité, de transférabilité, de fiabilité et de confirmation (Savoie-Zajc, 2011). Notre recherche a été planifiée en recourant à plusieurs instruments de mesure pour compenser les limites de chacun. Cette triangulation nous a permis d'explorer plusieurs facettes possibles du problème étudié de manière à proposer une compréhension riche du phénomène analysé ainsi que de favoriser l'objectivation du sens produit pendant notre recherche (Savoie-Zajc, 2011).

6.2 Les points forts de la présente recherche-développement

Malgré les limites soulevées à la section précédente, nous croyons que notre recherche comporte des points forts et respecte les critères de scientificité de Loisel (2001) présentés au chapitre 3 de cette thèse. En effet, bien que nous occupions un double statut, jouant à la fois un rôle de chercheuses et de conceptrices du dispositif (Bergeron, Rousseau et Bergeron, 2021) et que notre regard sur les expérimentations risquait d'être marqué par une certaine subjectivité (Loisel, 2001), les stratégies de triangulation et d'interprétation des données, la description détaillée et critique du contexte de la recherche, la participation d'expertes du milieu universitaire et la mise à l'essai auprès d'une enseignante du premier cycle du primaire permettent d'assurer la crédibilité, la transférabilité, la fiabilité et la confirmabilité de la recherche. Nous considérons, à l'instar de Loisel (2001), que la recherche en éducation a pour rôle de contribuer, entre autres, à l'évolution et à l'amélioration d'outils d'enseignement et d'apprentissage s'appuyant sur des expériences empiriques et sur des connaissances théoriques et pratiques issues de recherches antérieures, ce que notre recherche-développement se propose d'offrir. Comme nous visons la recherche de solutions pratiques, nous avons pris soin de documenter le processus de résolution de problème (la démarche, les modifications, les décisions, etc.) (Bergeron, Rousseau et Bergeron, 2021). Par l'analyse critique de notre expérience d'amélioration de l'objet pédagogique, il nous est possible d'offrir de nouvelles pistes d'actions et de « dégager des principes ayant potentiellement une portée qui dépasse le contexte spécifique de la recherche » (Loisel et Harvey, 2007, p.56) qui pourront être repris dans un cadre d'expériences similaires (Bergeron, Rousseau et Bergeron, 2021).

Par son caractère novateur, notre recherche se veut un premier pas significatif pour l'enseignement et l'apprentissage des concepts abstraits au premier cycle du primaire à partir d'activités de lecture et d'écriture qui prennent appui sur des œuvres de littérature jeunesse. Son originalité repose sur le développement d'une démarche didactique qui d'une part intègre les avancées scientifiques dans le domaine et d'autre part, répond aux besoins de nombreuses enseignantes du primaire soucieuses de faire évoluer leur pratique pédagogique quant à l'enseignement de l'univers social et le recours à la lecture et à l'écriture en contexte d'intégration des matières pour faire construire les concepts abstraits du domaine de l'univers social chez leurs élèves. Nous espérons les avoir aidées, voire inspirées, à mener à bien leur mission en leur offrant différentes pistes pédagogiques proposées par notre démarche d'enseignement et d'apprentissage. De plus, le fait que très peu de recherches ont été réalisées en contexte d'intégration des matières au primaire, notre recherche contribue à ces travaux puisqu'il propose une démarche didactique d'intégration des matières pour le contexte du primaire favorable à la construction de concepts abstraits, dont l'accent est mis à la fois sur ce qui doit être fait en classe (quoi), sur les raisons de le faire (pourquoi) et également sur la manière de le faire (comment) (Bucheton et Soulé, 2009).

De surcroît, rappelons que la démarche didactique offre une approche transversale, car ses retombées peuvent se manifester pour n'importe quel concept scolaire. Notre recherche se distingue donc par son caractère novateur et transférable, étant donnée la pertinence de son application éventuelle dans les classes du premier cycle du primaire. Elle se veut doublement pertinente : d'un point de vue scientifique, elle génère de nouvelles connaissances sur les domaines d'enseignement-apprentissage soulevés et d'un point de vue pratique, elle permet d'explorer de nouvelles stratégies en enseignement.

Également, le nombre de versions produites du dispositif didactique ainsi que les bonifications apportées grâce à une analyse rigoureuse des réponses des expertes constituent certainement des points forts de notre recherche. Les nombreuses modifications apportées à la première version ont amélioré sa clarté et sa convivialité pour les futures utilisatrices. Comme le souligne Turgeon (2013) d'après De Ketele et Roegiers (1996), cette façon de procéder a permis d'éviter une compréhension purement conceptuelle de l'objet d'étude, ce qui aurait risqué de rencontrer des obstacles d'ordre pratique pour les futures mises à l'essai en classe du primaire.

Enfin, sur le plan méthodologique, comme il y a peu de recherche-développement en éducation (Carignan et al., 2016; Loiselle et Harvey, 2007; Van Der Maren, 2003a-a), la nôtre fournit des pistes intéressantes pour le développement et la mise à l'essai d'un objet pédagogique afin d'en évaluer sa validité. Actuellement, le chercheur-développeur dispose de peu de repères méthodologiques pour l'opérationnalisation en contexte éducatif (Bergeron, Rousseau et Dumont, 2021) bien que nous observons une progression depuis quelques années (André de l'Arc, 2020; Beaudry, 2016; Blaquière, 2012; Brazeau et al., 2017; Carignan et al., 2016; Février, 2009; Gaudreau, 2009; Goigoux et Cèbe, 2013; Grégoire, 2012; Lacasse, 2016; Nadon, 2018; Quinche et al., 2019; Riopel, 2005; Turgeon, 2013). Par conséquent, notre recherche, par sa démarche rigoureuse et détaillée, pourrait servir de base à des recherches ultérieures qui adopterait une méthode similaire.

6.3 Les perspectives de recherches ultérieures

La pertinence de notre recherche réside donc les résultats obtenus, la méthodologie employée et les pistes didactiques et pédagogiques offertes aux communautés universitaire et pratique, mais aussi dans les questionnements et réflexions qu'elle soulève. En effet, certaines questions n'ont pas trouvé réponse dans cette thèse, mais pourraient certainement faire l'objet d'autres recherches en éducation.

Tout d'abord, lors des mises à l'essai, des expertes se sont montrées intéressées par les perspectives d'évaluer le dispositif didactique à plus grande échelle auprès d'un plus grand nombre d'enseignantes et d'identifier les répercussions réelles de notre démarche d'enseignement et d'apprentissage sur le développement des concepts abstraits chez les élèves. Une recherche quasi-expérimentale avec groupes témoins serait ainsi très pertinente afin d'explorer les effets de la démarche *Lire et écrire pour construire des concepts abstraits* sur le développement cognitif des élèves, plus spécifiquement pour observer et mesurer des changements conceptuels positifs en ce qui a trait

aux concepts abstraits explorés, bien que la mise à l'essai auprès de l'enseignante-participante nous amène à penser que l'impact serait probable. À l'instar d'Allard (2018) et de Poyet (2009b), il serait intéressant de dégager, en prétest, les conceptions initiales des élèves du concept abstrait à construire, ce que Poyet(2009b) nomme le *diagnostic* des représentations à priori, en posant par exemple la question suivante : *Qu'est-ce que le temps pour toi?* Lors de ce pré-test, les élèves pourraient exprimer leurs premières conceptions à l'aide du dessin et expliquer celles-ci plus en profondeur lors d'un entretien semi-dirigé. De cette façon, il pourrait être possible de mesurer le degré de complexité du concept de *temps* à atteindre dans le processus d'apprentissage à mettre en place en classe (le choix des œuvres à lire et les activités d'écriture). En effet, c'est à partir de ces conceptions initiales que l'enseignante devrait guider ensuite ses élèves dans la construction de leur représentation du concept à l'étude. Puis, à la suite des différentes séquences didactiques réalisées en classe menées à partir de notre démarche didactique, les élèves pourraient être invités à nouveau à répondre à la question : *Et maintenant, qu'est-ce que le temps pour toi?* (posttest). Une fois de plus, le dessin et l'entretien semi-dirigé pourraient constituer des outils de collecte de données pertinents à employer pour observer la progression conceptuelle réalisée par le processus d'apprentissage. Qui plus est, puisque certains effets sur le développement cognitif ont tendance à se manifester à long terme (Allard, 2018), il serait aussi intéressant de réaliser cette étude dans une perspective longitudinale permettant d'évaluer si l'apprentissage conceptuel réalisé en classe du premier cycle du primaire aurait des répercussions significatives sur le rendement des élèves en univers social au cycle suivant. Les mêmes élèves pourraient alors être soumis à une nouvelle épreuve en 3^e année, en leur reposant la question *Qu'est-ce que le temps pour toi?* et en analysant les résultats obtenus en univers social.

Par ailleurs, comme le développement d'outil pédagogique constitue un levier important dans la construction de compétences professionnelles chez l'enseignante et permet de créer « des liens entre les théories de l'enseignement, les théories de l'apprentissage ainsi que les pratiques réelles du milieu scolaire » (Carignan et al., 2016, p. 4), il serait pertinent de prolonger notre recherche en lui ajoutant un enjeu ontogénique. En effet, nos résultats qui portent sur la mise en œuvre de la démarche didactique de l'enseignante permettent d'illustrer de quelle manière elle s'est approprié le contenu de la formation que proposait la lecture du *Guide de l'enseignante*. Nos observations en classe ont permis d'ailleurs d'élaborer des narrations de photos illustrant cette appropriation (Annexe 5). Cette façon de faire recensée pourrait donc être réinvestie dans la formation initiale ou continue des enseignantes à titre de modèle de pratiques qui illustre la démarche didactique développée.

Rappelons les propos de l'enseignante participante qui soutient que même si elle approuve le choix de la chercheuse d'exemplifier les étapes 1 et 2 de la démarche pour offrir un modèle de planification de qualité, elle souligne toutefois son besoin d'être accompagnée à moyen long terme pour réaliser cette démarche avec un nouveau concept abstrait (autre que le *temps*). En effet, elle note que « même si elle a vécu ce projet, les concepts *superordonnés, de base et subordonnés* (étape 1) restent quelque chose de plus complexe pour [elle] [et qu'elle] ne se sentirai[t] pas capable de faire cette démarche seule » (énoncé 56). Elle ajoute plus loin que le manque de temps

pour planifier une telle démarche et le manque de connaissances pour bien analyser le concept abstrait à développer et sélectionner ensuite les œuvres littéraires pour le construire auprès des élèves lui apparaissent comme des obstacles possibles à ne pas négliger à l'appropriation et à l'utilisation de la démarche pour de futures utilisatrices. En ce sens, il lui apparaît essentiel d'offrir « aux enseignantes qui veulent s'approprier une telle démarche, une formation (à raison d'une demi-journée), au préalable pour comprendre comment celle-ci a été développée, mais aussi comment l'animer et le vivre en classe au quotidien » (énoncé 55).

En ce sens, une recherche-action ou collaborative permettrait d'élaborer un dispositif de formation et de le mettre à l'essai auprès d'enseignantes du préscolaire et du primaire soucieuses de faire évoluer leur pratique pédagogique quant au recours à la lecture et à l'écriture pour faire construire les concepts abstraits chez leurs élèves. En continuité avec les travaux de Charron, Gagnon et Fortin-Clément (2011) et de Montésinos-Gelet, Dupin de Saint-André et Charron (2018), qui ont réalisé des recherches-actions pour soutenir les enseignants dans leur développement professionnel, il serait pertinent d'offrir à la communauté pratique un dispositif de formation qui comprend un volet *formation* et un volet *accompagnement* : le dispositif didactique lui-même, des observations en classe, des rétroactions des chercheuses sur les pratiques personnalisées, des temps d'échange entre pairs et des journées de formation étalées durant une année scolaire pour soutenir et accompagner adéquatement les enseignantes dans leur changement de pratique. Cela rejoint Butler (2005) qui soutient que les enseignantes ont besoin de temps pour expérimenter de nouvelles idées pédagogiques et pour réfléchir sur les changements qu'elles tentent d'apporter à leur pratique. De surcroît, il serait pertinent d'évaluer les effets de ce dispositif de formation sur la manière dont les enseignants réalisent les activités d'apprentissage de même que d'évaluer les impacts de cette nouvelle démarche sur le développement des concepts abstraits chez les élèves. Ce type de recherche, qui suppose une collaboration continue entre les chercheurs et les praticiens, permettrait d'une part, de prendre davantage en considération l'expérience et le contexte de la classe des enseignantes à plus grande échelle et d'autre part, d'offrir à ces dernières l'opportunité d'améliorer et/ou de changer leurs pratiques afin d'accroître le niveau de qualité de l'enseignement auprès des élèves (Guay et al., 2016).

Comme cette formation continue passerait par un projet de recherche-action et pourrait supposer la réflexion, la planification et l'expérimentation de situations d'apprentissage en classe, elle permettrait par conséquent de développer plusieurs compétences professionnelles chez les enseignantes telle que *concevoir, planifier et mettre en œuvre des activités et des situations d'enseignement et d'apprentissage en fonction des élèves, des contenus d'apprentissage et des intentions de formation* (compétences 3 et 4), *entretenir chez ses élèves le plaisir d'apprendre, le sens de la découverte et la curiosité en réunissant les conditions nécessaires à l'épanouissement de chacune et de chacun* (compétence 8) ou bien *s'engager dans un développement professionnel continu et dans la vie de la profession* (compétence 11) (l'Éducation, 2020). Une telle formation à l'utilisation d'un nouvel outil pédagogique permettrait finalement, comme le remarque Houpert (2005), de développer de nombreuses compétences qui favorisent un sentiment de sécurité chez les enseignantes, à savoir *la réflexivité* qui renvoie à la capacité de l'enseignante à réfléchir sur sa pratique afin de s'ajuster à ses élèves, à sa

planification et à sa propre rétroaction, *l'acquisition de nouvelles connaissances* grâce à l'apport théorique adapté aux projets concrets de l'enseignante, *l'intégration d'une pratique globale* par la réalisation de petits gestes au quotidien, et enfin, *l'établissement de procédures, de routines et/ou de scénarios* ancrés dans la profession enseignante.

Pour terminer, nombreuses sont les questions pouvant émerger de notre objet d'étude. Encore plusieurs pistes de recherches peuvent être approfondies tant l'objet de cette thèse est vaste. Nonobstant, nous pouvons dire que les connaissances acquises dans le cadre de cette étude constituent un gain important pour la recherche puisque celle-ci offre une meilleure compréhension du recours à des œuvres de littérature jeunesse pour enseigner les concepts abstraits chez les élèves du premier cycle du primaire et présente les qualités requises pour jeter les bases méthodologiques pour de futures recherches qui permettront de compléter les résultats que nous avons-nous-mêmes obtenus.

Bibliographie

- Aitchison, J. (2012). *Words in the Mind: An Introduction to the Mental Lexicon*. Wiley-Blackwell.
- Allaire, S., Thériault, P., Gagnon, V., Normandeau, L. et Gaudreau, M. (2013). *Étude de cas multiples sur le développement de l'écriture dans des classes du secondaire utilisant le blogue. Rapport de recherche préparé à l'intention du Service de la recherche et de l'évaluation du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport*. <https://constellation.uqac.ca/2450/1/Rapport-Blogue-Sec-v8.pdf>
- Allard, É. (2018). *L'interdisciplinarité en sciences et en arts à l'éducation préscolaire : effets sur le développement cognitif des enfants* [Université du Québec à Trois-Rivières]. <http://depot-e.uqtr.ca/id/eprint/8422>
- Anctil, D. (2010). *L'erreur lexicale au secondaire : analyse d'erreurs lexicales d'élèves de 3^e secondaire et description du rapport à l'erreur lexicale d'enseignants de français* [Université de Montréal]. <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/5077>
- Anctil, D. (2017). L'enseignement du vocabulaire au 1^{er} cycle du primaire. *Formation et profession*, 25(3), 109-112. https://formation-profession.org/files/numeros/18/v25_n03_a131.pdf
- Anctil, D. (2019). Comment enseigne-t-on le lexique dans les classes du primaire ? *Vivre le primaire*, 32(1), 14-17.
- Anctil, D. et Proulx, C. (2017). *Favoriser l'acquisition du vocabulaire à travers la lecture*. Précongrès de l'AQPF, Montréal. https://www.aqpf.qc.ca/sites/default/files/fichiers_animateurs/AQPF%20%20novembre%202017%20%28Anctil%20et%20Proulx%29.pdf
- Anctil, D. et Proulx, C. (2018). *Travailler le lexique à partir de la littérature jeunesse*. Congrès de l'AQEFLS, Montréal. <https://rimq.qc.ca/formation.php?ID=25398>
- Anctil, D., Singcastar, M. et Tardif, M. (2018). Pratiques d'enseignement du lexique en classe de primaire au Québec. *La Lettre de l'AIRDF*, 64, 19-25. https://www.persee.fr/doc/AsPDF/airdf_1776-7784_2018_num_64_1_2247.pdf
- Anctil, D. et Tremblay, O. (2016). Des idées d'activités autour de la définition. *Vivre le primaire*, 29(2), 72-73.
- Anderson, R. C. et Nagy, W. E. (1992). The vocabulary conundrum. *American educator: the professional journal of the american federation of teachers*, 16(4), 14-18.
- André de l'Arc, M. (2019). *Création d'un outil d'enseignement au sein d'un réseau littéraire d'auteur qui vise la réponse à l'élève au 3^e cycle du primaire* [Université de Montréal]. <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/23555>
- André de l'Arc, M. (2020). *Création d'un outil d'enseignement au sein d'un réseau littéraire d'auteur qui vise la réponse à l'élève au 3^e cycle du primaire* [Université de Montréal].
- Anokhina-Abeberry, O. (2001). Étude sémantique du nom abstrait en français. *L'Information Grammaticale*, (9), 44-45. https://www.persee.fr/doc/igram_0222-9838_2001_num_91_1_3296
- Anokhina-Abeberry, O. (2008). Sur la distinction nom «concret»/nom «abstrait» : approches linguistiques, (neuro)-psycholinguistique et développementale. Dans K. Duvignau et V. Tartas (dir.), *Construction d'objet: approche interdisciplinaire* (p. 67-89). Éditions Manuscrit Université.
- Apostel, L., Mandelbrot, B. et Piaget, J. (1957). *Études d'épistémologie génétique : II. Logique et équilibre*. Presses Universitaires de France.
- Araújo-Oliveira, A. (2014). Pourquoi enseigne-t-on les sciences humaines et sociales au primaire ? Dans M.-C. Larouche et A. Araújo-Oliveira (dir.), *Les sciences humaines à l'école primaire québécoises*

- : regards croisés sur un domaine de recherche et d'intervention (p. 175-193). Presses de l'Université du Québec.
- Araújo-Oliveira, A. et Lebrun, J. (2018). L'interdisciplinarité : une approche à privilégier pour donner du sens aux apprentissages en sciences humaines. *Vivre le primaire*, 31(1), 55-57.
- Arbour Barbaud, E. (2012). *Identification et modélisation lexicographique des dépendances syntaxiques régies par le français : le cas des dépendances nominales* [Université de Montréal]. <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/8661>
- Arizpe, E., Farrell, M. et McAdams, J. (2013). Opening the Classroom Door to Children's Literature : A review of Research. Dans K. Hall, T. Cremin, B. Comber et L. C. Moll (dir.), *International Handbook of Research on Children's Literacy* (p. 241-257). John Wiley & Son, Ltd.
- Armand, F., Gosselin-Lavoie, C. et Combes, É. (2016). Littérature jeunesse, éducation inclusive et approches plurielles des langues. *Nouvelle Revue Synergies Canada*, (9), 1-5.
- Armand, F. et Maraillet, E. (2015). Quelques principes clés de l'enseignement-apprentissage du vocabulaire chez les élèves allophones, bilingues et plurilingues. *Québec français*, (175), 48-51.
- Artigue, M. (2002). Ingénierie didactique : quel rôle dans la recherche didactique aujourd'hui? *Les dossiers des sciences de l'éducation*, (8), 59-72.
- Astolfi, J.-P., Darot, É., Ginsburger-Vogel, Y. et Toussaint, J. (2008). *Mots-clés de la didactique des sciences*. De Boeck.
- Astolfi, J.-P., Peterfalvi, B. et Vérin, A. (1998). *Comment les enfants apprennent les sciences*. Retz.
- Audigier, F. (2006a). L'enseignement de l'histoire, de la géographie et de l'éducation civique à l'école élémentaire et formation des maîtres. Dans Y. Lenoir et M.-H. Bouiller-Oudot (dir.), *Savoirs professionnels et curriculums de formation* (p. 193-213). Les Presses de l'Université Laval.
- Audigier, F. (2006b). L'éducation à la citoyenneté aux prises avec la forme scolaire. Dans Y. Lenoir, C. Xypas et C. Jamet (dir.), *École et citoyenneté. Un défi multiculturel* (p. 185-206). Armand Collin.
- Barab, S. et Squire, K. (2004). Design-Based Research: Putting a Stake in the Ground. *The Journal of Learning Sciences*, 13(1), 1-14. https://doi.org/10.1207/s15327809jls1301_1
- Barone, D. M. (2012). *Children's Literature in the Classroom. Engaging Lifelong Readers*. The Guilford Press.
- Barré-De Miniac, C. (2003). Savoir lire et écrire dans une société donnée. *Revue française de linguistique appliquée*, 8(1), 107-120.
- Barré-De Miniac, C. et Reuter, Y. (2000). Apprendre à écrire dans les différentes disciplines au collège: présentation d'une recherche en cours. *La lettre de l'Association DFLM*, (26), 18-23.
- Barreau, H. (1996). *Le temps*. Presses Universitaires de France.
- Barreau, H. (2009). *Le temps*. Presses Universitaires de France.
- Barrett, M. D. (1995). Early lexical development. Dans P. Fletcher et B. MacWhinney (dir.), *The handbook of child language* (p. 362-392). Basil Blackwell.
- Barth, B.-M. (1993). *Le savoir en construction : Former à une pédagogie de la compréhension*. Retz.
- Barth, B.-M. (2002). *Le savoir en construction*. Retz.
- Barth, B.-M. (2013a). *L'apprentissage par abstraction*. Chenelière Éducation.
- Barth, B.-M. (2013b). *Élève chercheur, enseignant médiateur (version iBook)*. Chenelière Éducation.
- Basque, J. (2017). *Introduction à l'ingénierie pédagogique: texte rédigé pour le cours en ligne*. Ingénierie pédagogique et technologie éducative, Montréal. <https://ted6313v2.telug.ca/telugDownload.php?file=2014/04/19 TED6313 Texte Intro I P.pdf>
- Bassano, D. (2000). La constitution du lexique : le «développement lexical précoce». Dans M. Kail et M. Fayol (dir.), *L'acquisition du langage* (p. 137-168). Presses Universitaires de France.
- Bazerman, C., Little, J., Bethel, L., Chavkin, T., Fouquette, D. et Garufis, J. (2005). *Reference Guide to Writing Across the Curriculum*. Parlor Press and The WAC Clearinghouse.

- Beaudry, H., Boudreau, M. et Martel, V. (2019a). La lecture interactive d'albums documentaires à la maternelle: regards sur les pratiques exemplaires. *Revue Canadienne des Jeunes Chercheurs et Chercheurs en Éducation*, 10(1), 140-150.
- Beaudry, M.-C. (2009). *Enseigner les stratégies de lecture littéraire au secondaire: une recherche développement autour du roman Nikolsi de Nicolas Dickner* [Université de Montréal]. <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/6483>
- Beaudry, M.-C. (2016). Dispositif didactique pour développer la lecture littéraire au deuxième cycle du secondaire. Dans I. Carignan, M.-C. Beaudry et F. Larose (dir.), *La recherche-action et la recherche-développement au service de la littérature* (p. 98-127). Les Éditions de l'Université Sherbrooke.
- Beck, I., McKeown, M. G. et McCaslin, E. (1993). Vocabulary Development : All Contexts are not created equal. *Elementary School Journal*, 83, 177-181. <https://www.journals.uchicago.edu/doi/abs/10.1086/461307?journalCode=esj>
- Beck, I. L., McKeown, M. G. et Kucan, L. (2013). *Bringing Words to Life : Robust vocabulary instruction (2e édition)* (2e éd.). The Guilford Press.
- Bégin, C., Saint-Laurent, L. et Giasson, J. (2005). La contribution des écritures provisoires dans la réussite en orthographe: étude longitudinale. *Revue canadienne de linguistique*, 8(2), 147-166.
- Bélanger, A. et Moisan, S. (2021). Le roman historique ou la force évocatrice du personnage de fiction pour développer le mode de pensée historien. Dans M.-A. Éthier, A. Joly-Lavoie et D. Lefrançois (dir.), *Mondes profanes. Enseignement, fiction et histoire. Éditions augmentée et mise à jour* (p. 261-280). Presses de l'Université Laval.
- Bélanger, J., Bowen, F., Cartier, S., Desbiens, N., Montésinos-Gelet, I. et Turcotte, L. (2012). L'appropriation de nouvelles pratiques d'interventions pédagogiques et éducatives en milieu scolaire : Réflexions sur un cadre théorique intégrateur. *Éducation et francophonie*, 40(1), 56-75.
- Bergeron, L. et Rousseau, N. (2021). *La recherche-développement en contexte éducatifs. Une méthodologie alliant le développement de produits et la production de connaissances scientifiques*. Presses de l'Université du Québec.
- Bergeron, L., Rousseau, N. et Bergeron, G. (2021). Quelques propositions méthodologiques pour recherche-développement dans les contextes éducatifs. Dans L. Bergeron et N. Rousseau (dir.), *La recherche-développement en contexte éducatifs. Une méthodologie alliant le développement de produits et la production de connaissances scientifiques*. Presses de l'Université du Québec.
- Bergeron, L., Rousseau, N. et Dumont, M. (2021). Une opérationnalisation de la recherche-développement menée en contexte éducatif. Dans *La recherche-développement en contexte éducatifs. Une méthodologie alliant le développement de produits et la production de connaissances scientifiques*. Presses de l'Université du Québec.
- Berninger, V. W. et Fayol, M. (2008). Why Spelling Is Important and How To Teach It Effectively. *Encyclopedia of Language and Literacy Development*. <http://literacyencyclopedia.ca/index.php?fa=items.show&topicId=234>
- Berthiaume, R., Anctil, D. et Daigle, D. (2015). *L'enseignement du vocabulaire auprès d'élèves de 4e année du primaire en contexte de classe ordinaire: évaluation d'un dispositif d'enseignement en fonction des caractéristiques des élèves. Rapport de recherche*. <http://www.frqsc.gouv.qc.ca/documents/11326/2510085/vocabulaire-4e-primaire-rapport-R.Berthiaume.pdf/690e9197-1e64-4461-bb2e-0e7be3d9417d>
- Berthiaume, R., Brossard, S., Anctil, D. et Daigle, D. (2018). *Travailler explicitement le vocabulaire auprès des élèves du primaire pour favoriser l'amélioration de leurs habiletés en lecture et en écriture*. Institut des troubles d'apprentissage, Montréal.
- Besse, J. M. (2000). *Regarde comme j'écris!* Magnard.
- Best, F., Cullier, F. et Le Roux, A. (1983). *Pratiques d'éveil en histoire et géographie à l'école élémentaire*. Armand Collin Bourrelier.

- Bissonnette, S. (2015). Effet enseignant et enseignement explicite. *Résonances*, (1), 12-13.
- Blaquière, S. (2012). *Création d'un matériel pédagogique pour les élèves de 6e année du primaire permettant de développer les quatre compétences en français à l'aide de la littérature jeunesse* [Université de Sherbrooke]. <https://savoirs.usherbrooke.ca/handle/11143/10430>
- Blaser, C. (2007). *Fonction épistémique de l'écrit: pratiques et conceptions d'enseignants de sciences et d'histoire du secondaire* [Université Laval]. <https://corpus.ulaval.ca/jspui/handle/20.500.11794/19039>
- Blaser, C. (2008). Dossier: Le français, enjeu social, trésor culturel. *Vie pédagogique*, (149), 44-48.
- Blaser, C. et Chartrand, S. (2009). Étayer des activités de lecture et d'écriture dans toutes les disciplines scolaires. *Québec français*, (154), 114-116.
- Boivin, J., Carroll, M.-S., Cyr, G. et Delafontaine-Martel, M. (2014). *Comment utiliser la littérature jeunesse pour contrer l'intimidation, l'homophobie et la transphobie. Guide pédagogique pour les ordres d'enseignement primaire et secondaire*. Chaire de recherche du Canada en éducation à la santé de l'Université du Québec à Montréal.
- Bondarenko, M. et Kogan, V. (2019, 21-22 mai 2019). *Modélisation de l'accent: stratégie de développement de la méta/conscience phonético-phonologique de L2 basée sur l'analyse contrastive (une recherche développement)*. 8e rencontre sur l'enseignement des langues (RÉEL). Les défis et les enjeux de la compréhension orale, Université du Québec à Montréal, Montréal, Canada.
- Booth, M. (1987). Ages and Concepts: A Critique of Piagetian Approach to History Teaching. Dans C. Portal (dir.), *The History Curriculum for Teachers* (p. 22-38). The Falmer Press.
- Boudreault, P. (2004). La recherche quantitative. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation: étapes et approches* (p. 151-180). Les Éditions du CRP.
- Boulet, M. (2016). *L'apport et les limites du recours en classe du premier cycle du primaire à travers des oeuvres de littérature jeunesse pour le traitement interdisciplinaire de l'univers social*. *Recherche collaborative: étude de cas* [Université du Québec à Rimouski]. http://semaphore.uqar.ca/id/eprint/1247/1/Marjorie_Boulet_decembre2016.pdf
- Boulet, M. et Martel, V. (2017). Enseigner de façon interdisciplinaire l'univers social au premier cycle du primaire grâce à la littérature jeunesse. *Vivre le primaire*, 30(1), 28-31.
- Bousquet, G. et Desmeules, L. (2017). Quel est le rapport à l'écrit des enseignants en sciences humaines au collégial? *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 20(2), 100-121. <https://doi.org/10.7202/1053590ar>
- Boutin, J.-F. (2005). Enseigner la syntaxe française au moyen de la bande dessinée: une recherche développement en formation initiale des maîtres. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 8(1), 111-130.
- Boutin, J.-F. et Martel, V. (2018). Le roman graphique - bande dessinée - historique : entre discours profane et discours savant... une lecture dialectique. Dans M.-A. Éthier et D. Lefrançois (dir.), *Mondes profanes : enseignement, fiction et histoire* (p. 291-310). Presses de l'Université Laval.
- Boutin, J.-F. et Martel, V. (2021). Le roman graphique historique : entre discours profane et discours savant... une lecture dialectique. Dans M.-A. Éthier, A. Joly-Lavoie et D. Lefrançois (dir.), *Mondes profanes. Enseignement, fiction et histoire. Éditions augmentée et mise à jour* (p. 281-295). Presses de l'Université Laval.
- Boutonnet, V. (2009). *L'exercice de la méthode historique proposé par les ensembles didactiques d'histoire du 1er cycle du secondaire pour éduquer à la citoyenneté* [Université de Montréal]. <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/8007>
- Boutonnet, V. (2018). Albums jeunesse et concepts géographiques au primaire. *Vivre le primaire*, 31(3), 44-45.
- Boutonnet, V., Joly-Lavoie, A. et Yelle, F. (2014). L'intégration des jeux vidéo : entre sérieux et jeux traditionnels. . Dans M.-A. Éthier, D. Lefrançois et S. Demers (dir.), *Faire aimer et apprendre l'histoire et la géographie au primaire et au secondaire* (p. 303-322). Multimondes.

- Bouvier, F. et Chiasson Desjardins, S. (2013). L'apprentissage par concepts en première secondaire dans un cadre d'arrimage de l'histoire et de l'éducation à la citoyenneté. *McGill Journal of Education*, 48(2), 297-316.
- Brabham, E. G. et Lynch-Brown, C. (2002). Effects of teachers' reading-aloud styles on vocabulary acquisition and comprehension of students in the early elementary grades. *Journal of Educational Psychology*, 94, 465-473. https://www.researchgate.net/publication/232587233_Effects_of_teachers%27_reading-aloud_styles_on_vocabulary_acquisition_and_comprehension_of_students_in_the_early_elementary_grades
- Brazeau, H., Carignan, I., Beaudry, M.-C. et Simbagoye, A. (2017). Création d'un matériel pédagogique pour favoriser le développement de la littératie au primaire dans une perspective de construction des savoirs. Dans M.-C. Beaudry, I. Carignan et F. Larose (dir.), *Création de dispositifs didactiques et enseignement-apprentissage diversifié en littératie: vers une valorisation de la recherche-développement et de la recherche-action en éducation* (p. 38-58). Les Éditions de l'Université Sherbrooke.
- Bressoux, P. (2001). Réflexions sur l'effet-maitre et l'étude des pratiques enseignants. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 5, 33-52. https://www.persee.fr/doc/dsedu_1296-2104_2001_num_5_1_949
- Brissaud, S. et Cogis, D. (2011). *Comment enseigner l'orthographe aujourd'hui?* Hatier.
- Bru, M. (2002). Pratiques enseignantes: des recherches à conforter et à développer en sciences de l'éducation. *Revue française de pédagogie*, 138, 63-73. https://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_2002_num_138_1_2864
- Bruguière, C., Héraud, J.-L., Errera, J.-P. et Rembotte, X. (2007). Mondes possibles et compréhension du réel: La lecture d'un album en cycle 2 comme source de questionnement scientifique. *Aster*, 44, 69-106.
- Bruguière, C. et Triquet, É. (2012). Des albums de fiction réaliste pour problématiser le monde vivant. *Repères*, 45, 201-223.
- Bruneau, M.-J. (2017). *Pratiques d'enseignement de l'orthographe lexicale: le cas des propriétés visuelles* [Université de Montréal]. <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/20569>
- Bruner, J. (1960). *The process of education*. Harvard University Press.
- Bucheton, D. (2014). *Refonder l'enseignement de l'écriture. Des recherches aux pratiques du primaire au lycée*. RETZ.
- Bucheton, D. et Soulé, Y. (2009). Les gestes professionnels et le jeu de postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées. *Revue Éducation et didactique*, 3(3), 29-48.
- Butler, D. L. (2005). L'autorégulation de l'apprentissage et la collaboration dans le développement professionnel des enseignants. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(1), 55-78. <https://www.erudit.org/fr/revues/rse/2005-v31-n1-rse994/012358ar.pdf>
- Camuset, D. (2016). *La construction de l'espace chez l'enfant de maternelle (grande section)* [École supérieure du Professorat et de l'Éducation de l'Académie de Paris]. <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01410524/document>
- Caneville, R. (1996). À la recherche du temps qui passe. L'apprentissage de la chronologie dans l'enseignement fondamental. *Informations pédagogiques*, (30).
- Carignan, I., Beaudry, M.-C., Larose, F., Thériault, P., Laurin, N., Lafontaine, L., Lacelle, N. et Boultif, A. (2016). *La recherche-action et la recherche-développement au service de la littératie*. Les Éditions de l'Université de Sherbrooke. <https://savoirs.usherbrooke.ca/handle/11143/8815>
- Cariou, D. (2004). La conceptualisation en histoire au lycée: une approche par la mobilisation et le contrôle de la pensée sociale des élèves. *Revue française de pédagogie*, 147, 57-67. <https://doi.org/10.3406/rfp.2004.3120>

- Cariou, D. (2012). *Écrire l'histoire scolaire. Quand les élèves écrivent en classe pour apprendre l'histoire*. PUR.
- Cartier, S. (2001). Lire pour apprendre à l'école. *Québec français*, 123, 36-38.
- Catach, N. (1995). *L'Orthographe française* (3e éd.). Nathan Université.
- Catel, L. (2001). Écrire pour comprendre les sciences. *Aster*, (33), 17-47.
- Cavenaille, R. (1996). À la recherche du temps qui passe. L'apprentissage de la chronologie dans l'enseignement fondamental. *Informations pédagogiques*, 30.
- Cellier, M. (2011). Le vocabulaire et son enseignement. Des outils pour structurer l'apprentissage du vocabulaire. *MENJVA/DEGSCO*, 1-7.
https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Dossier_vocabulaire/57/6/Micheline_Cellier_111202_C_201576.pdf
- Cervera, D. (1997). *Élaboration d'un environnement d'expérimentation en simulation incluant un cadre théorique pour l'apprentissage de l'énergie des fluides* [Université de Montréal].
<https://ui.adsabs.harvard.edu/abs/1997PhDT.....382C/abstract>
- Chabanne, J.-C. et Bucheton, D. (2002). L'activité réflexive dans les écrits intermédiaires: quels indicateurs? Dans J.-C. Chabanne et D. Bucheton (dir.), *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire: L'écrit et l'oral réflexifs* (p. 25-51). Presses Universitaires de France.
- Chabanne, J.-C. et Bucheton, D. (2008). Les « écrits intermédiaires » pour penser, apprendre et se construire. *Québec français*, (149), 60-62.
- Chamoux, M.-N. (2004). L'égo-centrage spatial, les cultures et les situations. *Histoire Épistémologique Langage*, 26(1), 111-135.
- Chardron, L. (2013). *L'apprentissage du lexique à l'école : comment élargir et enrichir le lexique des élèves?* [IUFM Pays de La Loire]. <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00993131/document>
- Charron, A. (2006). *Les pratiques d'orthographe approchées d'enseignantes de maternelle et leurs répercussions sur la compréhension du principe alphabétique chez les élèves* [Université de Montréal].
<https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/16470>
- Charron, A. et Fortin-Clément, G. (2010). Les orthographe approchées pour construire la compréhension du principe alphabétique d'élèves de la maternelle. *Actes du Congrès de l'Actualité de La Recherche En Education et En Formation*, 1-10.
- Charron, A. et Montésinos-Gelet, I. (2018). Étude d'une pratique interdisciplinaire reposant sur l'exploitation d'un album au 1er cycle du primaire. Dans I. Montésinos-Gelet (dir.), *Pleins feux sur l'album* (p. 93-108). CDFDF.
- Charron, A., Montésinos-Gelet, I. et Dupin de Saint-André, M. (2018). Accompagner des enseignants quant au recours à des réseaux d'œuvres littéraires pour soutenir la conscience linguistique en lecture et en écriture des élèves. *Vivre le primaire*, 31(4), 44-45.
- Charron, A., Montésinos-Gelet, I. et Morin, M.-F. (2009). Description et catégorisation des pratiques déclarées en orthographe approchées chez des enseignantes du préscolaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 35(3), 85-106.
- Charron, A., Montésinos-Gelet, I., Plante, I., Gagnon, B. et Fortin-Clément, G. (2013). *Les orthographe approchées pour un enseignement explicite de l'orthographe au premier cycle du primaire. Rapport de recherche*.
<http://www.frqsc.gouv.qc.ca/fr/parteneriat/nos-resultats-de-recherche/histoire/les-orthographe-approchees-pour-un-enseignement-explicite-de-l-orthographe-au-premier-cycle-du-primaire-8uoep20a1481134951468>
- Charron, A., Montésinos-Gelet, I., Plante, I., Gagnon, B. et Ménard, N. (2018). *Effets longitudinaux de la pratique des orthographe approchées sur le développement orthographique des élèves*. (Rapport no 2015-LC-187859).
http://www.frqsc.gouv.qc.ca/documents/11326/2510085/A.Charron_rapport_EL_orthographe-approchees.pdf/572227cb-03f1-40a4-b537-b8ce8a8d396d

- Chartier-Primeau, G. (2016). *L'enseignement des concepts en univers social: le cas du concept d'inégalité dans le cours de géographie culturelle en cinquième secondaire* [Université du Québec à Trois-Rivières]. <http://depot-e.uqtr.ca/id/eprint/7945/>
- Chartrand, S., Blaser, C. et Gagnon, M. (2006). Fonction épistémique de l'écrit et genres disciplinaires: Enquête dans les classes d'histoire et de sciences du secondaire québécois. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 28(2), 275-293.
- Chaves, N. (2019). L'apprentissage de l'orthographe par la lecture-écriture: combien d'occurrences pour favoriser l'acquisition? *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 21(2), 113-135. <https://doi.org/https://doi.org/10.7202/1061842ar>
- Chiasson Desjardins, S. (2013). *Les pratiques pédagogiques des enseignants en histoire et éducation à la citoyenneté au premier cycle du secondaire dans le cadre d'un enseignement de concepts* [Université du Québec à Trois-Rivières].
- Chiroutier, E. (2012a). La littérature pour grandir et penser le monde. *Vivre le primaire*, 25(1), 35-36.
- Chiroutier, E. (2012b). Penser le monde grâce à la littérature jeunesse: analyse d'une pratique à visée philosophique à l'école primaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 39(2), 91-117.
- Chomsky, C. (1975). Invented spelling in the open classroom. *Child language today. Word*, 27, 499-518. <https://doi.org/10.1080/00437956.1971.11435643>
- Class, B. et Schneider, D. (2013). La Recherche Design en Éducation: vers une nouvelle approche? *Frantice.net*, (7), 5-16.
- Codin, C. (2004). *Dictionnaire de philosophie*. Fayard.
- Contandriopoulos, A.-P., Champagne, F., Potvin, L., Denis, J.-L. et Boyle, P. (1990). *Savoir préparer une recherche, la définir, la structurer, la financer*. Gaëtan Morin Éditeur.
- Coquidé-Cantor, M. et Giordan, A. (2002). *L'enseignement scientifique à l'École Maternelle*. Delagrave Éditions.
- Costerg, A. (2017). *L'enseignement de l'orthographe lexicale*. Les Éditions Passe-Temps. <https://passetemps.com/blogue/lenseignement-de-lorthographe-lexicale-n4040>
- Couture, P. (2016). *Les représentations du concept de démocratie chez les élèves de cinquième secondaire considérant les acquis conceptuels et événementiels des cours d'histoire et d'éducation à la citoyenneté des deux cycles* [Université du Québec à Trois-Rivières]. <http://depot-e.uqtr.ca/id/eprint/7963/>
- Crinon, J. (2002). Écrire le journal de ses apprentissages. Dans J.-C. Chabanne et D. Bucheton (dir.), *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire: L'écrit et l'oral réflexifs* (p. 123-143). Presses Universitaires de France.
- Cuerrier, M. (2019). *Description et analyse de pratiques d'enseignants experts qui utilisent la littérature jeunesse au 1er cycle du primaire pour l'enseignement-apprentissage du vocabulaire* [Université de Montréal]. <http://hdl.handle.net/1866/23569>
- Cunningham, A. E. et Zibulsky, J. (2011). Tell Me a Story: Examining the Benefits of Shared Reading. Dans S. B. Neuman et D. K. Dickinson (dir.), *Handbook of Early Literacy Research* (vol. 3, p. 396-411). The Guilford Press.
- D'Abrigeon, M.-L. (2009). *Comment amener les élèves à se repérer dans l'espace avec un plan?* [IUFM de l'Académie de Montpellier]. <https://docplayer.fr/76707-Comment-amener-les-eleves-a-se-reperer-dans-l-espace-avec-un-plan.html>
- Daigle, D., Ammar, A., Berthiaume, R., Montésinos-Gelet, I., Ouellet, C. et Prévost, N. (2015). *L'enseignement de l'orthographe lexicale et l'élève en difficulté: développement et mise à l'essai d'un programme d'entraînement*. (Rapport no 2013-ER-164704). http://www.frqsc.gouv.qc.ca/documents/11326/1320970/PT_DaigleD_rapport_ortograph_e-lexicale.pdf/a9cb5432-bf29-4d43-a230-83540a6fca41
- Daigle, D., Anctil, D., Berthiaume, R. et Bruneau, M.-J. (2015). La liste orthographique : des mots à mémoriser ou des cibles lexicales à apprendre? *Québec français*, (175), 36-37.

- Daigle, D. et Montésinos-Gelet, I. (2013). Le code orthographique du français: ses caractéristiques et son utilisation. Dans D. Daigle, I. Montésinos-Gelet et A. Plisson (dir.), *Orthographe et populations exceptionnelles: perspectives didactiques* (p. 11-34). Presse de l'Université du Québec.
- Darbellay, F., Louvriot, M. et Moody, Z. (2019). *L'interdisciplinarité à l'école. Succès, résistance, diversité*. Éditions Alphil-Presses universitaires suisses.
- David, K. (2018). Identification et description de compétences en littératie multimodale d'élèves de secondaire en contexte de lecture de bandes dessinées historiques. *Revue de recherches en littératie médiatique multimodale*, (7), 1-26.
- Davidov, V. V. (1996). Learning Activity and Development, What is Real Learning Activity? *Aarhus University Press*, 123.
- De Ketele, J.-M. et Roegiers, X. (1996). *Méthodologie du recueil d'informations*. De Boeck.
- Debeurme, G. et Lévesque, M. (2014). Le lexique : apprentissage et enseignement : Présentation. *Québec français*, (171), 68-69. <https://www.erudit.org/fr/revues/qf/2014-n171-qf01221/71226ac/>
- Demers, S. (2012). *Relations entre le cadre normatif et les dimensions téléologique, épistémologique et praxéologique des pratiques d'enseignants d'histoire et éducation à la citoyenneté : étude multicases* [Université du Québec à Montréal]. <https://archipel.uqam.ca/5079/1/D2349.pdf>
- Demers, S., Lefrançois, D. et Éthier, M.-A. (2010). Un aperçu des écrits publiés en français et en anglais depuis 1990 à propos des recherches en didactique sur le développement de la pensée historique au primaire. Dans J.-F. Cardin, M.-A. Éthier et A. Meunier (dir.), *Histoire, musées et éducation à la citoyenneté: recherches récentes* (p. 213-245). Éditions MultiMondes.
- Demers, S., Lefrançois, D. et Éthier, M.-A. (2012a). Construire le sens des concepts en univers social au primaire : quelques considérations théoriques et une activité à réaliser en classe. *Vivre le primaire*, 25(3), 51-53.
- Demers, S., Lefrançois, D. et Éthier, M.-A. (2012b). Construire le sens des concepts en univers social au primaire. Quelques considérations théoriques et une activité à réaliser en classe. *Vivre le primaire*, 25(35), 51-53.
- Depover, C., Karsenti, T. et Komis, V. (2011). La recherche évaluative. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation: étapes et approches* (p. 203-218). ERPI.
- Depover, C. et Marchand, L. (2002). *E-Learning et formation des adultes en contexte professionnel*. De Boeck & Larcier.
- Déry, C. et Legault, J. (2016). L'univers social au préscolaire, de l'éveil à la conscientisation. Dans C. Raby et A. Charron (dir.), *Intervenir au préscolaire. Pour favoriser le développement global de l'enfant* (p. 123-133). Les Éditions CEC.
- Déry, C. et Martel, V. (2014). Un portrait des conseillers pédagogiques en sciences humaines au primaire. Dans M.-C. Larouche et A. Araújo-Oliveira (dir.), *Les sciences humaines à l'école primaire québécoise : regards croisés sur un domaine de recherche et d'intervention* (p. 197-220). Presse de l'Université du Québec.
- Déry, C., Martel, V. et Saumure, C. (2013). L'enseignement de l'univers social au primaire: quelques défis rencontrés et des moyens pour les relever. *Vivre le primaire*, 26(4), 51-54.
- Desgagné, S. (1998). Le concept de recherche collaborative: l'idée d'un rapprochement entre chercheurs universitaires et praticiens enseignants. *Revue des sciences de l'éducation*, 23(2), 371-392.
- Desgagné, S., Bednarz, N., Lebus, P., Poirier, L. et Couture, C. (2001). L'approche collaborative de recherche en éducation: un rapport nouveau à établir entre recherche et formation. *Revue des sciences de l'éducation*, 27(1), 33-64. <https://doi.org/10.7202/000305ar>
- Deslauriers, J.-P. (1991). *Recherche qualitative. Guide pratique*. McGraw-Hill La Chenelière.
- Desnoyers-Mathieu, M.-C. et Morin, M.-F. (2012). La littérature de jeunesse au service de la compréhension. *Québec français*, (164), 65-68.

- Desrochers, M.-È. (2020). *Création et validation d'un outil d'appréciation interdisciplinaire en français et en arts plastiques destiné aux enseignants du primaire pour sélectionner des albums jeunesse* [Université de Montréal]. <http://hdl.handle.net/1866/25417>
- Desrosiers-Sabbath, R. (1984). *Comment enseigner les concepts: Vers un système de modèle d'enseignement*. Presses de l'Université du Québec.
- Dionne, G. (2015). *Discours des enseignants de science et technologie sur la mise en oeuvre des liens interdisciplinaires par le recours aux questions socialement vives en environnement* [Université du Québec à Trois-Rivières]. <http://depot-e.uqtr.ca/id/eprint/7748/>
- Dolbec, A. et Clément, J. (2004). La recherche-action. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation: étapes et approches* (p. 181-208). Éditions du CRP.
- Drolet, M. (2014). *L'enseignement de l'univers social au premier cycle du primaire: pratiques déclarées d'enseignants d'une commission scolaire de Chaudière-Appalaches* [Université du Québec à Rimouski]. <http://semaphore.uqar.ca/id/eprint/1043/>
- Dubuc, M. (2013). *Le lion et l'oiseau*. La Pastèque.
- Ducancel, G. (1991). Expliquer à l'oral, à l'écrit, en sciences. *Repères*, 3, 117-141.
- Dufour, B., Fourez, G. et Maingain, A. (2013). *Approches didactiques de l'interdisciplinarité*. De Boeck Université.
- Duguay, R.-M. (1996). Possibilités pédagogiques de la littérature jeunesse. *Éducation et francophonie*, 14(1-2). <https://www.acelf.ca/c/revue/revuehtml/24-12/duguay.html>
- Dupin de Saint-André, M. (2011). *L'évolution des pratiques de lecture à haute voix d'enseignantes expertes et leur influence sur le développement de l'habileté des élèves du préscolaire à faire des inférences* [Université de Montréal]. <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/6854>
- Dupin de Saint-André, M. (2012). L'intericonicité dans les albums de littérature de jeunesse : découvrir des oeuvres d'art au coeur d'oeuvres littéraires. *Vivre le primaire*, 25(1), 28-30.
- Dupin de Saint-André, M. (2018). Varier les réseaux littéraires. *Vivre le primaire*, 31(4), 49-52.
- Dupin de Saint-André, M. et Montésinos-Gelet, I. (2011). *Quelques critères pour étudier la qualité des oeuvres de littérature jeunesse*. <http://diffusion-didactique.scedu.umontreal.ca/docs/30.pdf>
- Dupin de Saint-André, M. et Montésinos-Gelet, I. (2014). La diversité culturelle au sein d'oeuvres de jeunesse. *Québec français*, (172), 69-71. <https://www.erudit.org/fr/revues/qf/2014-n172-qt01455/72024ac/>
- Dupin de Saint-André, M., Montésinos-Gelet, I. et Bourdeau, R. (2015). Intégrer la littérature jeunesse en classe à l'aide de réseaux littéraires. *Documentation et bibliothèques*, 61(1), 22-31. <https://doi.org/10.7202/1029001ar>
- Dupin de Saint-André, M., Montésinos-Gelet, I. et Morin, M.-F. (2010). Avantages et limites des approches méthodologiques utilisées pour étudier les pratiques enseignantes. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 13(2), 159-176.
- Durand, C. et Blais, A. (2016). La mesure. Dans B. Gauthier et B. Isabelle (dir.), *Recherche sociale. De la problématique à la collecte des données* (p. 223-250). Presses de l'Université du Québec.
- Durpaire, F. (2002). *Enseignement de l'histoire et diversité culturelle. « Nos ancêtres ne sont pas les gaulois »*. Hachette éducation, CNDP.
- Duval, L. (2009). Le temps, un concept à vivre! *Vivre le primaire*, 22(3), 29-31.
- Elley, W. B. (1989). Vocabulary acquisition from listening to stories. *Reading Research Quarterly*, 24, 174-186. https://www.jstor.org/stable/747863?seq=1#page_scan_tab_contents
- Estivalèzes, M. (2015). Littérature jeunesse et programme d'éthique et culture religieuse : donner du sens au monde *Le Pollen*, 16, 8-13.
- Éthier, M.-A. et Lefrançois, D. (2011). *Didactique de l'univers social au primaire*. ERPI.
- Éthier, M.-A., Lefrançois, D. et Cardin, J.-F. (2011). *Enseigner et apprendre l'histoire : manuels, enseignants et élèves*. Presses de l'Université Laval.

- Éthier, M.-A., Lefrançois, D. et Demers, S. (2014). *Faire aimer et apprendre l'histoire et la géographie au primaire et au secondaire*. Éditions Multimondes.
- Fagnant, A., Jacmin, C. et Sente, I. (2012). Pourquoi s'intéresser à l'interdisciplinarité dans l'enseignement et dans la formation des enseignants ? . *Centre interfacultaire de formation des enseignants*, (31), 40-48.
- Fasciolo, M. et Lammert, M. (2014). Connaissance directe et typologie nominale: comment les noms de couleurs et de bruits sont-ils définis? *Travaux de linguistique*, 2(69), 91-109. <https://www.cairn.info/revue-travaux-de-linguistique-2014-2-page-91.htm>
- Ferreiro, E. (1980). The relationship between oral and written language: The children's viewpoints. Dans Y.-M. Goodman, M.-M. Haussler et D.-S. Strickland (dir.), *Oral and written language development research: Impact on the schools*. International Reading Association and National Council of Teachers of English.
- Février, G. (2009). *Dispositif didactique pour l'étude de pratiques culturelles à l'aide du roman migrant, Passage, d'Émile Ollivier: une recherche-développement* [Université de Montréal]. <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/6479>
- Fillion, P. et Vérin, A. (2001). Écrire pour comprendre les sciences. *Aster*, (33), 4-16.
- Fortin, M.-F., Côté, J. et Fillion, F. (2016). *Fondements et étapes du processus de recherche*. Chenelière Éducation.
- Fortin, M.-F. et Gagnon, J. (2016). *Fondements et étapes du processus de recherche : méthodes quantitatives et qualitatives*. Chenelière Éducation.
- Fortin-Clément, G. (2019). *Effets de la pratique des orthographes approchées sur le transfert des apprentissages en orthographe chez des élèves du premier cycle du primaire* [Université du Québec à Montréal]. <https://archipel.uqam.ca/13226/>
- Foulquié, P. (1971). *Dictionnaire de la langue pédagogique*. Presses universitaires de France.
- Gagné, C. (2006b). Des espaces à explorer. Dans N. Lebrun, C. Gagné et P. Lebrun (dir.), *Moyens pédagogiques et univers social au primaire* (p. 205). Éditions nouvelles.
- Gagnon, C. (2019). *L'apprentissage de vocabulaire à travers la littérature jeunesse en classe d'accueil préscolaire* [Université de Montréal]. <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/22833>
- Gagnon, C. et Anctil, D. (2019). L'art de définir de nouveaux mots. *Vivre le primaire*, 32(4), 19-22.
- Galarreta-Piquette, D. (2018). *Intégration de VerbNet dans un réalisateur profond* [Université de Montréal]. <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/21112>
- Gall, M. D., Gall, J. P. et Borg, W. R. (1989). *Educational Research: An Introduction*. Longman.
- Garanderie, L. (1997). *Critique de la raison pédagogique*. Nathan.
- Gaudreau, A. (2009). *Conception et expérimentation d'un environnement d'apprentissage technologique pour le développement des concepts reliés au langage codage graphique chez les élèves du primaire* [Université du Québec à Montréal]. <https://archipel.uqam.ca/2656/>
- Gaudreau, L. (2011). *Guide pratique pour créer et évaluer une recherche scientifique en éducation*. Guérin.
- Gaussel, M. (2015). Lire pour apprendre, lire pour comprendre. *Dossier de veille de l'IFÉ*, (101), 1-28.
- Gauthier, C. et Saint-Jacques, D. (2002). *La réforme des programmes scolaires au Québec*. Presses de l'Université Laval.
- Gazerani, F. (2017). *L'enseignement centré sur la forme et l'apprentissage du vocabulaire en français langue seconde* [Université de Montréal]. <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/19255>
- Gesell, A. et Ilg, F. L. (1980). *L'enfant de 5 à 10 ans*. Presses Universitaires de France.
- Giasson, J. (2011). *La lecture: Apprentissage et difficultés*. Gaëtan Morin Éditeur.
- Giasson, J. et Saint-Laurent, L. (1999). Lire en classe: résultats d'une enquête au primaire. *Revue canadienne de l'éducation*, 24(2), 1970211.
- Giolitto, P. (1992). *Enseigner la géographie à l'école*. Hachette Éducation.
- Godin, C. (2004). *Dictionnaire de philosophie*. Fayard.

- Goigoux, R. (2017). Associer chercheurs et praticiens à la conception d'outils didactiques ou de dispositifs innovants pour améliorer l'enseignement. *Éducation et didactique*, 11(3), 135-142. <http://journals.openedition.org/educationdidactique/2872>
- Goigoux, R. et Cèbe, S. (2013). *Lectorino & Lectorinette (CE1-CE2). Apprendre à comprendre des textes narratifs*. RETZ.
- Gorard, S., Roberts, K. et Taylor, C. (2004). What kind of creature is a design experiment? *British Educational Research Journal*, 30(4), 577-590.
- Gosselin-Lavoie, C. (2016). *Lecture de livres bilingues par six duo parent-enfant allophones du préscolaire: description des lectures et des interactions et relations avec l'acquisition du vocabulaire* [Université de Montréal]. <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/16439>
- Graham, S., Liu, X., Bartlett, B., Ng, C., Harris, K. R., Aitken, A., Barkel, A., Kavanaugh, C. et Talukdar, J. (2018). Reading for writing: A meta-analysis of the impact of reading interventions on writing. *Review of Educational Research*, 88(2), 243-284. <https://doi.org/10.3102/0034654317746927>
- Graham, S., Olinghouse, N.-G. et Harris, K.-R. (2009). Teaching composing to students with learning disabilities: scientifically supported recommendations. . Dans G. A. Troia (dir.), *Instruction and assessment for struggling writers: evidence-based practices*. (p. 165-186). Guilford Press.
- Graves, M. F. (2006). *The Vocabulary Book. Learning & Instruction*. Teachers'College Press.
- Graves, M. F. (2009). *Teaching individual words. One size does not fit all*. International Reading Association.
- Grégoire, M. (2012). *La bande dessinée et l'enseignement d'une séquence didactique en quatrième secondaire* [Université du Québec à Rimouski]. http://semaphore.uqar.ca/id/eprint/881/2/Michael_Gregoire_mai2012.pdf
- Grossin, W. (1974). *Les temps de la vie quotidienne*. Mouton & co.
- Guay, M.-H., Prud'homme, L. et Dolbec, A. (2016). La recherche-action. Dans B. Gauthier et I. Bourgeois (dir.), *Recherche sociale. De la problématique à la collecte de donnée* (p. 539-578). Presses de l'Université du Québec.
- Guérette, C. (1998). *Au coeur de la littérature d'enfance et de jeunesse*. Éditions La Liberté.
- Guichon, N. (2007). Recherche-développement et didactique des langues. *Les cahiers de l'acedle*, (4), 37-54.
- Haas, G. et Maurel, L. (2009). Les ateliers de négociation graphique. *Langage et pratique*, 43, 70-80. https://arld.ch/fileadmin/user_upload/Documents/ARLD/WWW/Editeurs/Logopedistes/Langages_pratiques/43-textes.pdf
- Hall, K. (2003). Effective literacy teaching in the early years of school: a review of evidence. Dans J. Larson et J. Marsh (dir.), *Handbook of early childhood literacy* (p. 315-326). SAGE.
- Hall, K. (2013). Effective literacy teaching in the early years of school: a review of evidence. Dans J. Larson et J. Marsh (dir.), *The sage handbook of early childhood literacy* (p. 523-540). SAGE.
- Hargrave, Anne C. et Sénéchal, M. (2000). A book reading intervention with preschool children who have limited vocabularies: The benefits of regular reading and dialogic reading. *Childhood Research Quarterly*, 15, 75-90. [https://doi.org/10.1016/S0885-2006\(99\)00038-1](https://doi.org/10.1016/S0885-2006(99)00038-1)
- Harvey, S. (2007). *Développement d'un logiciel-outil formatif pour les personnes bénévoles et d'un modèle proposant des principes adaptés à ce contexte* [Université du Québec à Trois-Rivières]. <https://archipel.uqam.ca/712/1/D1611.pdf>
- Harvey, S. et Loiselle, J. (2009). Proposition d'un modèle de recherche-développement. *Recherches qualitatives*, 28(2), 95-117.
- Hasni, A. et Lenoir, Y. (2001). La place de la dimension organisationnelle dans l'interdisciplinarité: les facteurs influençant les pratiques de recherche et de l'enseignement. Dans Y. Lenoir, B. Rey et I. Fazenda (dir.), *Les fondements de l'interdisciplinarité dans la formation à l'enseignement* (p. 179-204). Éditions du CRP.

- Henriksen, B. (1999). Three Dimensions of Vocabulary Development. *SSLA*, 21, 303-317. <https://doi.org/https://doi.org/10.1017/S0272263199002089>
- Houpert, D. (2005). *En quoi la formation continue des enseignants contribue-t-elle au développement des compétences professionnelles ?* Cahiers pédagogiques. <http://www.cahiers-pedagogiques.com/En-quoi-la-formation-continue-des-enseignants-contribue-t-elle-au-developpement-des-competences-professionnelles>
- Houyel, C., Lagarde, H. et Poslaniec, C. (2005). *Comment utiliser les albums en classe*. RETZ.
- Husserl, E. (1950). *Idées directrices pour une phénoménologie*. Gallimard.
- Husserl, E. (1985). *L'idée de la phénoménologie*. Presses universitaires de France.
- Huynh Thi, T. S. (2012). *L'évolution des conceptions et des pratiques relatives à la notion de phrase en FLE d'enseignants vietnamiens du secondaire engagés dans une formation continue en syntaxe* [Université de Montréal]. <http://hdl.handle.net/1866/9001>
- Iwasko, I. (2013). Réception de l'Antiquité dans la littérature de jeunesse contemporaine. *Communication, lettres et sciences du langage*, 7(1), 51-63.
- Jaccoud, M. et Mayer, R. (1997). L'observation en situation et la recherche qualitative. Dans J. Poupart (dir.), *La recherche qualitative : enjeux épistémologiques et méthodologiques* (p. 211-250). Gaëtan Morin.
- Jadoulle, J.-L. (2014). Une décennie de recherche et de réflexion sur la formation, l'enseignement et l'apprentissage de l'histoire-géographie à l'école primaire au Québec. Dans M.-C. Larouche et A. Araújo-Oliveira (dir.), *Les sciences humaines à l'école primaire québécoise : regards croisés sur un domaine de recherche et d'intervention* (p. 281-300). Presse de l'Université du Québec.
- Jalbert, P. (2012). *Une journée de Loup*. Belin.
- Jarry, M.-H. et Duhamel, É. (2019). *Où est passé le temps?* Éditions de l'isatis.
- Jodelet, D. (1989). *Les représentations sociales*. Presses Universitaires de France.
- Johnson, M.-C. (1977). *Review of Research Methods in Education*. Rand McNally.
- Johnston, V. (2016, 2016/01/02). Successful Read-Alouds in Today's Classroom. *Kappa Delta Pi Record*, 52(1), 39-42. <https://doi.org/10.1080/00228958.2016.1123051>
- Jorro, A. et Crocé-Spinelli. (2010). Le développement de gestes professionnels en classe de français. Le cas de situations de lecture interprétative. *Pratiques*, (145-146), 125-140. <https://journals.openedition.org/pratiques/>
- Kahane, S. (2015). Les trois dimensions d'une modélisation formelle de la langue: syntagmatique, paradigmatique et sémiotique. *TAL*, 56(1), 39-63.
- Karsenti, T. et Savoie-Zajc, L. (2018). *La recherche en éducation : Étapes et approches* (4^e éd.). Les presses de l'Université de Montréal.
- Kingsley, J. (2009). Visual methodology in classroom inquiry : Enhancing complementary qualitative research designs. *The Alberta Journal of Educational Research*, 55(4), 534-548. <https://jmss.org/index.php/ajer/article/view/55344>
- Kleiber, G. (1981). *Problèmes de référence : descriptions définies et noms propres*. Klincksieck.
- Kleiber, G. (1990). *Sémantique du prototype: catégories et sens lexicale*. Presses Universitaires de France.
- Kleiber, G. (1994). *Nominales*. Armand Colin.
- l'Éducation, M. d. (2020). *Référentiel de compétences professionnelles. Profession enseignante*. Bibliothèque et Archives nationales du Québec. https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/education/publications-adm/devenir-enseignant/referentiel_compences_professionnelles_profession_enseignante.pdf?1606848024
- Laborde, C. (2009). Aborder les sciences à partir d'albums de jeunesse. *Argos*, 45, 32-33.
- Lacasse, K. (2016). *Recherche développement d'un dispositif pédagogique visant le développement des compétences en employabilité d'élèves dysphasiques inscrits à la première année de la formation préparatoire au travail* [Université du Québec en Outaouais]. <http://di.uqo.ca/id/eprint/838/>

- Lacelle, N., Boutin, J.-F. et Lebrun, M. (2017). *La littératie médiatique multimodale appliquée en contexte numérique -LMM- Outils conceptuels et didactiques*. Presses de l'Université du Québec.
- Lachance, B. (2014). Des albums jeunesse pour la classe de science et technologie. *Québec français*, (172), 66-68.
- Laforest, M. et Lenoir, Y. (1984). *Les sciences humaines au primaire, dossier synthèse: La société*.
- Lafrance, S. A. (2009). Les enfants du monde: situation d'apprentissage au préscolaire en univers social. *Vivre le primaire*, 22(3), 38-39.
- Lagache, F. (2006). *La littérature de jeunesse. La connaître, la comprendre, l'enseigner*. Belin.
- Lalongé, P. (2006a). Des temps à découvrir. Dans N. Lebrun, C. Gagné et P. Lalongé (dir.), *Moyens pédagogiques et univers social au primaire* (p. 205). Éditions nouvelles.
- Lalongé, P. (2006b). Des technologies à maîtriser. Dans N. Lebrun, C. Gagné et P. Lalongé (dir.), *Moyens pédagogiques et univers social au primaire* (p. 145-163). Éditions nouvelles.
- Lamarche, A. (2016). *Mesures d'adaptation pour favoriser le développement de la compétence Construire sa représentation de l'espace, du temps et de la société en univers social en classe TSA au secondaire* [Université de Sherbrooke]. <https://savoirs.usherbrooke.ca/handle/11143/10517>
- Lambrey, F. (2016). *Implémentation des collocations pour la réalisation de texte multilingue* [Université de Montréal]. <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/18769>
- Lamontagne, L. (1996). Modèle d'enseignement des concepts, comparaison des modèles d'Ausubel, de Desrosiers-Brüner et de Taba. *Traces*, 34(1), 15-20.
- Lamoureux, A. (2000). *Recherche et méthodologie en sciences humaines*. Éditions Études vivantes.
- Lanoix, A. (2017). L'identification à la nation dans les représentations des enseignants d'histoire québécois. *McGill Journal of Education*, 52, 173-196.
- Lanoix, A. (2019). Qui est Jacques Cartier? LOL. Les questions d'élèves, une perspective sur les apprentissages en univers social au primaire. *Revue canadienne de l'éducation*, 42(4), 874-904.
- Laplanche, J. (1989). Temporalité et traduction. *Psychanalyse à l'Université*, 14(53), 17-33.
- Larose, F. et Lenoir, Y. (1998). La formation continue d'enseignants du primaire à des pratiques interdisciplinaires : résultats de recherches. *Revue des sciences de l'éducation*, 24(1), 189-228.
- Larose, F., Lenoir, Y., Bacon, N. et Ponton, M. (1994). Lieu de contrôle, représentations sociales et modèles d'intervention éducative dans une perspective interdisciplinaire : une étude exploratoire auprès d'enseignants du primaire au Québec. *Revue des sciences de l'éducation*, 20(4), 719-740.
- Larouche, M.-C. (2014). Voir et savoir interpréter des documents iconographiques, de l'affectif au cognitif. . Dans M.-A. Éthier, D. Lefrançois et S. Demers (dir.), *Faire aimer et apprendre l'histoire et la géographie au primaire et au secondaire* (p. 213-321). Multimondes.
- Larouche, M.-C. et Araújo-Oliveira, A. (2014). *Les sciences humaines à l'école primaire québécoise: regards croisés sur un domaine de recherche et d'intervention*. Presses de l'Université du Québec.
- Larouche, M.-C. et Araújo-Oliveira, A. (2018). Des ressources et des stratégies pour l'univers social. *Vivre le primaire*, 31(1), 44-45.
- Larouche, M.-C., Landry, N. et Fillion, P.-L. (2015). Conception et étude du potentiel d'un dispositif muséo-techno-didactique pour le raisonnement en sciences humaines d'élèves québécois de 5e année du primaire. *McGill Journal of Education*, 50(2-3), 293-319.
- Larouche, M.-C., Plourde, D., Desruisseaux, J., Paillé, M.-È. et Boyer, P. (2018). Étudier des réalités passées au moyen de peintures figuratives : pistes numériques avec les Musées des beaux-arts de Montréal. . *Vivre le primaire*, 31(1), 52-54.
- Larousse. (2019). *Le petit Larousse illustré*. <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/concept/17875?q=concept#17749>
- Laville, C. (1993). Quelle histoire au primaire? *Traces*, 31(1), 14-19.

- Lavoie, C. (2015). Trois stratégies efficaces pour enseigner le vocabulaire : une expérience en contexte scolaire innu. *Revue canadienne de linguistique appliquée*, 18(1), 1-20. <https://journals.lib.unb.ca/index.php/CJAL/article/view/21180/26444>
- Lavoie, C. et Thi Hoa, L. (2014). S'appropriier le vocabulaire: la stratégie « réseau de mots ». *Vivre le primaire*, 27(1), 26-27.
- Le Roux, A. (2003). *Didactique de la géographie*. Presses universitaires de Caen.
- Lebrun, J. (2009b). Des objectifs aux compétences: quelles incidences sur les démarches d'enseignement-apprentissage des manuels scolaires et sciences humaines? *Revue des sciences de l'éducation*, 25(2), 15-36.
- Lebrun, J. (2014). Les conceptions disciplinaires véhiculées dans le discours des futurs enseignants et des manuels scolaires. La survalorisation de la mise en activité de l'élève. Dans M.-C. Larouche et A. Araújo-Oliveira (dir.), *Les sciences humaines à l'école primaire québécoise : regards croisés sur un domaine de recherche et d'intervention* (p. 107-124). Presses de l'Université du Québec.
- Lebrun, J. et Araújo-Oliveira, A. (2009). *L'intervention éducative des sciences humaines au primaire: des fondements aux pratiques*. Chenelière Éducation.
- Lebrun, J., Araújo-Oliveira, A. et Chalghoumi, H. (2005). La recherche sur les pratiques enseignantes effectives au préscolaire et au primaire: regard critique sur leurs contributions à l'élaboration d'un référentiel professionnel. Dans T. Karsenti et F. Larose (dir.), *Des savoirs au cœur de la profession enseignante. Contextes de construction et modalités de partage* (p. 265-285). Les Éditions du CRP.
- Lebrun, J., Araújo-Oliveira, A. et Lenoir, Y. (2010). L'enseignement-apprentissage des sciences humaines: quelles finalités, quelles difficultés et quelles compétences professionnelles? Résultats d'une enquête auprès de futurs enseignants québécois du primaire. *Revue canadienne de l'éducation*, 33(1), 1-30.
- Lebrun, J. et Lenoir, Y. (2001). Planifications en sciences humaines chez de futures enseignantes et les modèles d'intervention éducative sous-jacents. *Revue des sciences de l'éducation*, 27(3), 569-594. <https://doi.org/https://doi.org/10.7202/009965ar>
- Lebrun, J., Lenoir, Y. et Desjardins, J. (2004). Le manuel scolaire «réformé» ou le danger de l'illusion du changement : analyse de l'évolution des critères d'évaluation des manuels scolaires de l'enseignement primaire entre 1979 et 2001. *Revue des sciences de l'éducation*, 30(3), 509-533.
- Lebrun, M. (2006). *Le manuel scolaire, un outil à multiples facettes*. Presses de l'Université du Québec.
- Lebrun, N. (1993). Importance des sciences humaines au niveau primaire. *Traces*, 31(5), 18-22.
- Lebrun, N. (1996). Stratégie de développement des concepts. *Traces*, (34), 10-13.
- Lebrun, N. et Berthelot, S. (1993a). Utilisation d'un système expert pour l'apprentissage de concept de nature heuristique en sciences humaines au primaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 19(3), 463-482.
- Lebrun, N. et Berthelot, S. (1993b). Utilisation d'un système expert pour l'apprentissage de concepts de nature heuristique en sciences humaines au primaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 19(3), 463-482.
- Lebrun, N. et Berthelot, S. (1994). *Plan pédagogique: Une démarche systématique de planification de l'enseignement*. De Boeck.
- Lebrun, N., Gagné, C. et Lalongé, P. (2006). *Moyens pédagogiques et univers social au primaire*. Éditions nouvelles.
- Leduc, É. (2012). *La ronde des mois*. La courte échelle.
- Lefrançois, P., Montésinos-Gelet, I. et Anctil, D. (2018). *Enseigner la phrase par la littérature jeunesse*. Chenelière Éducation.
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Guérin éditeur Ltée.

- Leleux, C. (2008). *La philosophie pour enfants. Le modèle de Matthew Lipman en discussion*. De Boeck.
- Lemieux, A. et Guénette, M.-F. (2016). Entre histoire et fiction: la Rébellion des Patriotes en roman et en bande dessinée pour la jeunesse québécoise. Dans B. Louichon et S. Brehm (dir.), *Fictions historiques pour la jeunesse en France et au Québec*. Presses Universitaires de Bordeaux. <https://doi.org/https://doi.org/10.4000/books.pub.33873>
- Lenoir, Y. (1990). Apports spécifiques des sciences humaines dans la formation générale au primaire. Dans G.-R. Roy (dir.), *Contenus et impacts de la recherche universitaire actuelle en sciences de l'éducation* (p. 681-695). Éditions du CRP.
- Lenoir, Y. (1995). L'interdisciplinarité: aperçu historique de la genèse d'un concept. *Cahiers de la recherche en éducation*, 2(2), 227-265. <https://doi.org/doi:10.7202/1018204ar>
- Lenoir, Y. (2002). Passé, présent et futur de l'enseignement des sciences humaines de l'humain et de la société au primaire: mythe de l'enseignement de l'histoire et de la géographie au fantasme de l'univers social en passant par l'illusion des sciences humaines. Dans C. Lenoir et D. Saint-Jacques (dir.), *La réforme des programmes scolaires au Québec* (p. 130-164). Presses de l'Université Laval.
- Lenoir, Y. (2003). *La pratique de l'interdisciplinarité dans l'enseignement: pour construire des savoirs transversaux et intégrés dans le cadre d'une approche par compétences*. Université de Sherbrooke.
- Lenoir, Y. (2009). *L'interdisciplinarité dans tous ses états: de sa conceptualisation à son actualisation*. Séminaire de l'IRPE, Université de Sherbrooke.
- Lenoir, Y. (2015). Quelle interdisciplinarité à l'école? *Les cahiers pédagogiques*, 1-8.
- Lenoir, Y. (2017). L'interdisciplinarité dans l'enseignement primaire: raison d'être, caractéristiques et mise en oeuvre dans les processus d'enseignement-apprentissage. *TrajEthos*, 6(1), 87-104. https://trajethos.ca/files/9815/1483/8433/LENOIR_TrajEthos61.pdf
- Lenoir, Y. (2018). *L'interdisciplinarité dans la formation et l'enseignement : quels rapports aux disciplines ?* Colloque sur l'éducation physique et sportive : L'EPS et l'école de demain, Université de Sherbrooke. http://www.snepfsu.net/ColloqueEPS2018/wp-content/uploads/2019/01/interdisciplinarite_formation_enseigt_ylenoir.pdf
- Lenoir, Y. (2019). De l'interdisciplinarité scientifique à l'interdisciplinarité scolaire. Dans F. Darbellay, M. Louviot et Z. Moody (dir.), *L'interdisciplinarité à l'école. Succès, résistance, diversité* (p. 25-48). Alphil-Presses universitaires suisses.
- Lenoir, Y., Larose, F., Grenon, V. et Hasni, A. (2000). La stratification des matières scolaires chez les enseignants du primaire au Québec: évolution ou stabilité des représentations depuis 1981. *Revue des sciences de l'éducation*, 26(3), 483-514.
- Lépine, M. (2011). L'album de littérature pour adolescents: un outil didactique. *Québec français*, (163), 68-69. <https://doi.org/id.erudit.org/iderudit/65424ac>
- Lépine, M. (2012). Étude théorique des relations texte-images dans l'album pour adolescents. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 15(2), 97-118. <https://doi.org/doi:10.7202/1018458ar>
- Lépine, M. (2017). *L'enseignement de la lecture/appréciation des oeuvres littéraires à l'école primaire: enquête sur les pratiques déclarées et les conceptions d'enseignants québécois* [Université de Montréal]. <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/20052>
- Lépine, M., Biron, D., Blaser, C., Côté, L., Desharnais, L. et Fauteux-Goulet, L. (2015). Litt. et Maths: explorer des albums de littérature dans une perspective interdisciplinaire français et mathématiques. *Vivre le primaire*, 28(2), 24-27.
- Leray, C. et Isabelle, B. (2016). L'analyse de contenu. Dans B. Gauthier et I. Bourgeois (dir.), *Recherche sociale. De la problématique à la collecte des données* (p. 427-454). Presse de l'Université du Québec.
- Lesage, M., Raïche, G., Riopel, M. et Sebkhî, D. (2013). Le développement d'une application Internet d'évaluation hiérarchique des apprentissages (évaluation agrégée) selon une méthodologie de

- recherche-développement (R & D). *Association Francophone Internationale de Recherche Scientifique en éducation (AFIRSE)*, 1-22.
- Lessard-Hébert, M., Goyette, G. et Boutin, G. (1997). *La recherche qualitative : fondements et pratiques*. DeBoeck Supérieur.
- Lévesque, C. (2018). L'enseignement de l'univers social au primaire d'un point de vue autochtone. *McGill Journal of Education*, 53(1), 47-67.
- Lévesque, S. et Bonin, A. (2015). Penser l'histoire de manière critique: l'importance de créer des défis d'analyse. *Enjeux*, (11), 27-30.
- Lick, S. et Laferrière, I. (2012). Enseigner l'histoire grâce à la littérature jeunesse. *Vivre le primaire*, 25(1), 45-46.
- Loiselle, J. (2001). La recherche-développement en éducation: sa nature et ses caractéristiques. Dans M. Anadon et M. L'Hostie (dir.), *Nouvelles dynamiques de recherche en éducation*. Presses de l'Université Laval.
- Loiselle, J. et Harvey, S. (2007). La recherche-développement en éducation: fondements, apports et limites. *Recherches qualitatives*, 27(2), 40-59.
- Lortet, A. (2016). *Recherche et développement expérimental d'un jeu sérieux lexical basé sur les stratégies d'apprentissage du vocabulaire en L2* [Université du Québec à Montréal]. <https://archipel.uqam.ca/8988/1/M14289.pdf>
- Marcel, J.-F., Olry, P., Rothier-Bautzer, É. et Sonntag, M. (2002). Les pratiques comme objet d'analyse. *Revue française de pédagogie*, (138), 135-170. http://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/revue-francaise-de-pedagogie/INRP_RF138_14.pdf
- Marchand, P., Myre-Bisaillon, J., Beaudoin, C. et Fontaine, É. (2014). *La littérature jeunesse pour des apprentissages multidisciplinaires. Lecture, écriture et mathématique au 3e cycle du primaire*. CEC.
- Martel, V. (2003). *Profils mentaux de bons et de mauvais compreneurs de 6e année primaire suite à la lecture de textes didactiques* [Université de Montréal].
- Martel, V. (2012). Approcher l'univers social grâce à l'apport complémentaire des ouvrages documentaires et des oeuvres de fiction. *Vivre le primaire*, 25(1), 43-44.
- Martel, V. (2014a). Lire et interpréter des sources écrites. Dans M.-A. Éthier, D. Lefrançois et S. Demers (dir.), *Faire aimer et apprendre l'histoire et la géographie au primaire et au secondaire*. Multimondes.
- Martel, V. (2014b). Lire en univers social: tour d'horizon et introduction de ce dossier spécial. *Enjeux*, 10(1), 5-7.
- Martel, V. (2018a). *Développer des compétences de recherche et de littératie au primaire et au secondaire. Enquête en classe d'histoire*. Les Éditions JFD.
- Martel, V. (2018b). Exploiter des documents de natures variées en classe d'univers social. *Vivre le primaire*, 31(1), 46-48.
- Martel, V. et Boutin, J.-F. (2008). La littérature illustrée comme objet didactique: l'exemple de l'Histoire sous la loupe du LIMIER. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 11(2), 179-187. <https://www.erudit.org/fr/revues/ncre/2008-v11-n2-ncre0749/1017502ar.pdf>
- Martel, V. et Boutin, J.-F. (2015b). Développer les compétences de littératie multimodale et critique en classe d'histoire par le recours à la BD. *Revue de recherches en littératie médiatique multimodale*, 1, 1-30.
- Martel, V., Cartier, S. et Butler, D. L. (2014). Apprendre par la lecture en sciences humaines au primaire. Dans M.-C. Larouche et A. Araújo-Oliveira (dir.), *L'univers social à l'école primaire québécoise: regards croisés sur un domaine de recherche et d'intervention* (p. 83-106). Presses de l'Université du Québec.
- Martel, V., Cartier, S. et Butler, D. L. (2015). Apprendre en lisant en histoire en recourant au manuel scolaire ou à un corpus d'oeuvres documentaires et de fiction. *Revue de recherches en littératie médiatique multimodale*, 2. <https://doi.org/https://doi.org/10.7202/1047319ar>

- Martel, V., Sala, C., Boutin, J.-F. et Villagordo, É. (2018). Développer des compétences en littératie visuelle et multimodale par le croisement des disciplines histoire/français/arts : l'enquête culturelle. *Revue de recherches en littératie médiatique multimodale*, 7. <https://doi.org/https://doi.org/10.7202/1048357ar>
- Martineau, R. (1999). *L'histoire à l'école, matière à penser*. l'Harmattan.
- Martineau, S. (2016). L'observation directe. Dans B. Gauthier et I. Bourgeois (dir.), *Recherche sociale. De la problématique à la collecte des données* (p. 315-336). Presses de l'Université du Québec.
- Martins, M. A., Albuquerque, A., Salvador, L. et Silva, C. (2013). The impact of invented spelling on early spelling and reading. *Journal of Writing Research*, 5(2), 215-237. <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.674.475&rep=rep1&type=pdf>
- Maubant, P. (2007). L'analyse des pratiques enseignantes : les ambiguïtés d'un bel objet de recherche. *Formation et profession*, 13(2), 17-21. http://www.crifpe.ca/publications/view/1743/p_7
- Maulini, O. (2016). Que penser de la conceptualisation à l'école? *Archive ouverte UNIGE*, 1-5. <https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/maulini/publ-1617.pdf>
- McKenney, S. et Reeves, T. (2018). *Conducting educational design research*. Routledge. https://www.researchgate.net/profile/Susan_McKenney/publication/280238937_McKenneyReeves2012-FrontMatter/links/55aec51a08ae98e661a6f161/McKenneyReeves2012-FrontMatter.pdf
- McKenney, S. E. et Reeves, T. C. (2014). Educational Design Research. Dans J. M. Spector, M. D. Merrill, J. Elen et M. J. Bishop (dir.), *Handbook of Research on educational communications and technology* (p. 131-140). Springer Science.
- MEES. (2018). *L'album en classe. Éducation préscolaire, enseignement primaire et secondaire*. Gouvernement du Québec.
- MEES. (2019). *Matériel didactique approuvé pour l'éducation préscolaire et l'enseignement primaire. Ensembles didactiques 2019-2020*. Gouvernement du Québec.
- MELS. (2001a). *Programme de formation de l'école québécoise. Éducation préscolaire et enseignement primaire*. Gouvernement du Québec: MELS.
- MELS. (2001b). *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire, premier cycle. Chapitre 5. Domaines des langues*. Gouvernement du Québec.
- MELS. (2008b). *Écrire un texte une fois par semaine dans les écoles. Guide à l'intention du personnel scolaire*. Gouvernement du Québec.
- MELS. (2009). *Progression des apprentissages au primaire*. Gouvernement du Québec: MELS.
- MELS. (2014). *Liste orthographique à l'usage des enseignantes et des enseignants. Français, langue d'enseignement*. Gouvernement du Québec. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/formation_jeunes/ListeOrthographique_Primaire.pdf
- MELS. (2021a). *Franqus: L'outil interactif de recherche pour l'enseignement de l'orthographe d'usage au primaire*. http://www.franqus.ca/MELS/liste_orthographique/outil_de_recherche/
- MELS. (2021b). *Programme-cycle de l'éducation préscolaire*. Gouvernement du Québec: MELS. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/jeunes/pfef/Programme-cycle-prescolaire.pdf
- Meunier, C. (2018). Quand les albums parlent d'espace. Enseigner la géographie avec le livre pour enfants. *L'Information géographique*, 82(3), 50-71. <https://doi.org/10.3917/lig.823.0050>
- Meunier, C. et Sala, C. (2019). *Enseigner l'histoire et la géographie à l'école primaire - La boîte à outils du professeur - 2e édition*. Dunod.
- Milner, G. (1982). *Ordres et raisons de langue*. Seuil.

- Moisan, S. (2010). *Fondements épistémologiques et représentations sociales d'enseignants d'histoire du secondaire à l'égard de l'enseignement de l'histoire et de la formation citoyenne* [Université de Montréal]. <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/4771>
- Montésinos-Gelet, I. (2012). Littérature de jeunesse et intégration des disciplines. *Vivre le primaire*, 25(1), 27.
- Montésinos-Gelet, I. et Charron, A. (2016). Des dispositifs variés pour aborder les quatre composantes de l'écrit. *Vivre le primaire*, 29(2), 43-47.
- Montésinos-Gelet, I., Dupin de Saint-André, M. et Boulet, M. (2019, 17 mai 2019). *Faire comprendre des concepts abstraits en ECR au 1er cycle du primaire*. Colloque professionnel du LIMIER, UQAR, campus Lévis.
- Montésinos-Gelet, I., Dupin de Saint-André, M. et Bourdeau, R. (2015). Accompagner des élèves en difficulté dans leur appropriation de l'écrit à l'aide de la littérature jeunesse. *Revue de recherches en littératie médiatique multimodale*, 2-51. <https://id.erudit.org/iderudit/1047309ar>
- Montésinos-Gelet, I., Dupin de Saint-André, M. et Charron, A. (2015). *Accompagnement des enseignants d'une école montréalaise quant au recours à des réseaux d'oeuvres littéraires pour soutenir la conscience linguistiques en lecture et en écriture* (Rapport no 2015-LC-187912). http://www.frqsc.gouv.qc.ca/documents/11326/2510085/I.Montesinos-Gelet_rapport_conscience-linguistique-lecture-ecriture.pdf.pdf/280fafd5-e395-4567-9b28-1c39ef2f2b6c
- Montésinos-Gelet, I., Dupin de Saint-André, M. et Charron, A. (2018). *Accompagnement des enseignants d'une école montréalaise quant au recours à des réseaux d'oeuvre littéraire pour soutenir la conscience linguistique en lecture et en écriture* (Rapport no 2015 -LC- 187912). http://www.frqsc.gouv.qc.ca/documents/11326/2510085/I.Montesinos-Gelet_rapport_conscience-linguistique-lecture-ecriture.pdf.pdf/280fafd5-e395-4567-9b28-1c39ef2f2b6c
- Montésinos-Gelet, I., Morin, M.-F. et Charron, A. (2006). *Les orthographes approchées. Une démarche pour soutenir l'appropriation de l'écrit au préscolaire et au primaire*. Chenelière Éducation.
- Moore, R. C. (1986). *Childhood's Domain: play and place in child development*. Routledge. <https://doi.org/https://doi.org/10.4324/9781315121895>
- Morel, F., Bucheton, D., Carayon, B., Faucanié, H. et Laux, S. (2015). Décrire les gestes professionnels pour comprendre des pratiques efficaces. *Le français aujourd'hui*, 188(1), 65-77. <https://doi.org/10.3917/lfa.188.0065>
- Morin, M.-F. (2012). S'approprier l'écrit pour se construire. *Revue Préscolaire*, 50(4), 28-31.
- Morin, M.-F., Dupin de Saint-André, M. et Montésinos-Gelet, I. (2007). Pourquoi lire à haute voix en classe et comment faire? *Québec français*, (145), 69-70. <https://id.erudit.org/iderudit/47314ac>
- Morin, M.-F. et Montésinos-Gelet, I. (2007). Effet d'un programme d'orthographes approchées en maternelle sur les performances ultérieures en lecture et en écriture d'élèves à risque. *Revue des sciences de l'éducation*, 33(3), 663-683. <https://id.erudit.org/iderudit/018963ar>
- Morin, M.-F., Montésinos-Gelet, I., Parent, J., Prévost, N., Charron, A., Ling, G. et Valiquette, V. (2006). La littérature jeunesse en première année pour apprendre à lire et à écrire. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 9(2), 135-145. <https://id.erudit.org/iderudit/1016878ar>
- Morin, M.-F. et Noël-Gaudreault, M. (2008). Présentation. *Québec français*, (150), 56-57. <https://id.erudit.org/iderudit/44005ac>
- Morin, M.-F. et Roger, L. (2014). Les réseaux littéraires: clé du passeur culturel. *Québec français*, (171), 95-97. <https://id.erudit.org/iderudit/71237ac>
- Musial, M., Pradere, F. et Tricot, A. (2012). L'ingénierie didactique: une démarche pour enseigner rationnellement. *Forum des pédagogues*, 54-58.

- Myre-Bisaillon, J., Rodrigue, A. et Beaudoin, C. (2017). Situations d'enseignement-apprentissage multidisciplinaires à partir d'albums de littérature jeunesse : une pratique littéraire contextualisée. *Éducation et francophonie*, 45(2), 151-171. <https://doi.org/https://doi.org/10.7202/1043533ar>
- Nadon, C. (2018). *Recherche développement d'un modèle didactique de l'enseignement-apprentissage de l'expérience esthétique de l'art postmoderne dans le cadre de la formation en arts visuels au collégial* [Université d'Ottawa]. <https://ruor.uottawa.ca/handle/10393/37497>
- Nagy, W. E. et Scott, J. A. (2000). Vocabulary Processes. Dans M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, P. D. Pearson et R. Barr (dir.), *Handbook of reading research, Volume III* (p. 269-284). Lawrence Erlbaum Associates. https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/44991377/nagy_scott_2000v2.pdf?1461342725=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3DVocabulary_processes.pdf&Expires=1610204596&Signature=bv6XA3o7VD7aeQkF9hs-HPjiBgiV0s20wFY-XS9UvZTbYyXk1RSLOnQtOQMSyuNlmTIRZ2Ls~siO8aIsjfk5uFh8a~D1cUrPcZZZzCpOpH-ThG6y1OGz4HRB5ttB0T1BxskAPAn502zMCqySx2ZK-AC7Qy7bBkgN~ErQGPV1kZJRml7~1JzoWsdRb8kRqnbidAPYvgfXZCHbdgzOo46RJJoKML4RkGjQvjp0foa4EkcqZ96d4z0f5A6VLRQoP4oIe9yQo3Q6cRI0KJ~VaL7GaJrrE9RhicGzSJQtPZG7nwcTI-zlCyL67B1Ss04yiVgVymBzKAzSgeXQJHS5ZRS8qa &Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA
- Nation, I. S. P. (2001). *Learning Vocabulary in Another Language*. University Press.
- National Institute of Child Health and Human Development (dir.). (2000). *Report of the National Reading Panel. Teaching children to read: an evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction: Reports of the subgroups* (vol. NIH Publication No. 00-4754). Government Printing Office. <https://www.nichd.nih.gov/sites/default/files/publications/pubs/nrp/Documents/report.pdf>
- Nelson, K. (1974). Concept word, and sentence: interrelations in acquisition and development. *Psychological review*, 81(4), 267-285. <https://doi.org/10.1037/h0036592>
- Nelson, K. (1991). Chapitre 4: Concepts and meaning in language development. Dans N. A. Krasnegor, D. M. Rumbaugh, R. L. Schiefelbusch et M. Studdert-Kennedy (dir.), *Behavioral determinants of language development*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Niclot, D. et Aroq, C. (2006). Les évolutions récentes des manuels de géographie de l'enseignement secondaire français et les pratiques déclarées des enseignants français. Dans J. Lebrun, J. Bédard, A. Hasni et V. Grenon (dir.), *Le matériel didactique et pédagogique : soutien à l'appropriation ou déterminant de l'intervention éducative* (p. 55-83). Presses de l'Université Laval.
- Noël-Gaudreault, M. et Le Brun, C. (2013). La littérature de jeunesse : le lecteur, l'oeuvre, les passeurs et le passage. *Revue des sciences de l'éducation*, 39(1), 25-32. <https://doi.org/https://doi.org/10.7202/1024531ar>
- Nonnon, P. (1993). *Proposition d'une modèle de recherche développement technologique en éducation: Technologies nouvelles et éducation*. Institut national de recherche pédagogique.
- Novakova, I. et Sorba, J. (2018). La construction du sens autour des lexies d'affect: proposition d'un modèle fonctionnel. *Langage*, (210), 55-70. <https://www.cairn.info/revue-langages-2018-2-page-55.htm>
- Ouellette, G. P. et Sénéchal, M. (2017). Invented spelling in kindergarten as a predictor of reading and spelling in grade 1: A new pathway to literacy, or just the same road, less known? *Developmental psychology*, 53(1), 77-88. <https://doi.org/http://doi.org/10.1037/dev0000179>

- Paivio, A., Yuille, J. C. et Madigan, S. A. (1968). Concreteness, imagery, and meaningfulness values for 925 nouns. *Journal of Experimental Psychology*, 76(1), 1-25. <https://doi.org/https://doi.org/10.1037/h0025327>
- Paquette, G. (2002). *L'ingénierie pédagogique: Pour construire l'apprentissage en réseaux*. Presses de l'Université du Québec.
- Paquette, G. (2004). L'ingénierie pédagogique à base d'objets et le référencement par les compétences. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, 1(3), 45-55. <https://doi.org/http://www.ritpu.org:81/img/pdf/art4Paquette.pdf>
- Parent, J. (2018a). L'atelier de négociation graphique comme dispositif didactique. *Vivre le primaire*, 6, 8-10. <https://aqep.org/wp-content/uploads/2018/06/Latelier-de-negociation-graphique.pdf>
- Parent, J. (2018b). L'atelier de négociation graphique comme dispositif orthodidactique. *Revue professionnelle de l'ADOQ*, 6, 12-15.
- Petit-Jean, I. (2008). *La structuration de l'espace chez l'enfant au C1 et au C2*. http://www.ac-grenoble.fr/ien.annemasse1/IMG/pdf/L_espace_du_C1_au_C2.pdf
- Piaget, J. (1969). *Psychologie et pédagogie*. Éditions Denoel.
- Picard, J.-L. (1986). L'apprentissage de la géographie au primaire. *Cahiers de géographie du Québec*, 30(79), 115-121. <https://doi.org/https://doi.org/10.7202/021793ar>
- Picoche, J. (1984). Comment enseigner le vocabulaire? *L'Information Grammaticale*, (21), 3-7. https://www.persee.fr/doc/AsPDF/igram_0222-9838_1984_num_21_1_2250.pdf
- Polguère, A. (2016). *Lexicologie et sémantique lexicale. Notions fondamentales*. Les Presses de l'Université de Montréal.
- Poslaniec, C. (2008). *(Se) former à la littérature de jeunesse*. Hachette Éducation.
- Potvin, P. (2013). Proposition for improving the classical models of conceptual change based on neuroeducational evidence: conceptual prevalence. *Neuroeducation*, 1(2), 16-43. <https://doi.org/https://doi.org/10.24046/neuroed.20130201.16>
- Poulin, A. (2017). *L'album jeunesse, un trésor à exploiter: concepts clés et activités pour maximiser le potentiel pédagogique des albums*. Chenelière éducation.
- Pourtois, J.-P. et Desmet, H. (2007). Chapitre II. Les deux traditions scientifiques. Dans *Épistémologie et instrumentation en sciences humaines* (p. 19-66). Mardaga. <https://www.cairn.info/epistemologie-et-instrumentation-en-sciences-humai--9782870099810-page-19.htm>
- Poyet, J. (2009a). Espace, temps et société, les clés de l'univers social. *Vivre le primaire*, 22(3), 27-28.
- Poyet, J. (2009b). *Dimensions des représentations du concept de Temps dans treize classes du préscolaire et du premier cycle du primaire* [Université de Montréal]. <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/3587>
- Poyet, J. (2009c). La représentation du temps : dimensions et outils Dans J. Lebrun et A. Araújo-Oliveira (dir.), *L'intervention éducative en sciences humaines au primaire. Des fondements aux pratiques* (p. 137-152). Chenelière Éducation.
- Poyet, J. (2011). Dimensions de représentations du temps chez des enfants de maternelle et de premier cycle du primaire. Dans M.-A. Éthier, D. Lefrançois et J.-F. Cardin (dir.), *Enseigner et apprendre l'histoire : manuels, enseignants et élèves* (p. 265-288). Presses de l'Université Laval.
- Poyet, J. (2013). Définition du concept de temps dans la perspective de son enseignement au premier cycle du primaire au Québec. *Le cartable de Clio*, (13), 137-144.
- Poyet, J. (2014). Le programme du premier cycle ou les fondements de l'apprentissage des sciences sociales. Dans M.-A. Éthier, D. Lefrançois et S. Demers (dir.), *Faire aimer et apprendre l'histoire et la géographie au primaire et au secondaire* (p. 117-126). Multimondes.
- Poyet, J. (2018). La photographie: trois perspectives en enseignement des sciences humaines au primaire. *Revue de recherches en littératie médiatique multimodale*, 7, 1-19. <https://doi.org/doi:10.7202/1048358ar>

- Pressley, M., Allington, R. L., Wharton-McDonald, R., Block, C. C. et Morrow, L. M. (2001). *Learning to Read. Lessons from exemplary First-Grade Classrooms*. The Guilford Press.
- Prince, N. (2010). *La littérature de jeunesse : pour une théorie littéraire*. Armand Colin.
- Pucelle, J. (1972). *Le Temps* (vol. 5e). PUF.
- Pudelko, B. et Legros, D. (2000). J'écris, donc j'apprends? Quelques considérations théoriques sur l'écriture comme moyen d'acquisition des connaissances. *Cahiers Pédagogiques*, 7, 1-20.
- Quinche, F., Tabin, J.-P., Baratelli, J., Sutermeister, A.-C., Poirier-Simon, C., Laederich, S. et Reutenauer, O. (2019). Création d'un serious game pour lutter contre les stéréotypes envers les roms. Étapes d'une recherche-développement. Dans E. Sanchez (dir.), *Des ressources numériques pour resourcer les pratiques. Actes du colloque scientifique de Ludovia Suisse* (p. 43-46). Heig-VD, Hep-Vaud.
- Quoy, C. (2005). Comment enseigner la géographie? Dans C. Quoy (dir.), *De la structuration de l'espace à la géographie*. Institut Universitaire de Formation des Maîtres de Bourgogne.
- Ramos, J. M. (1991). De la gestion du temps et de sa représentation sociale. *Bulletin de Psychologie*, 45(405), 289-300.
- Read, C. (1986). *Children's creative spelling*. Routledge et Kegan Paul.
- Read, J. (2004). Research in teaching vocabulary. *Review of Applied Linguistics*, 24(1), 146-161. <http://www.sanjeshserv.ir/Hamgam/Files/file/Teaching%20vocabulary.pdf>
- Récitus. (2020). *Ressources au primaire. 1er cycle*. <https://www.recitus.qc.ca/ressources/primaire/publications/categorie/primaire/niveau/1er-cycle>
- Reigeluth, C. M. (1983). *Instructional-design theories and models: An Overview of their current status*. Erlbaum.
- Reuter, Y. (2000). *Enseigner et apprendre à écrire. Construire une didactique de l'écriture*. ESF.
- Reuter, Y. (2019). Didactiques, disciplines et interdisciplinarité. Dans F. Darbellay, M. Louviot et Z. Moody (dir.), *L'interdisciplinarité à l'école. Succès, résistance, diversité* (p. 133-150). Alphil-Presses universitaires suisses.
- Reuter, Y. et Barré-De Miniac, C. (2006). *Apprendre à écrire au collège dans les différentes disciplines*. INRP.
- Rey, A. (1998). *Le Robert*. Le Robert.
- Richard, S. (2016). *Un outil pour développer et tester les grammaires d'unification polarisées* [Université de Montréal]. <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/18772>
- Richey, R. C. et Nelson, W. A. (1996). Developmental Research. Dans D. H. Jonassen (dir.), *Handbook of research for educational communication and technology* (p. 1213-1245). Mac Millan.
- Rieben, L. (2003). Écritures inventées et apprentissage de la lecture et de l'orthographe. *Faits de langues*, 14, 27-36.
- Riopel, M. (2005). *Conception et mise à l'essai d'un environnement d'apprentissage intégrant l'expérimentation assistée par ordinateur et la simulation assistée par ordinateur* [Université de Montréal]. <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/16454>
- Rioux, C. (1985). *Le temps: un concept social. La manière dont les hommes et les femmes se parlent* [Université de Montréal].
- Rosch, E. (1973). Natural categories. *Cognitive Psychology*, 4(3), 328-350. [https://doi.org/https://doi.org/10.1016/0010-0285\(73\)90017-0](https://doi.org/https://doi.org/10.1016/0010-0285(73)90017-0)
- Rosch, E. (1975). Cognitive representation of semantic categories. *Journal of Experimental Psychology*, 104(3), 192-233.
- Rossi, J.-P. (2005). *Psychologie de la mémoire: De la mémoire épisodique à la mémoire sémantique*. De Boeck Supérieur.
- Rossi, J.-P. (2013). *Le sens des mots et des objets du monde*. De Boeck Supérieur.
- Rousseau, N., Voyer, D. et Mercure, C. (2021). Les outils de collecte de données à exploiter dans le cadre d'une recherche-développement en contextes éducatifs. Dans L. Bergeron et N.

- Rousseau (dir.), *La recherche-développement en contexte éducatifs. Une méthodologie alliant le développement de produits et la production de connaissances scientifiques*. Presses de l'Université du Québec.
- Rousson, V. (2014). *La nature des représentations sociales des enseignantes du primaire à l'égard du domaine de l'univers social et de son enseignement. Étude de cas à la Commission scolaire de l'Or-et-des-Bois*. [Université de Montréal]. <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/10883>
- Roy, S. N. (2016). L'étude de cas. Dans B. Gauthier et I. Bourgeois (dir.), *Recherche sociale. De la problématique à la collecte de données*. (p. 195-222). Presse de l'Université du Québec.
- Samson, G. (2011). *Représentations d'enseignants québécois à l'égard de leurs pratiques interdisciplinaires en mathématiques, sciences et technologie : défis et perspectives didactiques*. Le travail enseignant au XXIe siècle. Perspectives croisées: didactiques et didactiques professionnelle, France: Lyon.
- Samson, G. (2019). Existe-il une didactique de l'interdisciplinarité? Illustration à partir de problématiques environnementales selon un modèle québécois novateur. Dans F. Darbellay, M. Louviot et Z. Moody (dir.), *L'interdisciplinarité à l'école. Succès, résistance, diversité* (p. 151-180). Alphil-Presses universitaires suisses.
- Samson, G., Hasni, A. et Ducharme-Rivard, A. (2012). Constats et défis à relever en matière d'intégration et d'interdisciplinarité: résultats partiels d'une recension d'écrits. *McGill Journal of Education*, 27(2). <https://www.erudit.org/fr/revues/mje/2012-v47-n2-mje0362/1013123ar/>
- Sanchez, É. et Monod-Ansaldi, R. (2015). Recherche collaborative orientée par la conception. *Éducation et didactique*, 9(2), 73-94. <https://journals.openedition.org/educationdidactique/2288>
- Saulnier-Beaupré, K. (2012). *Les pratiques d'enseignement de la littératie d'enseignants experts du premier cycle du primaire et la place accordée à la différenciation pédagogique* [Université de Montréal]. <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/9727>
- Saussure, L. d. (1960). *Cours de linguistique générale*. Payot.
- Saussure, L. d. (2011). Sur un critère morphologique pour les couleurs basiques et son interprétation en pragmatique cognitive. *Cahiers de lexicologie*, 99(2), 133-150.
- Savoie-Zajc, L. (2000). L'analyse de données qualitatives: pratiques traditionnelle et assistée par le logiciel NUD.IST. *Recherches qualitatives*, 21, 99-123. http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/edition_reguliere/numero21/21SavoieZajc.pdf
- Savoie-Zajc, L. (2011). La recherche qualitative en éducation. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation: étapes et approches* (p. 123-147). Éditions du Renouveau pédagogique.
- Savoie-Zajc, L. et Karsenti, T. (2000). La méthodologie. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *Introduction à la recherche en éducation* (p. 127-140). Éditions du CRP.
- Savoie-Zajc, L. et Karsenti, T. (2018). La méthodologie. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation: Étapes et approches (4e éd.)* (p. 139-152). Les presses de l'Université de Montréal.
- Schiffman, S. S. (1995). Instructional systems design. Five views of the field. . Dans G. J. Anglin (dir.), *Instructional technology: Past, present and future* (p. 131-144). Libraries Unlimited.
- Schmitt, N. (2000). *Vocabulary in Language Teaching*. Cambridge University Press.
- Schmitt, N. (2014). Size and depth of vocabulary knowledge: What the research shows. *Language Learning*, 64(4), 913-951. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/lang.12077>
- Sénéchal, M. (2008). Stratégies pour bonifier le vocabulaire de jeunes enfants. *Québec français*, (150), 60-61. <https://www.erudit.org/fr/revues/qf/2008-n150-qf1099697/44007ac.pdf>
- Sénéchal, M., Ouellette, G., Pagan, S. et Lever, R. (2012). The role of invented spelling on learning to read in low-phoneme awareness kindergartners: a randomized-control-trial study. *Reading and writing*, 25(4), 917-934. <https://doi.org/https://doi.org/10.1007/s11145-011-9310-2>
- Sénéchal, M., Thomas, E. et Monker, J.-A. (1995). Individual Differences in 4-Year-Old Children's Acquisition of Vocabulary During Storybook Reading. *Journal of Educational Psychology*, 87(218-229). <https://doi.org/10.1037/0022-0663.87.2.218>

- Silverman, R. (2007). A comparison of three methods of vocabulary instruction during read-aloud in kindergarten. *Elementary School Journal*, 108(2), 97-113. <https://doi.org/10.1086/525549>
- Simard, C., Dufays, J.-L., Dolz, J. et Garcia-Debanc, C. (2010). *Didactique du français langue première*. De Boeck.
- Snell, E. K., Hindman, A. H. et Wasik, B. A. (2015). How can book reading close the word gap? Five key practice from research. *The reading teacher*, 68(7), 560-571. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1055660>
- Soudani, M. et Héraud, J.-L. (2012). De la modélisation fictionnelle à la modélisation scientifique à travers la lecture problématisée de l'album Plouf! *Repères*, (45), 107-134. <https://journals.openedition.org/reperes/166>
- Soudani, M., Héraud, J.-L., Soudani-Bani, O. et Bruguère, C. (2015). Mondes possibles et fiction réaliste. Des albums de jeunesse pour modéliser en science à l'école primaire. *RDST*, (11), 135-160. <https://doi.org/https://doi.org/10.4000/rdst.1013>
- Souplet, C. (2013). Didier CARIOU (2012), *Écrire l'histoire scolaire. quand les élèves écrivent en classe pour apprendre l'histoire*, Rennes, PUR. *Recherches en didactiques*, 16(2), 121-127. <https://doi.org/10.3917/rdid.016.0121>
- Spallanzani, C., Biron, D., Larose, F., Lebrun, J., Lenoir, Y., Masselter, G. et Roy, G.-R. (2001). *Le rôle du manuel scolaire dans les pratiques enseignantes au primaire*. Éditions du CRP.
- St-Pierre, J. (2017). Saisir les multiples nuances de l'agir enseignant contemporain : recension des écrits approfondissant les apports de l'ethnométhodologie. *Sens public*. <https://doi.org/https://doi.org/10.7202/1049154ar>
- Strauss, A. et Corbin, J. (2004). *Les fondements de la recherche qualitative: techniques et procédures de développement enraciné*. Academic Press Fribourg.
- Taurisson, A. (2005). *La pédagogie de l'activité, un nouveau paradigme? De l'intention à la réalisation pédagogique* [Université de Lyon]. http://theses.univ-lyon2.fr/documents/lyon2/2005/taurisson_a/info
- Tauveron, C. (2002). *Lire la littérature à l'école*. Hatier.
- Terrier, D. et Vandenberghe-Bauden, M.-D. (1996). *L'espace et la diversité des paysages au CP*. CRDP du Nord-Pas-de-Calais.
- Tessmer, M., Wilson, B. et Driscoll, M. (1990). A New Model of Concept Teaching and Learning. *Educational Technology Research and Development*, 38, 45-53. <https://link.springer.com/article/10.1007%2FBF02298247>
- Thérien, C. et Smith, G. (1996). *Apprendre à écrire, écrire pour apprendre: l'intégration de l'écriture dans l'enseignement d'une discipline. Rapport de recherche*. Collège de Maisonneuve. <https://eduq.info/xmlui/handle/11515/1240>
- Thibeault, J. et Fleuret, C. (2013). Conjuguer grammaire et littérature de jeunesse. *Québec français*, (168), 72-73. <https://www.erudit.org/fr/revues/qf/2013-n168-qf0476/68672ac.pdf>
- Thouin, M. (2014). *Réaliser une recherche en didactique*. Multimondes.
- Thouin, M. (2017). L'épistémologie et la recherche en didactique: Les visées des sciences et les modèles. *Revue Canadienne des Jeunes Chercheuses et Chercheurs en Éducation*, 8(1), 107-115. <https://journalhosting.ucalgary.ca/index.php/cjnse/article/view/42174>
- Tochon, F. (1993). Le fonctionnement « improvisationnel » de l'enseignant expert. *Revue des sciences de l'éducation*, 19(3), 437-461. <https://www.erudit.org/fr/revues/rse/1993-v19-n3-rse1856/031641ar.pdf>
- Tremblay, M.-A. (1968). *Initiation à la recherche dans les sciences humaines*. McGraw-Hill Éditeurs.
- Tremblay, M.-P. (2017). *Le rôle de la mémoire sémantique dans la reconnaissance des émotions* [Université Laval]. <https://corpus.ulaval.ca/jspui/bitstream/20.500.11794/28013/1/33155.pdf>

- Tremblay, O. (2009). *Une ontologie des savoirs lexicologiques pour l'élaboration d'un module de cours en didactique du lexique* [Université de Montréal]. <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/3598>
- Tremblay, O. (2014). Les collocations: des mots qui font la paire. *Québec français*, (171), 74-76. <https://www.erudit.org/fr/revues/qf/2014-n171-qf01221/71229ac.pdf>
- Tréville, M. C. (2000). *Vocabulaire et apprentissage d'une langue seconde*. Éditions Logiques.
- Tréville, M. C. et Duquette, L. (1996). *Enseigner le vocabulaire en classe de langue*. Hachette.
- Tsimbidy, M. (2008). *Enseigner la littérature de jeunesse*. Presses Universitaires du Mirail.
- Tucker, C., Boggan, M. et Harper, S. (2010). Using children's literature to teach measurement. *Reading improvement*, 47(3), 154-161. <http://www.essev.ipv.pt/mat1ciclo/DISCUSSÕES/USING%20CHILDREN'S%20LITERATURE.pdf>
- Turcot, L. et Amsallen, B. (2019). *Hier, quand j'étais bébé*. La Pastèque.
- Turgeon, É. (2013). *Développement et mise à l'essai d'un outil pour analyser des albums jeunesse afin d'élaborer un répertoire d'œuvres québécoises propices au travail interprétatif* [Université de Montréal]. <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/9728>
- Turgeon, É. et Noël-Gaudreault, M. (2014). Développement et mise à l'essai d'un outil pour analyser le degré de complexité des albums jeunesse. *Revue des sciences de l'éducation*, 40(1), 61-81. <https://id.erudit.org/iderudit/1027623ar>
- Twyman, T., McCleery, J. et Tindal, G. (2006). Using Concepts to Frame History Content. *The Journal of Experimental Education*, 74(4), 329-350. <https://doi.org/10.3200/JEXE.74.4.329-350>
- Vadasy, P. F. et Nelson, J. R. (2012). *Vocabulary instruction for struggling students*. New York Guilford.
- Vallières, A. (2019). Dispositif de formation à l'écriture numérique d'un récit de jeu vidéo. *Revue de recherches en littérature médiatique multimodale*, 10. <https://doi.org/https://doi.org/10.7202/1065534ar>
- Van Der Maren, J.-M. (1995). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Les Presses de l'Université de Montréal.
- Van Der Maren, J.-M. (2003a-a). *La recherche appliquée en pédagogie: Des modèles pour l'enseignement*. De Boeck Supérieur.
- Van Der Maren, J.-M. (2003a-b). *La recherche appliquée en pédagogie. Des modèles pour l'enseignement*. De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.maren.2003.01>
- Van Der Maren, J.-M. (2003b). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Les Presses de l'Université de Montréal.
- Van Der Maren, J.-M. (2004). *Méthodes de recherche pour l'éducation. Éducation et formation. Fondements*. Presses de l'Université de Montréal. DeBoeck Université.
- Van Der Maren, J.-M., Brodeur, M., Gervais, F., Gilles, J.-L. et Voz, G. (2019). *Référentiel pour la formation des chercheuses et des chercheurs francophones en éducation*. ADEREQ. <http://hdl.handle.net/20.500.12162/2746>
- Vérin, A. (1988). Apprendre à écrire pour apprendre les sciences. *Aster*, (6), 15-46. <http://documents.irevues.inist.fr/handle/2042/9165>
- Vigliocco, G., Ponari, M. et Norbury, C. (2018). Learning and Processing Abstract Words and Concepts: Insights From Typical and Atypical Development. *Topics in Cognitive Science*, 10, 533-549. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/29785838/>
- Villagordo, É., Sala, C., Martel, V. et Boutin, J.-F. (2020). Enquête culturelle multimodale : réflexion en contexte d'éducation culturelle et interdisciplinaire. Dans M. Richard et N. Lacelle (dir.), *Croiser littérature, art et culture des jeunes. Impacts sur l'enseignement des arts et des langues* (p. 123-150). Presses de l'Université du Québec.

- Villeneuve-Lapointe, M. et Charron, A. (2018). Description de la mise en oeuvre en classe de pratiques d'orthographe approchées d'enseignants de deuxième année du primaire. *McGill Journal of Education*, 53(3), 519-545. <https://doi.org/10.7202/1058415ar>
- Villeneuve-Lapointe, M. et Lafontaine, L. (2015). Stratégies de mémorisation de l'orthographe lexicale chez des élèves du 1er cycle du primaire: une exploration. *Langage and Literacy*, 17(3), 134-151. <https://doi.org/10.20360/G20C7X>
- Vosniadou, S. et Ioannides, C. (1998). From conceptual development to science education: a psychological point of view. *International Journal of Science Education*, 20(10), 1213-1230. <https://doi.org/10.1080/0950069980201004>
- Voyer, D., Lavoie, N., Goulet, M.-P. et Forest, M.-P. (2018). La littérature jeunesse pour enseigner les mathématiques: résultats d'une expérimentation en première année. *Revue canadienne de l'éducation*, 41(3), 634-660. <https://journals.sfu.ca/cje/index.php/cje-rce/article/view/3611>
- Vygotski, L. (2012). *Pensée et langage*. La Dispute.
- Wanlin, P. (2007). L'analyse de contenu comme méthode d'analyse qualitative d'entretiens: une comparaison entre les traitements manuels et l'utilisation de logiciels. *Recherches qualitatives, Hors série*(3), 243-272. https://www.researchgate.net/publication/285761817_L%27analyse_de_contenu_comme_methode_d%27analyse_qualitative_d%27entretiens_une_comparaison_entre_les_traitements_manuels_et_l%27utilisation_de_logiciels
- Weisser, M. (2010). Dispositif didactique? Dispositif pédagogique? Situations d'apprentissage. *Questions Vives, recherches en éducation*, 4(13), 291-303. <https://journals.openedition.org/questionsvives/271>
- Widen, S. C. et Russell, J. A. (2008). Children acquire emotion categories gradually. *Cognitive Development*, 23(2), 291-312. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.cogdev.2008.01.002>
- Wilmet, M. (1996). À la recherche du nom abstrait. Dans N. Flux, M. Glatigny et D. Samain (dir.), *Les noms abstraits: histoire et théories. Actes du colloque de Dunkerque (15-18 septembre 1992)* (p. 67). Presses Universitaires du Septentrion.
- Yali, Z. et Hoge, J. D. (2005). What Elementary Students and Teachers Say about Social Studies. *Social Studies*, 96(5), 216-221. <https://eric.ed.gov/?id=EJ725408>
- Zinsser, W. (1988). *Writing to Learn: How to Write - and Think - Clearly about Any Subject at All*. Harper & Row.

Annexe 1 La première version du prototype de recherche

La première version du prototype de recherche que les trois expertes du milieu universitaire ont évalué comprend le *Guide de l'enseignante*, le *Cahier de l'élève* et la *Maquette de la recherche* (Annexe 2)

Voici le guide de l'enseignante :

<p>LIRE ET ÉCRIRE POUR CONSTRUIRE DES CONCEPTS ABSTRACTS AU PREMIER CYCLE DU PRIMAIRE</p> <p>Guide pédagogique de l'enseignante</p> <p>Ce guide pédagogique est destiné à l'enseignante qui souhaite réaliser la démarche didactique <i>Lire et écrire pour construire des concepts abstraits</i> auprès de ses élèves du premier cycle du primaire.</p> <p>Dans le cadre de la recherche-développement de ©Marjorie Boulet (2020) Érudite au doctorat, département de didactique Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal</p> <p style="text-align: right;">1</p> <p style="text-align: right;"><i>Projet CEREP-20-065-D (Université de Montréal)</i></p>	<p>Table des matières</p> <p><i>Introduction</i> 3</p> <p>1. L'apprentissage conceptuel 5</p> <p>1.1 Le concept 5</p> <p>1.2 L'apprentissage conceptuel 8</p> <p>1.3 Les concepts abstraits, comment se construisent-ils? 9</p> <p>2. L'apprentissage lexical au cœur de l'apprentissage conceptuel 10</p> <p>2.1 Le sens d'un mot, comment se construit-il? 12</p> <p>3. Lire et écrire pour construire des concepts abstraits 13</p> <p>3.1 La lecture pour construire des concepts abstraits 13</p> <p>3.2 L'écriture pour construire des concepts abstraits 14</p> <p>4. Les savoirs essentiels en univers social 17</p> <p>4.1 Les dimensions des concepts en univers social 17</p> <p>5.1 Le concept d'espace 18</p> <p>5.2 Le concept de société 18</p> <p>5.3 Le concept du temps 18</p> <p>6. Les étapes de la démarche didactique développée 21</p> <p>7. La mise en œuvre de la démarche didactique développée 22</p> <p>La définition du concept 22</p> <p>Étape 1 : L'analyse du concept 22</p> <p>L'expression du concept abstrait dans une forme accessible aux élèves 22</p> <p>Étape 2 : Le choix des situations-exemples (niveau littéraire) 22</p> <p>La mise en contexte auprès des élèves 26</p> <p>Étape 3 : La prise de connaissance d'un problème 26</p> <p>Étape 4 : L'activation des connaissances antérieures 26</p> <p>Étape 5 : Le contexte d'écriture et le choix du mot-phrase 26</p> <p>Étape 6 : Les consignes de départ 28</p> <p>La rédaction 29</p> <p>Étape 7 : Les variantes d'écriture et l'échange des stratégies 29</p> <p>L'intégration 30</p> <p>Étape 8 : Le retour collectif sur le mot-phrase 30</p> <p>Étape 9 : La réécriture orthographique 30</p> <p>Étape 10 : Le grand essai et la définition commune 31</p> <p>Le transfert des apprentissages 33</p> <p>Étape 11 : La consigne de sortie 33</p> <p>Étape 12 : La réalisation du mot-phrase 33</p> <p>Fiche A : Une journée de Loup 34</p> <p>Fiche B : Lili, c'est l'honneur! 34</p> <p>Fiche C : Le lion et l'oiseau 36</p> <p>Fiche D : La ronde des mois 37</p> <p>Fiche E : Hier, quand j'étais bébé 38</p> <p>Fiche F : Prendre le temps 39</p> <p>Fiche G : Oh est passé le temps ? 40</p> <p>Annexe 1 : Exemple d'un réseau conceptuel complet 41</p> <p style="text-align: right;">2</p> <p style="text-align: right;"><i>Projet CEREP-20-065-D (Université de Montréal)</i></p>
---	---

Liste des images

Figure 1 La comparaison entre la représentation d'un concept concret et d'un concept abstrait.....	6
Figure 2 Les trois dimensions d'un concept selon Barth (2013a) et Anoufi, Darot, Ginsburger-Vogel et Toussaint (2008).....	8
Figure 3 Le passage d'une connaissance réceptive d'un mot à une connaissance productive.....	11
Figure 4 Les œuvres de littérature jeunesse comme référents à l'apprentissage d'un concept abstrait 13	
Figure 5 La couverture de l'ouvrage de la pratique des orthographe approchées de Montésinos-Gelet, Morin et Chartron (2006).....	14
Figure 6 Les composantes de la compétence <i>Construire sa représentation de l'espace, du temps et de la société</i> (MELS, 2001a).....	15
Figure 7 Les différentes dimensions des concepts du temps, de l'espace et de la société.....	20
Figure 8 La démarche didactique <i>Lire et écriture pour construire des concepts abstraits</i>	21
Figure 9 Un exemple de sélection d'œuvres littéraires (gris pâle) qui peuvent graviter autour du réseau sur le temps.....	25
Figure 10 Un exemple de réseau conceptuel complété.....	41

Liste des tableaux

Tableau 1 Le phénomène de sous-extensions du concept abstrait du temps.....	7
Tableau 2 L'enseignement explicite et pluri dimensionnel des mots.....	11
Tableau 3 La progression des apprentissages quant à la <i>construction des concepts de l'espace, du temps et de la société</i> au 1er cycle du primaire (MELS, 2009).....	16
Tableau 4 Le réseau littéraire pour faire construire la représentation du concept du temps.....	23

Introduction

Le domaine de l'univers social joue un rôle essentiel dans l'acquisition d'outils nécessaires pour comprendre la société, s'y insérer harmonieusement et contribuer à son évolution (MELS, 2001a). Au premier cycle du primaire, les élèves sont invités à *construire leur représentation des concepts de l'espace, du temps et de la société* et à acquiescer le vocabulaire de base se rattachant à ce domaine (MELS, 2001a). Malgré que cette compétence ne soit pas dans la grille-matière ni évaluée formellement, son enseignement et sa maîtrise sont essentiels puisqu'elle permet d'outiller intellectuellement les élèves et leur offre l'expérience nécessaire pour aborder l'histoire et la géographie aux cycles suivants (Poyet, 2009b).

Cependant, bien qu'il soit reconnu que cette compétence est fondamentale au cheminement des élèves, elle occupe peu de place en classe de premier cycle du primaire (Boulet et Martel, 2017; Drolet, 2014). Plusieurs enseignantes s'avouent démunies (Poyet, 2009a) et délaissent souvent ce domaine au profit des autres matières telles que le français et les mathématiques (Déry et Martel, 2014). De plus, une grande majorité d'entre elles affirme faire face à un contexte de réalisation plutôt complexe marqué par un manque de temps, de formation et de stratégies didactiques (Audigier, 2006a; Déry et al., 2013; Drolet, 2014; Lenoir, 1990, 2002; Poyet, 2011; Yall et Hoge, 2005). Pourtant, il s'avère primordial d'outiller les élèves, dès le début de leur cheminement scolaire, à observer, à lire et à comprendre certaines réalités sociales et spatiales autour d'eux et d'assurer le développement d'un réseau conceptuel centré sur les concepts d'espace, de temps et de société. Ce n'est, entre autres, qu'avec une compréhension claire de ces concepts que les élèves sont en mesure d'interpréter efficacement un problème historique ou un enjeu géographique aux cycles suivants (Demers et al., 2012; Poyet, 2009a; Tjebman et al., 2006).

Dans cette perspective, le dispositif didactique *Lire et écriture pour construire des concepts abstraits* répond aux besoins de nombreuses enseignantes du primaire soucieuses de faire évoluer leur pratique pédagogique quant à l'enseignement de l'univers social en contexte d'intégration des matières et le recours à la lecture et à l'écriture pour faire construire les concepts abstraits chez leurs élèves. Tout en intégrant les connaissances scientifiques les plus récentes sur l'apprentissage conceptuel et l'accroissement du vocabulaire de même que sur le recours à la lecture et à l'écriture pour construire des connaissances, ce dispositif tient compte des conceptions didactiques des enseignantes, de leurs savoir-faire, des contraintes sur l'exercice de leur profession (organisation de la classe, gestion du temps, programme à suivre, outils disponibles, hétérogénéité des élèves, etc.) et de leurs pratiques habituelles. Nous souhaitons proposer aux enseignantes une nouvelle démarche à expérimenter dans leur classe, validée par des experts des milieux universitaire et pratique, en vue de partager de nouvelles connaissances sur l'enseignement au premier cycle du primaire et de les amener à concevoir autrement les apprentissages de leurs élèves.

Dans ce guide, nous présentons d'abord le contenu théorique quant à l'apprentissage conceptuel et l'apprentissage lexical qui le sous-tend. Nous justifions ensuite l'apport de la lecture et de l'écriture pour construire les concepts abstraits au premier cycle du primaire. À la troisième section, les savoirs essentiels du domaine de l'univers social sont présentés. Les concepts de *l'espace, du temps* et de *la société* y sont également définis. Pour terminer, nous explicitons les douze étapes de la démarche didactique développée suivies des fiches explicatives des sept séquences didactiques.

1. L'apprentissage conceptuel

Pour définir ce qu'est la démarche *Lire et écrit* pour construire des concepts abstraits, il convient d'abord de préciser ce qu'est un concept et comment fonctionne l'apprentissage conceptuel.

1.1 Le concept

Le concept correspond à la représentation mentale d'une chose (Desrochers-Sabbath, 1984), à une idée plus ou moins abstraite qui désigne ou représente une réalité (Tremblay, 1968). Selon la définition lexicographique du Larousse (2020), le concept est une idée générale et abstraite que se fait l'esprit humain d'un objet de pensée concret ou abstrait, qui lui permet de rattacher à ce même objet les diverses perceptions qu'il en a et d'en organiser les connaissances (s.d.). En ce sens, le concept se veut « une pensée abstraite désignée par un ou des mots qui se réfèrent à un ensemble de caractéristiques qui sont communes et à une pluralité d'exemples ou de cas réels » (Barth, 2013a, p. 68).

Pour comprendre l'abstraction et la complexité d'un concept, il apparaît essentiel de bien distinguer le caractère concret de l'abstrait. Apollon et ses collaborateurs (1957) emploient le terme de *pensée concrète* pour décrire les faits et les descriptions des objets tangibles et *pensée abstraite* pour faire référence au processus mental complexe dans l'acquisition des connaissances grâce auquel les apprenants, au fil de leur développement, sont en mesure de passer à des concepts de plus en plus abstraits par des *actions mentales* à partir d'objets symboliques (p. 44-45). Quant à elle, Anokhina-Abeberry (2000, 2008) présente, à partir d'une recension d'écrits en psychologie et en linguistique, une synthèse critique des critères à considérer pour distinguer les concepts concrets de ceux abstraits. Nous en retenirons quatre.

- Le premier critère concerne la *matérialité du concept et l'accessibilité aux sens*. En effet, pour qu'un concept soit défini comme concret, il doit correspondre à un objet matériel accessible aux différents sens tels la vue, le toucher et l'ouïe (Anokhina-Abeberry, 2000).
- Le deuxième critère s'applique à l'*autonomie référentielle*. Un concept dont le référent est dit autonome signifie qu'il a une autonomie référentielle de l'entité dénommée. Par exemple, le concept 'chien' renvoie automatiquement à un objet de la réalité. Au contraire, le concept sera abstrait s'il demeure dépendant d'une autre entité. Par exemple, les concepts de 'blancheur' ou d' 'intelligence' sont abstraits, car il sera toujours question de la 'blancheur' ou de l'intelligence de quelqu'un ou de quelque chose.
- Le troisième critère concerne la *représentation des référents* auxquels les concepts renvoient. Le concept sera concret si l'apprenant est en mesure d'évoquer une image mentale liée à l'objet du monde et pouvant être représenté sous différentes formes telles que le dessin. Les concepts plus abstraits, bien qu'ils puissent être définis par un individu, ne réfèrent pas naturellement à une image dite *photographique* représentant l'ensemble de leurs attributs et référents. Par exemple, la figure ci-dessus présente un exemple de représentations mentales des concepts de 'chien' et de 'générosité'. De cette

figure, il est possible de constater que la représentation d'un 'chien' peut faire facilement référence à une image dans laquelle les caractéristiques propres à cet animal sont illustrées. Ses attributs permettent de bien le distinguer des autres concepts (ici, les autres animaux). Quant au concept de la 'générosité', celui-ci est représenté par l'image d'un homme qui offre un cadeau à un autre homme. Toutefois, en observant cette représentation, il serait aussi possible d'associer cette image à d'autres concepts abstraits, comme la 'fraternité', l' 'amitié', l' 'amour' ou bien le 'bonheur'.



Figure 1 La comparaison entre la représentation d'un concept concret et d'un concept abstrait.

- Le dernier critère est celui de la *prototypicité* que nous référons notamment à la théorie des prototypes de Barsky (1995). Cette conception met de l'avant les phénomènes de sous-extensions dans lesquelles les catégories sont organisées selon trois niveaux hiérarchisés : le *niveau photographique*, le *niveau de base* et le *niveau subordonné*. Les concepts *supplédonnés* (ex. animal) ne peuvent pas donner lieu à une image qui représente toute la catégorie comme présenté précédemment. Il faut, pour les conceptualiser, les mettre en relation avec d'autres concepts sous-jacents, à savoir les concepts de base (ex. chien) et ceux subordonnés (ex. caniche) qui se valent plus fortement contextualisés, et donc, plus concrets.

C'est sur ces sous-catégories (*concepts de base et subordonnés*) que nous allons plus particulièrement nous pencher pour faire construire les concepts abstraits au premier cycle du primaire. En référence aux critères d'Anokhina-Abeberry (2000, 2008), il nous est possible d'affirmer que les concepts de l'*espace*, du *temps* et de la *soiété* sont des concepts abstraits. En effet, ces concepts ne correspondent pas à des objets *matériels* de la réalité (critère 2) accessibles par les sens (critère 1). Il est aussi difficile d'évoquer une image mentale dite *photographique* représentant l'ensemble des attributs et des référents liés à ces concepts (critère 3). Puis, comme les concepts de l'*espace*, du *temps* et de la *soiété* ne peuvent pas donner lieu à une image qui représente toute la catégorie, nous les référons ainsi aux concepts *supplédonnés* de la théorie des prototypes (Barsky, 1995). Il faut donc les mettre en relation avec les concepts sous-jacents (concepts de base et subordonnés) qui leur sont associés. Le **Erreur Source du renvoi introuvable.**, à la page suivante, présente ainsi l'organisation de ce phénomène de sous-extensions pour le concept du temps dans lequel l'ensemble des sous-concepts sont organisés selon les niveaux hiérarchisés.

En somme, nous souhaitons qu'au terme de l'apprentissage conceptuel réalisé à partir de notre dispositif didactique, la compréhension des élèves des concepts abstraits, que sont l'*espace*, le *temps* et la *soiété*, et de leur utilisation appropriée en contexte soit plus riche et complète puisqu'un lien significatif aura été établi entre l'étiquette qui leur est donnée et les images évoquées tirées de la mise en relation de ces concepts avec leurs sous-catégories. Pour ce faire, nous proposons aux élèves différentes expériences qui assurent une mise en relation de tous les concepts au regard de leur signification et des points de repère patraages de tous et organisés à l'intérieur d'un réseau conceptuel.

1.3 Les concepts abstraits, comment se construisent-ils?

Tres tôt dans leur cheminement scolaire, les élèves sont amenés à réaliser des apprentissages conceptuels et leur rapport aux disciplines est souvent basé sur l'intégration de ces différents concepts. Toutefois, dans plusieurs domaines d'apprentissage, dont celui de l'univers social, de nombreux concepts se révèlent plus difficiles à définir (Bouvier et Desjardins, 2013). Ils ont souvent un haut niveau d'abstraction et un sens large et ambigu (Lebrun et Berthelot, 1993a). Également, l'utilisation orale et écrite de certains concepts en univers social peut être différente par rapport à leur utilisation dans la vie de tous les jours ou dans d'autres matières scolaires. À titre d'exemples, l'usage du mot « régime » au quotidien peut faire référence au mode de vie alimentaire d'une personne, mais en contexte d'univers social, il renvoie plutôt à l'organisation politique, sociale et économique d'un état. Quant à lui, l'utilisation du mot « accord » dans les cours de grammaire, se rapporte aux différents accords dans la phrase (groupe du nom, sujet-verbe, etc.), mais en contexte d'univers social, il peut faire référence à une entente entre différents peuples. Qui plus est, les concepts en univers social se veulent plus abstraits et complexes, car ils ne se réfèrent pas toujours à des attributs précis et ne sont pas généralement liés à un contexte particulier (Bouvier et Desjardins, 2013) ou à la *vie réelle* des apprenants (Barth, 2002). Des concepts tels que 'démocratie', 'liberté', 'territoire', 'sédentarité' et 'colonie' pour les élèves des 2^e et 3^e cycles du primaire, de même que les concepts de 'temps', 'espace', 'société' pour les élèves du 1^{er} cycle du primaire ne possèdent pas d'attributs *concrets* (Lebrun, 1993). En effet, leur référent n'est pas toujours présent dans l'environnement soit parce qu'il est déplacé dans le temps et l'espace (l'autrefois et l'ailleurs) soit parce qu'il n'a pas de référent tangible (comme peut l'être le *divin*). Il s'agit plutôt d'attributs probables (Lebrun, 1993) qui demandent une contextualisation (Cassidy, 2004) et une plus grande interprétation de la part des élèves.

À titre d'exemple, le sens du concept 'société' implique de nombreux attributs probables selon les différentes réalités dans le monde, dont le point commun se rapporte à un ensemble d'individus vivant en groupe organisé qui établissent des liens entre eux et qui se caractérisent par leurs institutions, leurs lois et leurs règlements. Toutefois, ce concept peut aussi faire référence à tout groupe social formé de personnes qui se réunissent pour une activité ou des intérêts communs. En ce sens, le concept de 'société' comprend différentes dimensions, soit *politique* et *économique*, mais aussi *sociale* et *culturelle*. Or, pour les élèves du primaire, et plus spécifiquement ceux du premier cycle, en raison de leur âge et de leur expérience limitée quant à la vie en société, outre leur famille, leur classe et/ou leur groupe sportif ou culturel (s'il y a lieu), cet apprentissage conceptuel se veut plus complexe et leur exige une plus grande interprétation. L'enseignant doit alors leur présenter plusieurs exemples de situations qui mettent en scène le concept de 'société', et ce, en tenant compte des différentes dimensions de manière à ce que les élèves soient en mesure de se construire progressivement une définition de ce concept à la fois en extension et en compréhension. La définition obtenue ainsi que les attributs utilisés pour l'expliquer représentent alors la base sur laquelle les élèves peuvent s'approprier ce savoir, le construire et le comprendre (Barth, 1993).

En classe, il apparaît essentiel de planifier l'enseignement et l'apprentissage des concepts abstraits de manière à favoriser leur structuration et le passage vers l'abstraction (Poyet, 2009a). Une simple exposition à ces mots nouveaux n'est toutefois pas suffisante pour assurer leur compréhension, leur mémorisation et leur réactivation de façon à ce que ceux-ci fassent partie du vocabulaire des élèves

(Ceilier, 2011). *Construire la représentation d'un concept abstrait* suggère de placer les élèves dans des situations répétées qui favorisent la construction et la modification de leur réseau conceptuel en plus de développer un champ lexical spécifique au concept étudié (Poyet, 2013). La signification du concept doit se construire dans un *us-us-venit* entre l'expérience contextualisée et les mots utilisés pour s'y référer (Barth, 2013a). De cette façon, comme un « concept est impossible sans les mots » (Vygotski, 2012, p. 206), le langage y est donc un outil fondamental.

Plus loin, nous justifions le recours à la lecture et à l'écriture afin d'offrir des situations concrètes et contextualisées susceptibles de faire construire la représentation de concepts abstraits chez les élèves, mais d'abord, examinons l'apport indéniable de l'apprentissage lexical dans l'apprentissage conceptuel.

2. L'apprentissage lexical au cœur de l'apprentissage conceptuel

Pour enseigner efficacement un concept, il est fondamental de développer des situations d'apprentissage significatives inspirées de la vie des élèves et de réitérer ces situations de confrontation des élèves au concept de manière à soutenir les liens entre ces situations (Poyet, 2009b). L'apprentissage conceptuel doit ainsi amener les élèves à distinguer les éléments constituant les concepts et à les mettre en relation de manière à en dégager une signification personnelle, riche et généralisée (Barth, 2013a).

Pour ce faire, à l'instar des travaux en éducation, en psychologie et en linguistique¹, nous soutenons que l'apprentissage conceptuel *intégrerait* à être combiné à un apprentissage lexical qui fait référence à l'étude des mots. Cet enseignement du vocabulaire, malgré le défi de taille qu'il représente pour les élèves (Coste, 2017), nous apparaît essentiel à la compréhension des mots nouveaux, particulièrement au premier cycle du primaire alors que de nombreux concepts à apprendre sont plus difficiles à définir. En ce sens, les mots de vocabulaire qui nomment les concepts et les attributs qui les qualifient doivent faire l'objet d'un enseignement qui leur est propre. Par conséquent, les élèves pourront accroître leur vocabulaire, mais aussi raffiner les connaissances qu'ils ont déjà sur celui-ci (Ancill et Proulx, 2017) puisque chaque mot, chaque concept, entrent en relation de sens avec les autres mots (LaVoie et Thi-Hoa, 2014).

Selon Trévillat et Duquette (1996), la connaissance d'un mot se veut complexe et s'inscrit dans un continuum allant d'une connaissance réceptive des mots à une connaissance productive. En effet, cet apprentissage progressif passe par la compréhension et la reconnaissance vague d'un mot (vocabulaire réceptif) à la capacité de définir et de produire ce mot à l'oral et à l'écrit de façon appropriée dans un contexte grammatical et sémantique spécifique (vocabulaire productif) (Armand et Maraillet, 2015).

¹ Les travaux suivants sont cités : Anelli, Dorati, Giubiana, Vogel et Toussaint (2008), Barth (2013a), Demerutis Sabbah (1984), Vysotski (2012), Alachbina, Alsharif (2004, 2008), Poyet (2009), Poljancic (2016), Sauter (1980), Ancill (2010), Naitan (2001), Berthelot, Bousquet, Bousquet et Daigle (2018), Bousquet (2000) et Daigle et Dugale et Montminy-Godé (2013).



Figure 3 Le passage d'une connaissance réceptive d'un mot à une connaissance productive

Pour assurer ce passage, les mots doivent être exposés fréquemment aux élèves dans divers contextes et faire l'objet d'un enseignement explicite et pluridimensionnel (Ancill et Proulx, 2018; [Lévesque, 2000](#)). Cette pratique, aussi appelée *enseignement formel* par [Sieff, Hirschman](#) et [Wask](#) (2015) ou *enseignement soutenu et dirigé* par [Beck, McKeown](#) et [Kucan](#) (2013), implique d'enseigner explicitement aux élèves les différentes connaissances liées aux mots, à savoir les trois dimensions des mots (forme-sens-usage) et leurs différentes propriétés (Anderson et Nagy, 1992; Berthiaume et al., 2018; Nation, 2001) (**Erreur! Source du renvoi introuvable.**). Ajoutons qu'en plus de s'adapter à la disparité du bagage lexical des élèves, l'enseignant doit aussi amener ces derniers à être réflexifs et actifs dans leurs apprentissages, c'est-à-dire, qu'ils doivent se questionner sur la définition des mots nouveaux et leur(s) sens et faire des liens avec leurs connaissances antérieures ([Sieff, Hirschman](#) et [Wask](#), 2015).

Tableau 2 L'enseignement explicite et pluridimensionnel des mots

<p>Dimension 1</p> <p>Forme orale et écrite</p>	<p>L'enseignante amène les élèves à :</p> <ul style="list-style-type: none"> Manipuler les phonèmes à l'oral (sons) et leurs graphèmes à l'écrit (graphies). Manipuler les syllabes et les morphèmes à l'oral ou l'écrit (chien : ch / ien). Reconnaître les propriétés phonologiques (relation oral-écrit au moyen des graphèmes), morphologiques (sens transmis par les graphèmes : famille lexicale/genre et nombre/accord verbal) et visuelles des mots (bon choix de graphème selon le phonème, ex. les homophones [o] : /o/, /au/ ou /eau/).
<p>Dimension 2</p> <p>Sens</p>	<p>L'enseignante amène les élèves à :</p> <ul style="list-style-type: none"> Connaître la ou les définition(s) véhiculé(s) et les référents associés. Identifier le genre prochain : hyperonyme (ex. <i>mammifère</i> pour le mot <i>chien</i>). Reconnaître les différences sémantiques : informations qui caractérisent le mot et permettent de le distinguer des autres mots qui partagent le même genre prochain (ex. <i>carnivore</i>, multiples races, domestiqué, cours rapidement, quatre pattes, excellent odorant, aboie, etc. pour le mot <i>chien</i>).

Dimension 3

Usage

L'enseignante amène les élèves à :

- Utiliser correctement le mot à l'oral comme à l'écrit (contexte grammatical et sémantique).
- Connaître ses propriétés morphologiques : classe de mots, genre, flexions, invariabilité.
- Connaître ses propriétés syntaxiques : structure qu'il régit (sujet, verbe, complément, etc.).
- Connaître ses propriétés pragmatiques : connotation, registre de langue.
- Connaître ses cooccurrents : les mots avec lesquels il est susceptible d'apparaître.

2.1 Le sens d'un mot, comment se construit-il ?

Pour assurer la construction de sens des mots et une acquisition durable, les mots doivent être rencontrés et réinvestis à plusieurs reprises par les élèves, et ce, tant en réception qu'en production (Ancill et Proulx, 2018). Il faut assurer le passage d'une compréhension et d'une reconnaissance vague d'un mot (vocabulaire réceptif) à la capacité de le définir et de le produire à l'oral et à l'écrit de façon appropriée (vocabulaire productif) (Armand et [Marjollet](#), 2015). De plus, rappelons que pour construire la représentation d'un concept, il faut réunir trois éléments à la fois, soit le mot qui le désigne (étiquette), les attributs qui l'identifient (caractéristiques) et une pluralité d'exemples auxquels les attribus s'appliquent ([Astaf, Darot, Giboungue, Vogel](#) et Toussaint, 2008; Barth, 2013a). Ces situations-exemples, lorsqu'elles sont bien choisies, permettent de rendre les concepts abstraits plus observables ([Lambourgnis, 1996](#)), ce qui favorise l'identification des attributs qui caractérisent le concept à l'étude (Barth, 2013b). Ce *mot-étiquette* entre l'expérience contextualisée et les mots utilisés pour s'y référer amène les élèves à catégoriser (Barth, 2013a), c'est-à-dire à mettre en relation les mots nouveaux avec leurs connaissances antérieures. Ces contextes d'enseignement-apprentissage véhiculent ainsi le sens de façon beaucoup plus directe et apportent une plus grande richesse aux concepts étudiés par un vocabulaire précis et étendu (Barth, 2013a).

C'est dans cette perspective que pour assurer le passage d'une connaissance réceptive des mots à une connaissance productive, et ce faisant, pour construire le sens des mots-concepts plus abstraits, comme ceux en univers social (*temps-espace-société*), il nous apparaît indispensable de faire vivre aux élèves du premier cycle du primaire des expériences concrètes, régulières et contextualisées.

En ce sens, le recours à des activités de lecture (réception) et d'écriture (production) nous apparaît précieuses. Ces situations significatives d'apprentissage favorisent la mise en place de premières conditions favorables à la contextualisation souhaitée des concepts abstraits et à l'apprentissage lexical qui le sous-tend. Qui plus est, notons que dans le cadre de notre recherche, la lecture et l'écriture sont considérées comme de véritables outils de pensée et d'apprentissage (MEELS, 2008b; [Minjag, 2003](#)) qui permettent aux élèves de se construire, de s'exprimer, de s'outiller pour penser et de raffiner leur compréhension du monde (Morin, 2012). Elles sont aussi au service des compétences disciplinaires (Blaser, 2008; [Chabot, 2006](#) et [Bucheton, 2002](#); [Marrel, Carlier](#) et [Butler, 2015](#); [Maye-Bisailon, Rodrigue](#) et [Beaudoin, 2017](#)) en plus d'être perçues comme « des piliers de l'apprentissage à l'école et des boucliers contre l'échec scolaire » (Blaser et Chartrand, 2009, p. 115).

3. Lire et écrire pour construire des concepts abstraits

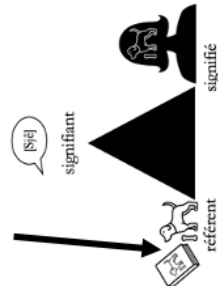
Au premier cycle du primaire, recourir à la lecture et à l'écriture pour construire les concepts abstraits, tels que le *temps*, l'*espace* et la *société*, permet de répondre à la fois aux besoins des enseignantes et aux orientations ministérielles qui stipulent qu'en raison de la grille-maîtresse, les élèves de ce cycle doivent construire leurs connaissances du domaine de l'univers social à travers des activités intégrées (MELS, 2001a). En effet, les élèves doivent être invités à profiter de toutes les occasions, dont celles nombreuses liées à la lecture et à l'écriture de textes variées, pour construire les notions et les concepts de base se rattachant à ce domaine et acquérir leur vocabulaire spécifique (MELS, 2001a). Pour offrir concrètement un enseignement efficace du vocabulaire en classe, assurer le passage d'une connaissance réceptive des mots à une connaissance productive et ainsi consolider la compréhension des concepts abstraits, nous mettons donc de l'avant les bienfaits de la lecture à haute voix d'œuvres de littérature jeunesse jumelée à un enseignement explicite et pluridimensionnel des mots ciblés.

Précisons toutefois qu'à la lumière des auteurs susmentionnés, nous choisissons le recours à la lecture et à l'écriture comme une voie à privilégier parmi différentes avenues pour assurer un premier enseignement des concepts de l'espace, du temps et de la société en classe. Nous n'avons pas la prétention de couvrir l'ensemble du programme ministériel, mais bien d'apporter une contribution essentielle à la réalisation de l'enseignement de l'univers social au premier cycle du primaire. Il revient aux enseignantes de ce cycle de planifier d'autres séquences d'enseignement et d'évaluation tout au long de l'année scolaire qui tiennent compte de la logique des contenus à apprendre en univers social et de la progression des apprentissages, et ce, en fonction de leurs élèves et le développement de la compétence visée dans le programme de formation.

3.1 La lecture pour construire des concepts abstraits

La lecture est un véritable outil pertinent pour interpréter le monde, structurer les expériences et construire les connaissances (Muniz, 2003). Dans un contexte d'apprentissage conceptuel qui sous-tend un enseignement lexical, la lecture permet de travailler ici les mots en réception.

Pour proposer aux élèves un environnement lexicalement riche et des expériences de langage variées, de nombreux auteurs suggèrent de recourir aux œuvres de littérature jeunesse (Ancil, 2019; Beck, McKown et Kucan, 2013; Graves, 2006; Morin, Montésinos-Gelét, Parent, Prévost, Charon, Ling et Valiquette, 2006; Snell, Hindman et Washk, 2015; Turgson, 2013). En tant qu'objets culturels (Morin et Roger, 2014; Noël-Gauthier et Le Brun, 2013), les œuvres de littérature jeunesse favorisent la découverte d'une panoplie de thèmes



Crédit image : Les Mots (Remco, Dora) sur Veerus Plus (dites de Neve Project 2020)

Figure 4 Les œuvres de littérature jeunesse comme référents à l'apprentissage d'un concept abstrait

ouvrant un spectre très large de connaissances. Par leur variété et leur richesse, elles ouvrent à l'acquisition de plusieurs connaissances et habiletés disciplinaires (Marrel, 2018a) de même qu'à un enseignement contextualisé et intégré (Montésinos-Gelét et Charon, 2018). Tout en préservant une approche littéraire axée sur le plaisir de lire et de découvrir, les œuvres de littérature jeunesse sont ici utilisées pour offrir aux élèves des expériences concrètes et contextualisées qui incarnent le sens du concept étudié. Par le biais du texte et de l'image, elles servent ainsi de référents aux concepts abstraits, puisqu'elles les mettent en scène dans des situations concrètes, ce qui aide les élèves à dégager les attributs qui les caractérisent et d'en construire progressivement une représentation riche et complète.

3.2 L'écriture pour construire des concepts abstraits

L'écriture, quant à elle, permet de travailler les concepts abstraits en contexte de production allant au-delà du travail conceptuel réalisé sous forme réceptive par la lecture. Lors d'un travail d'écriture, les élèves laissent une trace consolidée de leur compréhension du concept étudié, ce qui permet à l'enseignant de repérer les erreurs d'encodage liées à la forme du mot qu'il convient de corriger (Cellier, 2011). Cela permet de clarifier la profondeur des connaissances, ce qui facilite leur mémorisation chez les élèves.

Pour ce faire, nous nous intéressons à la pratique des *orthographe approchées* (OA) (Montésinos-Gelét, Morin et Charon, 2006) définie comme :

des situations d'écriture contextualisées lors desquelles les élèves écrivent des mots ou des phrases en s'appuyant sur leurs connaissances antérieures, en partageant leurs réflexions sur le fonctionnement du système alphabétique et sur les stratégies utiles pour orthographier et en comparant leurs hypothèses d'écriture aux normes orthographiques (Charon et Montésinos-Gelét, 2018, p. 97).

La pratique des OA, reprise par de nombreux chercheurs en éducation, nous apparaît ici essentielle pour travailler explicitement les mots de vocabulaire avec les élèves ciblés par le dispositif. Cette pratique permet de transférer les connaissances à l'écrit, ce qui favorise la représentation mentale des mots et assure une meilleure rétention que la simple réception des informations par la lecture (Charon et Montésinos-Gelét, 2018). La pratique des OA offre un contexte intéressant pour travailler explicitement avec les élèves la forme orale et écrite des mots, auquel nous ajoutons, dans le cadre de notre recherche, un travail sur les deux autres dimensions lexicales (le ou les sens et l'usage) ainsi que les différentes propriétés (voir **Erreur! Source du renvoi introuvable.**).

Bref, le recours à la lecture et à l'écriture permet aux élèves de consolider leur compréhension des concepts et devient un outil fort pertinent pour comprendre et pour apprendre de nouvelles connaissances.



Figure 5 La couverture de l'ouvrage *Les orthographe approchées* de Montésinos-Gelét et Charon (2006)

4. Les savoirs essentiels en univers social

Dans le cadre de cette recherche, le domaine de l'univers social est considéré comme un contexte intégrateur permettant d'adopter la démarche didactique développée *Lire et écriture pour construire des concepts abstraits*. En sens, la compétence développée via le dispositif didactique s'articule autour des trois concepts qui fondent le domaine de l'univers social et leur construction progressive par les élèves, soit *Construire sa représentation des concepts du temps, de l'espace et de la société* (MELS, 2001a). Le travail que cette compétence sous-tend à propos des concepts de l'espace, du temps et de la société permet de surcroît aux élèves de s'initier à une démarche efficace de recherche et de traitement de l'information (Lebrun et Araújo-Oliveira, 2009), en plus de leur permettre d'accéder à des connaissances relatives à des sociétés et à des territoires et de développer des compétences et des techniques enrichies au cours des 2^e et 3^e cycles du primaire (Poyet, 2009a, 2009c).

Actuellement, les orientations ministérielles supposent que :

Construire une représentation de l'espace ou du temps, c'est apprendre à lire et à visualiser une réalité spatiale ou temporelle et à exprimer la durée de diverses façons. Cela implique l'appropriation et la maîtrise d'outils de représentation de l'espace et du temps. Construire une représentation de la société, c'est découvrir qu'un groupe, quel qu'il soit, possède des caractéristiques et un fonctionnement particuliers (MELS, 2001, p.166).

L'ensemble de ces apprentissages doit partir de référents connus par les élèves pour graduellement aller vers l'ailleurs et l'autrefois (MELS, 2001). Le cadre de référence spatial renvoie à l'environnement immédiat des élèves soit la classe, le quartier, la localité tandis que le cadre de référence temporel correspond à la vie des élèves, de leurs parents, de leurs grands-parents et de leurs arrière-grands-parents (MELS, 2001).

Pour assurer la construction de la représentation de ces trois concepts, l'enseignant doit considérer les différentes composantes de la compétence. Ces composantes, que l'on retrouve à la page 167 du *Programme de formation de l'école québécoise* (MELS, 2001a), sont les suivantes :

Composantes de la compétence



Figure 6 Les composantes de la compétence *Construire sa représentation de l'espace, du temps et de la société* (MELS, 2001a)

Comme le développement de cette compétence revêt d'un caractère évolutif, il est essentiel d'amener les élèves à acquérir progressivement une série de savoirs essentiels divisés en deux catégories : les connaissances et les techniques (MELS, 2001). Les connaissances permettent d'approcher des réalités d'ici et d'ailleurs, d'hier et d'aujourd'hui de manière à comprendre les différences, les ressemblances et les changements dans l'espace. Quant à elles, les techniques font appel aux habiletés des élèves à situer dans le temps par l'utilisation et la construction d'une ligne du temps et à se situer dans l'espace par l'interprétation d'un plan simple ou d'une carte, à mesurer le temps, à évaluer des distances et à les comparer (MELS, 2001). Ces savoirs essentiels sont présentés au tableau 2 selon la progression des apprentissages (MELS, 2009).

Tableau 3 La progression des apprentissages quant à la *construction des concepts de l'espace, du temps et de la société* au 1^{er} cycle du primaire (MELS, 2009)

	1 ^{er} cycle
→ L'élève apprend à le faire avec l'intervention de l'enseignant(e)	
Localisation dans l'espace et dans le temps	
★ L'élève le fait par lui-même à la fin de l'année scolaire.	
L'élève...	1 ^o
Se repère sur le terrain, un plan simple, une illustration ou une maquette : positions spatiales : devant, sur, derrière, à côté, près de, à l'écart, à gauche, etc.	→
S'oriente dans l'espace en utilisant les points cardinaux : au nord, au sud, à l'est, à l'ouest	→
Se repère dans le temps : seconde, minute, heure, jour (lundi, mardi, mercredi, jeudi, etc.), calendrier, mois (janvier, février, mars...), année (2000, 2001...), siècle.	→
Situe des faits de sa vie et de celle de ses proches sur une ligne du temps graduée : naissance, entrée à l'école, voyage, naissance des parents, d'un frère, d'une sœur, décès, etc.	→
Indique des traits physiques caractéristiques de différents âges de la vie : un bébé n'a pas de dents, les grands-parents peuvent avoir des cheveux blancs, etc.	→
Indique des activités à différents âges de la vie : un enfant va à l'école, un adulte peut conduire une automobile, etc.	→
Éléments humains (réalités démographiques, culturelles, économiques et politiques)	
Nomme ses groupes d'appartenance : famille, amis, équipe sportive, classe, etc.	→
Descrit la composition de ses groupes d'appartenance : mon équipe de soccer comprend des garçons et des filles ainsi qu'un adulte, l'entraîneur, etc.	→
Indique le nombre de membres dans ses groupes d'appartenance : mon équipe de soccer comprend 10 joueurs, etc.	→
Nomme la ou des langues parlées dans son milieu : français, anglais, italien, etc.	→
Nomme les religions pratiquées dans son milieu : catholicisme, protestantisme, etc.	→
Nomme des expressions de l'art : peinture, sculpture, etc.	→
Nomme des objets utilisés couramment, nomme les changements dans le temps et les différences entre son milieu et un milieu non familier : jouets, disques, fer à repasser, ordinateur, bicyclette, etc.	→
Nomme des éléments du paysage relatifs aux activités économiques, nomme les changements dans le temps et les différences entre son milieu et un milieu non familier : ferme, usine, banque, port, etc.	→
Nomme des besoins satisfaits par des activités économiques : se nourrir, se divertir, etc.	→
Nomme des moyens de transport et des voies de communication, nomme les changements dans le temps et les différences entre son milieu et un milieu non familier : automobile, train, avion, autoroute, route, voies ferrées, etc.	→
Nomme des institutions : hôtel de ville, conseil municipal, bibliothèque, école, hôpital, etc.	→
Indique les règles de fonctionnement de ses groupes d'appartenance : en classe, on doit lever la main pour parler, etc.	→

Éléments naturels		→	★
Nomme des formes de relief : plaine, vallée, plateau, colline, chaîne de montagnes, etc.		→	★
Nomme des éléments liés au climat : précipitations et température, etc.		→	★
Nomme des éléments de l'hydrographie : fleuve, lac, rivière, etc.		→	★
Nomme des ressources naturelles : forêt, eau, sols fertiles, minéral, etc.		→	★
Personnes, groupes et événements			
Nomme des personnes de son milieu : père, ami, enseignante, entraîneur, etc.		→	★
Décrit le rôle de différents membres de ses groupes d'appartenance : l'enseignante ne transmet des connaissances, le capitaine de son équipe organise les entraînements, etc.		→	★
Nomme des faits de sa vie et de celle de proches : fiançailles, entrée à l'école, déménagement, naissance des parents, décès d'une personne de son entourage, etc.		→	★
Les techniques relatives au temps			
Construit une ligne du temps (sélectionner l'information, calculer la durée à représenter, déterminer une unité de mesure, tracer un axe, inscrire les segments selon l'échelle choisie, inscrire l'information, insérer un titre)		→	→
Interprète une ligne du temps (lire le titre, décoder l'échelle chronologique, utiliser des repères temporels et relever de l'information : lieux, acteurs, circonstances)		→	→
Les techniques relatives à l'espace			
Interprète un plan simple ou une carte (lire le titre, lire l'échelle, utiliser les points cardinaux et les repères spatiaux)		→	→

Les attentes de fin de cycle s'évaluent selon trois critères d'évaluation, soit la capacité à se repérer dans l'espace et dans le temps, l'utilisation d'un vocabulaire précis relatif à l'espace, au temps et aux réalités sociales et l'habileté à décrire des ressemblances, des différences et des changements dans des paysages, des groupes et des événements de la vie quotidienne d'ici, d'ailleurs, d'hier et d'aujourd'hui (MEELS, 2001a). À la fin de la deuxième année du primaire, les élèves, en contexte de recherche et de traitement de l'information, doivent être en mesure :

- [d] utilise[r] les outils appropriés pour se repérer dans l'espace et dans le temps. Il[s] évoque[n]t des événements de la vie quotidienne. Il[s] décrivent[ent] des caractéristiques d'un groupe d'ici ou d'ailleurs, d'hier et d'aujourd'hui. Il[s] décrivent[ent] les éléments qui composent un paysage, des ressemblances, des différences et des changements. Il[s] emploie[n]t, pour ce faire, un vocabulaire précis (MEELS, 2001a, p. 167).

À la lumière des attentes ministérielles et des critères d'évaluation, il est retenu que l'enseignement et l'apprentissage de la compétence en univers social au premier cycle passent, entre autres, par l'emploi d'un vocabulaire de base lié aux concepts de l'espace, du temps et de la société. Cette compétence véritablement langagière, liée à l'enrichissement progressif du vocabulaire, est essentielle dans le cheminement vers la construction de la représentation de ces trois concepts. Toutefois, il apparaît complexe de définir avec précision de quels termes il s'agit lorsqu'il est question dans le programme ministériel de *vocabulaire de base* en univers social. Actuellement, aucune définition de ces trois concepts ni glossaire essentiel à l'application des critères d'évaluation ne sont proposés aux enseignantes (Poyet, 2009b). Selon Poyet (2009b), l'expression *vocabulaire de base* renvoie actuellement à l'appréciation personnelle de l'enseignante, et il revient à celle-ci, avant d'enseigner, d'analyser le concept en profondeur pour mieux le définir et ce faisant pour dégager le champ lexical approprié à appréhender par les élèves.

5. Les dimensions des concepts en univers social

Pour aider à cette analyse conceptuelle, qui conduit à définir le concept et à dégager le champ lexical approprié à appréhender par les élèves, plusieurs auteurs proposent un découpage en catégories des représentations des concepts qui respecte leur évolution dans le temps (Camuset, 2016; Cavenaille, 1996; Duval, 2009; Laforest et Lenoir, 1984; Lafrance, 2009; Laplancie, 1989; Poyet, 2009a, 2009b; Pucelle, 1972; Ramos, 1991; Rioux, 1985; Terrier et Vandenberghe-Bauden, 1996). Voici ces propositions.

5.1 Le concept d'espace

Terrier et Vandenberghe-Bauden (1996) décrivent le concept de l'espace en trois dimensions selon les stades de développement de Piaget (1969).

- L'espace vécu est lié au stade sensorimoteur et préopératoire (4-5 ans) : la connaissance de l'espace par le corps, la perception de l'espace avec une vision égocentrique (se situer ou situer des objets par rapport à soi en les manipulant).
- L'espace perçu renvoie au stade des opérations concrètes (8-9 ans) : la connaissance objective de l'espace, la perception de l'espace sans être obligé de s'y déplacer, prendre des distances par rapport à l'espace, l'initiation à la géographie.
- L'espace conçu se situe au stade des opérations formelles (10-11 ans) : la connaissance de l'espace par l'activité mentale, la perception de l'espace par la création d'images mentales, de représentations.

5.2 Le concept de société

Pour mieux comprendre les différentes facettes du concept de la société, Lafrance (2009), d'après les travaux de Lenoir (1990), propose aussi un découpage en quatre dimensions :

- La dimension sociale, qui se rapporte au vécu individuel et collectif dans ses caractéristiques générales (condition de vie ; population, classe sociale, rôle, fonctions, métiers, habitation, alimentation, santé, services publics, etc.) ;
- La dimension culturelle, qui renvoie au domaine de l'adaptation à l'environnement physique et humain, c'est-à-dire à la manière de comprendre le monde et d'agir sur lui (mode de vie : pluralité, ethnicité, religion, patrimoine, tradition, mode d'expression, etc.) ;
- La dimension économique, qui se réfère au domaine des échanges liés à la production de biens matériels ou de service et à la consommation (système, argent, échange) ;
- La dimension politique, qui est reliée aux rapports de pouvoir, aux règles et aux institutions qui les régissent (système, démocratie, droits, État, citoyen, associations, direction, etc.).

5.3 Le concept du temps

Pucelle (1972) propose un découpage du temps en quatre catégories étroitement liées aux stades piagétiens du développement de l'enfant (Piaget, 1969) :

- Le temps vécu correspond aux stades sensorimoteur et préopératoire de Piaget (1969) : le temps comme objet d'expériences liées aux faits de la vie des élèves et de celle de ses proches (aux actions). Les enfants ont une représentation égocentrique du temps, mais vont

progressivement se déconstruit d'eux-mêmes pour se situer comme objet parmi les autres dans un univers structuré de façon spatio-temporelle.

- **Le temps conçu** se situe au stade des opérations concrètes de Piaget (1969) : la fonction sémiotique (ou symbolique) qui apparaît chez les enfants impliquant la fonction génératrice de la représentation d'un objet ou d'un événement absent et/ou non perceptible dans le moment présent (Poyet, 2009b). Il s'agit alors du temps mesuré mathématiquement et scientifiquement correspondant au découpage en unités de mesure pour structurer l'existence (calendrier, ligne du temps, frise chronologique, seconde, minute, heure, etc.).
- **Le temps historique** renvoie à l'avènement de la pensée abstraite et de la logique formelle (vers 11-12 ans) (Piaget, 1969) : la structuration de l'histoire en périodes, aux événements historiques et aux habiletés relatives à la discipline historique.
- **Le temps philosophique**, qui se rapporte aux échanges et aux réflexions sur le temps, est construit par les enfants lors des différentes phases du développement.

Dans ses travaux, Poyet (2009) enrichit le découpage de Pucelle (1972) en y ajoutant dix sous-dimensions au concept du *temps* (voir Figure 7 à la page suivante) :

- **Le temps vivre** : représentation liée à l'expérience du temps, surtout anecdotique, faite par le sujet et exprimée comme un vécu et un ressenti du temps (emploi du « Je », expériences variées telles que grandir, passer du temps à..., prendre du temps, etc.)
- **Le temps faire** : représentation liée aux expériences et actions du sujet qui renvoient au temps *servir* et *évoluer* (ex. : dormir, manger, travailler, etc.)
- **Le temps unités** : représentation liée aux expressions quant aux unités et aux outils de mesure du temps (référence aux codes : ex. jours, heure, montre, etc.)
- **Le temps attendre** : représentation liée à l'intente (ex. attendre, etc.)
- **Le temps répétées** : représentation liée aux unités conventionnelles bâties pour ou par l'enfant (ex. jour/nuit, temps de Noël, fête, dodo, etc.)
- **Le temps social** : représentation liée à aux expériences personnelles ou impersonnelles où le sujet est confronté aux normes sociales (ex. être en retard, c'est le temps..., etc.)
- **Le temps nature** : représentation liée aux remarques relatives à la nature et à la météorologie (ex. vent, feuilles qui tombent, ciel, etc.)
- **Le temps historique** : représentation liée aux formulations relatives à l'histoire, au passé (ex. c'est avant, l'ancien temps, etc.)
- **Le temps expression** : représentation liée aux proverbes et aux expressions culturelles qui comportent le mot *temps* (ex. le temps, c'est de l'argent, etc.)
- **Le temps exister** : représentation liée aux remarques quant à l'existence de vivre, aux liens qu'entretient l'humanité avec le temps (ex. : s'il n'y avait pas de temps, il n'y aurait rien) (p. 422-424).

Ces différentes propositions de découpage des concepts du domaine de l'univers social, synthétisées à la page suivante (Figure 7), nous apparaissent pertinentes pour planifier efficacement l'enseignement et l'apprentissage de l'univers social au premier cycle du primaire. Nous retons que la construction progressive de ces trois concepts se réalise sous l'effet de la maturation psychologique des enfants et les

interactions avec leur entourage. Cependant, notons que nonobstant les travaux de Piaget (1969), il est possible d'aborder, dès le premier cycle du primaire, certaines dimensions plus complexes des concepts, dont le temps *historique* par exemple, avec les élèves du premier cycle du primaire (donc, bien avant l'âge de 11-12 ans) (Demers, Leffrand et Hébert, 2010; Poyet, 2009b; Martel, 2018a).

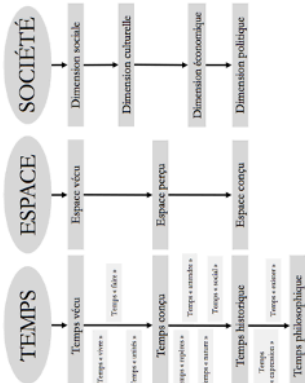





Figure 7 Les différentes dimensions des concepts du temps, de l'espace et de la société





Note : Cette figure est inspirée de l'article de Boulter et Martel (2019) publié dans la revue *Précolaire*, 57(2), p. 18

En somme, l'enseignement-apprentissage de l'univers social au premier cycle du primaire nécessite la découverte et la maîtrise du vocabulaire, des outils et des techniques relatifs à l'*espace*, au *temps* et à la *société*. Ces concepts fondamentaux ne se construisent pas en vase clos, mais au sein d'un réseau conceptuel (Demers et al., 2012). Malgré leur complexité, ils sont considérés comme des concepts intégrateurs et les piliers des disciplines de l'histoire, de la géographie et de l'éducation à la citoyenneté (Gauthier et Saint-Jacques, 2002; Lalongé, 2006a; Lebrun, 1993). Ils servent de base à l'intégration d'autres concepts et à l'apprentissage de multiples relations. L'apprentissage est alors perçu comme un processus de changement conceptuel qui évolue dans le temps (Allard, 2018). L'objectif n'est pas que les élèves de fin de premier cycle acquièrent une définition des concepts considérée *absolue* (Poyet, 2013), mais qu'ils aient enrichi leur compréhension et aient pris conscience des moyens qui leur ont permis d'en construire leur représentation. De plus, l'enseignement de l'univers social doit prendre appui sur des aspects réels et des situations de vie près des élèves de manière à ce que ces derniers parviennent progressivement à des représentations moins égocentriques (tournées sur eux-mêmes) et plus nuancées et complètes (Lebrun et Lenoir, 2001). Selon Poyet (2009b), *construire sa représentation* d'un concept doit conduire les élèves à réfléchir par eux-mêmes à partir de leurs connaissances initiales et de leurs expériences. Ce travail réflexif s'inscrit d'ailleurs dans notre démarche didactique *Lire et écrits pour construire des concepts abstraits* présentée aux pages suivantes.

Notre dispositif didactique *Lire et écrit pour construire des concepts abstraits* est ici exemplifié autour du concept du *temps*. Le tableau 3, ci-dessous, présente ainsi une sélection d'œuvres de littérature jeunesse pour le réseau littéraire lié à ce thème. Ce réseau est développé en fonction des objectifs d'apprentissage établis par le MELS (2001a) et le degré de complexité du concept du *temps* que l'on cherche à atteindre. En ce sens, les œuvres sont sélectionnées selon les différentes dimensions de ce concept tirées des travaux de Poyet (2009b) et du continuum de l'abstraction des concepts d'Abolmouk...
 Abolmouk... (2009).

Tableau 4 Le réseau littéraire pour faire construire la représentation du concept du temps

#	Dimensions conceptuelles	Œuvres de littérature jeunesse et les mois ciblés
1	Temps <i>être, faire et agir</i> 	L'œuvre <i>Une journée de Loup</i> de Philippe Jullien (2012) des éditions Belin permet de travailler le concept du <i>temps</i> sous l'angle des routines journalières. Le lecteur découvre les différents moments de la journée où Loup prend son temps pour choisir les meilleurs mets. Il observe les autres animaux de son milieu et ce qu'ils mangent. L'œuvre traite aussi les concepts de la <i>soif</i> et de l' <i>espour</i> sous l'angle des besoins et des paysages (éléments naturels et humains). Concept <u>superordonné</u> : <i>la journée</i> Concepts de base : <i>midi, nuit, après-midi, soir</i> Concepts subordonnés : <i>déjeuner, petit déjeuner, après, déjeuner, englander, goûter, luncheon, paquer, sauternes, restes, diner.</i>
2	Temps <i>être, faire et agir</i> 	L'œuvre <i>Lili, c'est l'heure!</i> de Lucie Albog (2017) des éditions Élan vert permet de travailler le concept du <i>temps</i> sous l'angle des unités. Le lecteur découvre les notions de la seconde à la semaine en passant par la minute, l'heure et la journée. Pour chacune des unités, on y associe des actions concrètes, comme étendre une lumière ou faire une sieste. Il est possible de travailler la ligne du temps. Concept <u>superordonné</u> : <i>les unités</i> Concepts de base : <i>secondes, minutes, heures, jour de la semaine.</i> Concepts subordonnés : <i>1 seconde, c'est le temps d'un élève, 1 minute, c'est le temps de marcher dans un train, 1 minute dure 60 secondes, 1 heure dure 60 minutes, 1 jour, c'est le temps de la journée et de la nuit, un jour dure 24 heures, une semaine, c'est 7 jours.</i>
3	Temps <i>nature</i> 	L'œuvre <i>Le fin et l'infin</i> de Marianne Dubuc (2013) des éditions La Paucière permet de travailler le concept du <i>temps</i> sous l'angle des saisons. Le texte et les illustrations se complètent pour présenter au lecteur les changements de la nature selon les saisons. Ce récit raconte une belle histoire d'amitié entre un lion et un oiseau. Cette amitié évolue et s'enrichit au rythme des saisons sur une période d'une année. Le concept de l' <i>espour</i> peut aussi être exploité sous l'angle du paysage. Concept <u>superordonné</u> : <i>les saisons</i> Concepts de base : <i>hiver, printemps, été, automne</i> Concepts subordonnés : <i>blanc, flocon, trousseau, froid, éléments chauds, éléphant, lion, lion trop, jardin, horloges, jardin, chaud, feuilles, pêcher, récolte, vent, feuille, neigeant.</i>

 Temps <i>unité et espour</i> Le monde de Maud Bogaerts 2009	L'œuvre <i>La seule de moi</i> , d'Emilie Lecler (2012) des éditions La courte échelle permet de travailler le concept du <i>temps</i> sous l'angle des mois. La notion de saisons peut également être travaillée. À chaque double page, un petit texte poétique accompagné de belles illustrations présente la richesse de chacun des mois de l'année. Cette œuvre peut traiter également le concept de l' <i>espour</i> sous l'angle du paysage. Concept <u>superordonné</u> : <i>les mois</i> Concepts de base : <i>janvier, février, mars, avril, mai, juin, juillet, août, septembre, octobre, novembre, décembre</i> Concepts subordonnés : <i>blanc, blancs, chocolat chaud, sucrés, fleur colorée, pluie de soeurs, pour radiner, sable chaud, tas de feuilles, petite neige, les glaci.</i>
 Temps <i>historique et attitudes</i> Maud Bogaerts 2009	L'œuvre <i>Lire, quand j'étais bébé</i> de Laurent Tassik et Baptiste Ansellem (2019) des éditions La Paucière permet de travailler le concept du <i>temps</i> sous l'angle des périodes et des moments vécus par les personnages principaux. Chardonne, six ans, pense qu' <i>hier</i> « était le moment où elle était un bébé. Elle est impatient à l'idée de savoir exactement quand elle était un bébé. Pour l'aider à comprendre, son père va tenter de lui expliquer comment fonctionne le temps grâce à la ligne du temps qui dessinera sur les murs de la maison. À partir des illustrations, le lecteur peut repérer les différents moments de la vie de Chardonne que son ingénieux père s'amuse à lui construire. Concept <u>superordonné</u> : <i>le passé</i> Concepts de base : <i>avant, aujourd'hui, iraient, demain, futur, avoir</i> Concepts subordonnés : <i>le passé, c'est ce qui est arrivé avant aujourd'hui. Le présent, c'est ce qui se vit en ce moment. Le futur, c'est ce qui va se passer plus tard dans l'avenir. Le temps, c'est une grande ligne du temps.</i>
 Temps <i>expressive et exister</i> Maud Bogaerts 2009	L'œuvre <i>Prends le temps</i> de Maud Bogaerts (2009) des éditions Alice permet de travailler le concept du <i>temps</i> sous l'angle des expressions. Le lecteur découvre qu'au fil des jours, il faut apprendre à prendre le temps, de voir ses amis, de parler aux autres, d'exister, etc. Cette œuvre peut traiter le concept de la <i>soif</i> sous l'angle des besoins et de la famille. Concept <u>superordonné</u> : <i>prendre le temps</i> Concepts de base : <i>habiter, profiter.</i> Concepts subordonnés : <i>Prends le temps de voir tes amis, de sentir le froid qui pique, se souvenir de ses rêves, de parler aux autres, de profiter des belles choses de la vie, etc.</i>
 Temps <i>unité et philosophique</i> Maud Bogaerts 2009	L'œuvre <i>Où est passé le temps?</i> de Marie-Hélène Jarry et Eliodie Dubanau (2019) des éditions de l'Unité permet de travailler le concept du <i>temps</i> sous l'angle des unités de mesure et des réflexions portées sur les durées (relativité). Grâce aux textes et aux illustrations, le lecteur est porté par un voyage philosophique autour du temps qui s'écoule. Concept <u>superordonné</u> : <i>le temps qui passe</i> Concepts de base : <i>minute, année, patience</i> Concepts subordonnés : <i>100 ans, minutes, c'est trop court pour lire une biblie, c'est trop long quand j'attend mon macarons. Où est passé le temps qui attend pendant un an. Il est patient. Il est patient comme...</i>

Les connaissances antérieures des sous-concepts (concepts de base) (30 min./séquence)

- Réaliser les étapes suivantes pour chacune des sept séquences didactiques dévoloppées.
- Poser la sous-question spécifique selon la dimension conceptuelle travaillée. Voici les sept sous-questions :
 - Qu'est-ce qu'une journée ? (Séquence didactique 1 à la page 4);
 - Qu'est-ce qu'une unité de temps ? (Séquence didactique 2 à la page 6);
 - Qu'est-ce qu'une saison ? (Séquence didactique 3 à la page 8);
 - Qu'est-ce qu'un mois ? (Séquence didactique 4 à la page 10);
 - Qu'est-ce que le passé ? (Séquence didactique 5 à la page 12);
 - Qu'est-ce que « prendre le temps » ? (Séquence didactique 6 à la page 14);
 - Qu'est-ce que le « temps qui passe » ? (Séquence didactique 7 à la page 16);
 - Recueillir les connaissances antérieures des élèves pour chacun des sous-concepts en les invitant à écrire leurs premières représentations, puis à réaliser un croquis les illustrant (voir la question #1 sur la fiche d'activité « A quoi te fait penser le mot... ? »).
 - *Noter que selon les forces et les défis des élèves, il est possible de réaliser cette étape à l'oral.
 - Inviter les élèves à présenter leur croquis au reste de la classe ainsi qu'à partager leurs idées.
 - Compiler l'ensemble des conceptions initiales au tableau pour garder des traces (si désiré).
 - Valoriser ce qui est construit par les élèves.
 - Souligner à nouveau que les activités de lecture et d'écriture à venir leur permettront d'enrichir leurs connaissances de ce sous-concept et ce faisant, leur réseau conceptuel.

Étape 5 : Le contexte d'écriture et le choix du mot-phrase Le contexte d'écriture (15 minutes)

- Pour plaquer la curiosité des élèves, leur présenter le réseau littéraire et leur préciser connaissances sur les concepts à l'étude.
- Préciser les types d'œuvres retenus et leur visée : l'album jeunesse raconte une histoire, le documentaire jeunesse informe sur un sujet, etc.
- Pour chaque lecture à voix haute, explorer d'abord avec les élèves le paratexte de l'œuvre (1^{re} et 4^e de couverture, titre, auteur, illustrateur, illustration, maison d'édition, résumé, etc.).
- Annoter une discussion en invitant les élèves à faire une prédiction quant au contenu de l'œuvre à partir des illustrations et du texte (1^{re} et 4^e de couverture).
- Introduire aux élèves l'intention de lecture: En apprendre davantage sur le concept du *temps* et de son sous-concept: *journée* (activité 1), *unité* (activité 2), *saison* (activité 3), *mois* (activité 4), *passé* (activité 5), *prendre le temps* (activité 6) ou *temps qui passe* (activité 7).
- Réaliser une première lecture à voix haute de l'œuvre :
 - Solliciter la participation active des élèves tout au long de la lecture. Les questionner pour soutenir leur compréhension, leur interprétation et leur appréciation ainsi que pour les inviter à réagir.
 - S'il y a lieu, guider les élèves dans leur compréhension des différentes inférences : anaphoriques (lien entre un mot de substitution et son référent), causales (lien de causalité), lexicales (comprendre un mot peu familier), prédictives (anticipation plausible de la suite du texte), pragmatiques (débatration qui donne lieu à un résultat plausible), de différents contenus (lien,

agent, temps, instrument, objet, sentiment-attitude, catégorie et action) et logiques (déduction qui donne lieu à un résultat certain) (Dupin de Saint-Amand, [300646403-53d84](#) et Morin, 2012).

- Au terme de la lecture, inviter les élèves à apprécier l'œuvre et à résumer l'histoire ou les informations apportées sur le thème étudié. Cette demande est un excellent moyen pour consolider les nouveaux savoirs.

- Mentionner aux élèves la présence de mots précis dans l'œuvre qui permettent de construire la représentation du concept à l'étude.
- Préciser aux élèves les différentes phrases relatives à un contenu de l'œuvre dans lesquelles il y a différents mots à approcher en orthographe approchée (mot-phrase). Ces mots correspondent aux attributs du concept étudié.
- *Noter que si ce n'est pas la première fois que les élèves font des activités d'orthographe approchées, leur demander leur avis pour sélectionner les mots à travailler. Sinon, veuillez les choisir pour eux. Revoir les fiches A à G pour prendre connaissance des mots ciblés pour chacune des veuves sélectionnées du réseau littéraire sur le *temps*.
- *Noter également que si vous souhaitez réaliser les étapes 6 et 7 à un moment ultérieur, il est opportun de réaliser une seconde lecture à haute voix avant. Profiter alors de cette deuxième lecture pour faire réaliser aux élèves un rappel oral.

Étape 6 : Les consignes de départ Les consignes (5 minutes)

- Préciser aux élèves qu'ils sont maintenant invités à écrire les mots qui représentent les attributs du concept à l'étude, en contexte de phrase, avec ce qu'ils connaissent du système alphabétique tout en verbalisant leurs propositions d'écriture et les stratégies utilisées pour y parvenir.
- *Noter qu'en 1^{re} année (ou pour les élèves en difficulté d'apprentissage), les phrases à écrire peuvent être notées, ce qui permet aux élèves d'approcher seulement l'orthographe des mots ciblés. En 2^e année (ou pour les élèves plus avancés), les phrases complètes pourraient être dictées. Veuillez ainsi choisir entre la fiche A (phrases notées) ou la fiche B (phrases complètes) selon les forces et les défis des élèves.
- Préciser que le résultat final (l'orthographe des mots) n'est pas l'élément important de l'activité et, ce faisant, dédramatiser l'erreur. Leur souligner que l'objectif est de tenter l'écriture des mots en faisant des hypothèses selon leurs connaissances et leurs stratégies.
- Annoncer le type de groupement : individuel, en petits groupes (deux ou trois) ou en grand groupe. Si c'est la première fois, pratiquer les tentatives d'écriture de manière individuelle. Puis, en grand groupe, inviter les élèves à partager leurs hypothèses et leurs stratégies. De cette façon, il vous sera possible de modéliser la démarche d'écriture et d'analyser les processus mentaux lors des tentatives d'écriture et le partage des stratégies.
- Distribuer les différents rôles si le groupement est en équipes : le scribeur (réalise la graphie du mot), le porte-parole (communique les choix orthographiques de l'équipe) et l'enquêteur (cherche et présente aux autres la norme orthographique). Noter qu'il est important qu'il n'y ait qu'un seul scribeur pour favoriser les échanges et susciter les conflits qui amènent les élèves à présenter leurs opinions et à s'adapter à celles des autres.



La réalisation

Étape 7 : Les tentatives d'écriture et l'échange des stratégies

Les tentatives d'écriture (20 minutes)

- Demander aux élèves d'ouvrir le *Cahier de l'élève* aux bonnes pages selon le sous-concept travaillé (p. 4, 6, 8, 10, 12, 14 ou 16).
- Dictier à nouveau les phrases relatives au sous-concept à l'étude (voir le #2 sur la fiche d'activité : « Complète les phrases en essayant d'écrire les mots dictés » (fiche A) ou « Essaie d'écrire les mots ou les groupes de mots dictés » (fiche B)).
- Inviter d'abord les élèves de façon individuelle à douter et à s'interroger sur l'orthographe des mots. Chacun doit écrire son hypothèse d'écriture en fonction de ses propres idées.
- Circuler dans la classe et demander aux élèves de partager leurs idées/stratégies avec vous par rapport à l'écriture des mots.
- Jouer un rôle de guide et accompagner les élèves en les questionnant sur leurs choix orthographiques et leurs stratégies (Ex. : *Bravo ! Je t'invitais à faire comme les sons du mot. Félicitations ! Tu fais des liens entre l'un des sons retrouvés dans un mot que tu connais et le mot nouveau aujourd'hui, Bravo ! Tu as trouvé un petit mot dans un grand mot. Super ! Tu as repéré la lettre crochée dans ce mot...*, etc.)



L'échange des stratégies (10 minutes)

Si l'échange des stratégies se réalise en grand groupe, suivre les étapes suivantes :

- Cibler quelques élèves et les questionner sur les stratégies qu'ils utilisent et les raisons qui expliquent leurs choix des lettres.
- Revoir les différentes stratégies d'écriture (Montésinos-Galet, Morin et Charon, 2006) :
 - S'appuyer sur les sons que l'on entend ;
 - Couper le mot en syllabes ;
 - Entrer le mot ;
 - Couper le mot en syllabes à la manière d'un robot ;
 - Identifier un petit mot dans le grand mot ;
 - Faire des analogies avec des mots que l'on connaît (ça sonne comme...);
 - S'interroger sur la lettre crochet s'il y a lieu ;
 - Utiliser les outils qui nous entourent (alphabet, aide-mémoire, etc), etc.

Si l'y a un travail d'équipe, suivre les étapes suivantes :

- Placer les élèves en équipe de deux ou de trois. Rappeler les différents rôles.
- Préciser aux élèves qu'ils doivent expliquer à leurs coéquipiers les idées qui ont conduit à leur tentative d'écriture.
- Préciser qu'ils doivent émettre une proposition commune adoptée grâce à un consensus.
- Tour au long du travail, circuler dans la classe et observer les interactions entre les élèves.
- Leur demander régulièrement de partager leurs idées et leurs stratégies par rapport à l'écriture des mots.
- Jouer également un rôle de guide et accompagner les élèves en les questionnant sur leurs choix orthographiques et leurs stratégies.

L'intégration

Étape 8 : Le retour collectif sur le mot-phrase

Le retour collectif (30 minutes)

- Inviter les élèves à présenter leurs hypothèses et à les écrire au tableau.
- Faire une synthèse des idées et des stratégies échangées durant l'étape 7.
- *Noter que cet échange permet aux élèves de partager et d'acquiescer de nouvelles stratégies. Ils sont amenés à réfléchir concrètement à la manière de faire pour maîtriser la langue écrite.
- Si le travail s'est réalisé en équipe, à partir des observations faites durant l'étape 7, demander à certaines équipes d'expliquer les conflits qu'ils ont vécus et comment ils ont fait pour trouver un accord.
- Amener les élèves à observer les différences et les ressemblances entre les différentes hypothèses d'écriture. *Noter que cette prise en considération des propositions des élèves démontre que vous valorisez ce qui est construit chez eux.
- Faire aux propositions, mettre ainsi en évidence ce qui est construit par les élèves et le valoriser tout en mettant en valeur l'ensemble des stratégies utilisées (ex. *Bravo ! Je constate que pour plusieurs élèves, vous avez choisi des lettres ou des groupements de lettres qui font le son ou les sons entendus. Génial ! Vous avez repéré l'orthographe de la lettre « ai » dans le mot « saigné ». Vous avez fait un lien entre le mot [saigné] et le mot [ignés] après il y a quelques semaines. Super ! Vous avez fait comme les sons et regardé dans les outils de la classe pour bien les orthographier. Je vous félicite.*)



Étape 9 : La norme orthographique

La découverte de la norme orthographique (10 minutes)

- Demander aux élèves comment ils pourraient savoir s'ils ont trouvé la bonne orthographe des mots. Cet échange permet de partager les stratégies de révision.
- Valider la norme orthographique des mots en présentant vous-même la norme ou en invitant les élèves, dont le rôle était l'enquêteur, à la trouver à l'aide de différents outils dans la classe (dictionnaire, affiches, œuvre, etc.).
- Écrire la norme orthographique des mots au tableau à côté des hypothèses données à l'étape 8.
- Inviter les élèves à comparer leurs propositions avec les mots normés.
- Profiter de cette comparaison pour faire ressortir les ressemblances et les différences et pour s'interroger sur les particularités de la langue et les régularités orthographiques.
- Pour chacun des mots-concepts (attributs), préciser aux élèves :
 - **Sa forme** : revoir les phonèmes à l'oral (sons) et les graphèmes à l'écrit (graphies), manipuler les syllabes orales ou écrites et le morphème oral ou écrit (ex. dans /-sug), revoir les propriétés phonologiques (relation oral-écrit), morphologiques (le sens transmis par les graphèmes (famille, lexicale, genre et nombre, accord verbal) et visuelles (bon graphème selon le phonème : homophones par exemple).
 - **Son sens** : connaître la définition véhiculée et les référents associés (le genre prochain : hyperonyme, les différences sémantiques (informations qui caractérisent le mot et permettent de le distinguer des autres mots qui partagent le même genre prochain).



- **Son usage** : utiliser correctement le mot à l'oral et à l'écrit (propriétés morphologiques, syntaxiques et pragmatiques et les coocurrences).
- Poursuivre la discussion sur d'autres aspects de la langue comme la ponctuation, les lettres muettes, les temps de verbe, la structure de la phrase, les classes de mots, etc.
- Inviter les élèves à corriger s'il y a lieu, l'orthographe des mots dans leur *Cahier de l'élève*.
- Donner du sens à l'effort de mémorisation en précisant aux élèves que mémoriser la forme, le sens et l'usage des mots permet non seulement de mieux écrire, mais aussi de lire plus rapidement en fournissant un effort moindre [\(Mogistropoulos, 2006\)](#), [Morin et Chartron, 2006](#).
- Partager aux élèves des stratégies de mémorisation lexicale en attirant leur attention sur l'orthographe des mots et en trouvant ensemble des stratégies pour retenir ces particularités :
 - Visualisation mentale (fermer les yeux et chercher à voir mentalement le ou les mots)
 - Epellation (se souvenir de la séquence de lettres du mot de manière sonore)
 - Mémorisation motrice (répéter l'écriture du mot en le copiant jusqu'à ce que le corps mémorise une image motrice)
 - Mise en relief des difficultés orthographiques (lettres muettes, consonnes doubles, graphèmes complexes, etc.)
 - Catégorisation par analogie (*grand* se termine comme *départ*)
 - Dérivation (*grand* prend un « d » muet à la fin parce qu'on dit *grand* au féminin)
 - Soulèvement des aspects sur lesquels on a tendance à commettre des erreurs en orthographe lexicale [\(Mogistropoulos, 2006\)](#), [Morin et Chartron, 2006](#), p.57.

Équipe 10 : Le grand retour et la définition commune

Le grand retour (5 minutes)

- Revenir avec les élèves sur la sous-question de départ : *Qu'est-ce que... ?* ou *À quoi te fait penser le mot... ?*
- Revoir leur croquis et la liste de mots réalisés lors de l'activation des connaissances antérieures.
- Demander à quelques élèves de rappeler leurs premières conceptions.
- Informer les élèves qu'ils peuvent maintenant répondre à la question. Voici un exemple de ce que vous pouvez mentionner (pour le concept de base *journal*) : *« Aujourd'hui, nous nous laissons la journée du Loup et nous avons approché l'orthographe de certains mots précis. Grâce à cette activité, pouvez-vous me dire maintenant qu'est-ce qu'une journée ? »*
- Inviter les élèves à communiquer leur réponse et à préciser leurs nouvelles connaissances, et ce, en utilisant les mots appropriés (attributs appris reliés aux concepts étudiés). Voici un exemple de réponse : *« Une journée, c'est tout ce qui se passe le matin, le midi, l'après-midi, le soir et la nuit. »*

La définition commune (15 minutes)

- Pour amener les élèves à se construire une représentation mentale des concepts qui englobe non seulement l'image mentale du concept et le processus qui y conduit, mais aussi le contexte et leurs connaissances antérieures (Poyet, 2009b), les inviter à élaborer une définition commune du sous-concept à l'étude. *Noter que cet échange permet de mettre en relation de sens les différents mots travaillés, ce qui enrichit le lexique mental des élèves.

- Inviter les élèves à écrire la définition commune à la dernière page du *Cahier de l'élève* (p.18). Voici un exemple de définition pour le concept de *saison* et de *l'hiver* : *Les saisons sont l'été, l'hiver, le printemps et l'automne. L'hiver, c'est la saison la plus froide de l'année. Il y a de la neige, de la glace et des tempêtes.*

L'enrichissement du réseau conceptuel

- Demander aux élèves d'enrichir leur réseau conceptuel en greffant leurs nouvelles connaissances acquises sur les concepts étudiés, soit les nouveaux mots, aux pages 2 et 3 du *Cahier de l'élève*.
- Pour ce faire, demander aux élèves de tracer une petite flèche (à partir de la position centrale) et de coller, à côté de cette flèche, l'image de l'œuvre littéraire lue.
 - *Noter que l'objectif du réseau conceptuel est de créer un certain organigramme. Si l'organisation spatiale sur une feuille est plus difficile pour les élèves, insérer au préalable les flèches et les images. Ce faisant, ils pourront simplement y ajouter les mots-clés. Vous avez ainsi deux choix de réseau conceptuel à imprimer (Choix A, Choix B).
- Afficher au tableau le réseau conceptuel.
- Inviter les élèves à écrire les mots-concepts travaillés en dessous et/ou à côté de l'image de l'œuvre. Modéliser le travail en écrivant au tableau les nouvelles connaissances sur votre réseau conceptuel. Voir l'exemple d'un réseau conceptuel complété en Annexe 1.
- Faire observer aux élèves l'évolution de leurs représentations. Voici un exemple de ce que vous pouvez leur dire : *« Avec-vous remarqué que pour certains d'entre vous, une journée c'était au départ seulement le « jour ». Maintenant, si une personne vous pose la question « Qu'est-ce qu'une journée ? », vous pouvez alors dire qu'une journée peut représenter tous les moments vécus du matin au soir. Bravo ! »*
- Rappeler aux élèves que l'une des fonctions essentielles de la lecture et de l'écriture est d'apprendre à propos du monde qui nous entoure.
- Au fur et à mesure que les sept séquences didactiques sont réalisées, profiter de ce moment de consolidation pour faire un rappel des apprentissages fait antérieurement (Ex. : *Pouvez-vous me rappeler ce que l'auteur du Loup nous a permis d'apprendre sur le concept de temps ?*)

La définition commune quant au concept général (superordinate) (10 à 20 minutes)

- A la fin de l'ensemble des sept séquences didactiques, inviter les élèves à relire leurs conceptions initiales quant au concept général (le temps) à la page 1 du *Cahier de l'élève*.
- Leur demander maintenant ce que signifie pour eux ce concept (*Qu'est-ce que le temps maintenant pour toi ?*)
- Inviter les élèves à répondre oralement et/ou à noter, avec un crayon de couleur, leurs nouvelles connaissances à la suite de leurs représentations initiales. *Noter que le choix d'écrire en couleur les nouvelles connaissances permettra aux élèves d'observer l'évolution de leurs représentations quant au concept abstrait étudié.

Fiche B : Lili, c'est l'heure !

Référence
Lucie **Abbas** (2017). *Lili, c'est l'heure* / Éditions Élan vert.



Intentions pédagogiques

- Travailler le concept du *temps* sous l'angle des unités.
- S'initier aux dimensions du temps (Poynet, 2009b) : *min, jour et nuit*
- Répondre aux sous-questions de recherche suivantes :
 - Qu'est-ce qu'une unité ? À quoi te fait penser ce mot ?
- Découvrir les notions de la seconde à la journée en passant par la minute et l'heure.
- Travailler la ligne du temps

*Noter que l'auteur peut aussi traiter du concept de l'usage sous l'angle des moyens de transport.

Mots ciblés à travailler en réception et en production

Concepts superordonnés	Concepts de base	Concepts subordonnés
Unité	Seconde, minute, heure, jour, semaine	1 seconde, c'est le temps d'un clic, 1 minute, c'est le temps de marcher dans un train, 1 minute dure 60 secondes, 1 heure dure 60 minutes, 1 jour, c'est le temps de la journée et de la nuit, un jour dure 24 heures, une semaine, c'est 7 jours.

Ces mots sont tirés des illustrations et/ou du texte. Les mots en caractère gras font partie de la liste orthographique des mots à apprendre au 1^{er} cycle du primaire (<http://www.franquas.ee>)

- Repérer (souligner) les difficultés orthographiques dans les mots (voir tableau précédent). Elles peuvent faire référence :
 - aux lettres muettes finales,
 - aux consonnes doubles,
 - au *sh*-muet,
 - à la présence du son [ʃ],
 - aux accents aigu, grave ou circumflexe,
 - à la cédille,
 - à la présence des lettres *sch*,
 - à la présence du son [ʃ],
 - à la présence du son [ʒ],
 - aux sons écrits avec les graphèmes suivants : *seau*, *seau*, *son*, *sans*, *sets*, *«épi»*, *ains*, *«épi»*, *épi*, *«ou»*, *oups*, *«om»*, *«eg»*.

- Dicter les phrases suivantes aux élèves. Ces phrases sont composées à partir des mots-concepts de base et ceux subordonnés.

Noter que selon la fiche utilisée (A ou B), les élèves sont invités à approcher l'orthographe de groupes de mots (voir les mots soulignés) ou de phrases entières.

- Une seconde, c'est le temps d'un clic.
- Une minute, c'est le temps de marcher (60 secondes).
- Une heure, c'est le temps d'une sieste (60 minutes).
- Un jour, c'est le temps de dîner et de dormir toute une nuit (24 heures).

Réinvestissement

- Inviter les élèves à composer des phrases selon les différentes unités de temps (seconde, minute, heure, journée, semaine). Voici des exemples : *En une seconde, je fais tomber mon crayon. En une minute, je prends une gorgée d'eau. En une heure, j'oue dehors. En une journée, je passe 24 heures. En une semaine, je vis du lundi au dimanche.*

Fiche C : Le lion et l'oiseau

Référence
Marianne Dubuc (2013). *Le lion et l'oiseau* / Éditions Pastèque.



Intentions pédagogiques

- Travailler le concept du *temps* sous l'angle des saisons.
 - S'initier aux dimensions du temps (Poynet, 2009b) : *nature*
 - Répondre aux sous-questions de recherche suivantes :
 - Qu'est-ce qu'une saison ? À quoi te fait penser le mot *saison* ?
- *Noter que l'auteur peut aussi traiter du concept de l'usage sous l'angle des paysages.

Mots ciblés à travailler en réception et en production

Concepts superordonnés	Concepts de base	Concepts subordonnés
Saison	Hiver, printemps, été, automne	Neige, flocon, traineau, froid, vêtements chauds, glisser, fleur, beau temps, jardin, bourgeon, chaud, pèlerin, récolte, vent, feuilles rouges, tombent (tomber)

Ces mots sont tirés des illustrations et/ou du texte. Les mots en caractère gras font partie de la liste orthographique des mots à apprendre au 1^{er} cycle du primaire (<http://www.franquas.ee>)

- Repérer (souligner) les difficultés orthographiques dans les mots (voir tableau précédent). Elles peuvent faire référence :
 - aux lettres muettes finales,
 - aux consonnes doubles,
 - au *sh*-muet,
 - à la présence du son [ʃ],
 - aux sons écrits avec les graphèmes suivants : *seau*, *seau*, *son*, *sans*, *sets*, *«épi»*, *ains*, *«épi»*, *épi*, *«ou»*, *oups*, *«om»*, *«eg»*.
 - à la cédille,

- Dicter les phrases suivantes aux élèves. Ces phrases sont composées à partir des mots-concepts de base et ceux subordonnés.

Noter que selon la fiche utilisée (A ou B), les élèves sont invités à approcher l'orthographe de groupes de mots (voir les mots soulignés) ou de phrases entières.

- En hiver, le lion glisse dans la neige blanche.
- Au printemps, le beau temps revient.
- En été, le jardin pousse.
- À l'automne, les feuilles rouges tombent.

Réinvestissement

- Inviter les élèves à choisir leur saison préférée et à expliquer pourquoi (les raisons doivent être tirées des éléments discutés lors de l'activité).

Annexe 1 : Exemple d'un réseau conceptuel complété

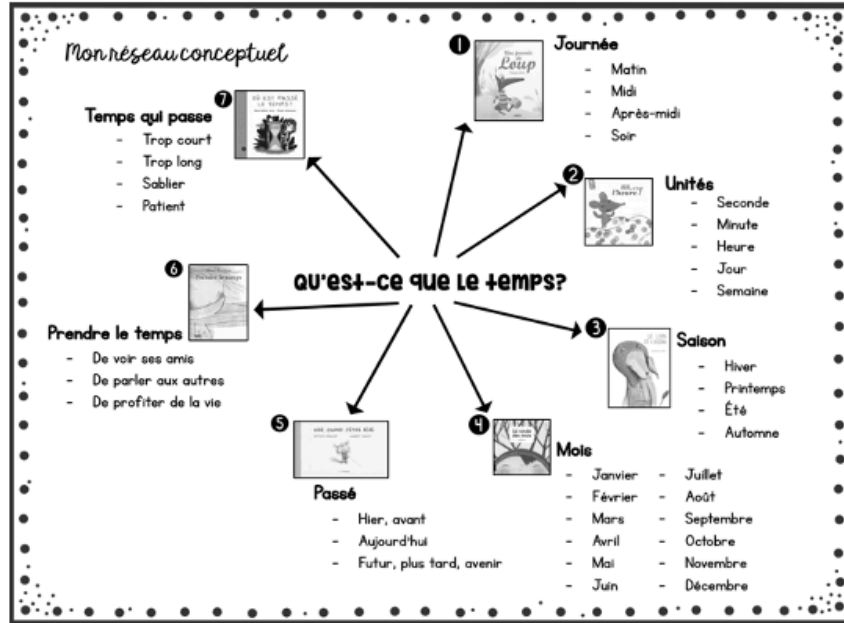




Figure 12 Un exemple de réseau conceptuel complété

Je construis
des concepts abstraits
en univers social

1^{er} cycle



Norm de l'élève:



Ce cahier de l'élève a été développé dans le cadre de la recherche développement :

Lire et écrire pour construire des concepts abstraits au premier cycle du primaire

© Marjorie Boulet (2020)
doctorante à l'Université de Montréal

Sous la direction d'Isabelle Montésinos-Gelet de l'Université de Montréal et de Virginie Martel de l'Université du Québec à Rimouski, campus de Lévis

Les images sont tirées de <https://www.twinkl.com/fr/clip-art>



QU'est-ce que le temps?

À quoi te fait penser le mot **TEMPS** ?





Choix A

Mon réseau conceptuel

QU'EST-CE QUE LE TEMPS?

2

3

Choix B

Mon réseau conceptuel

QU'EST-CE QUE LE TEMPS?



2

3

UNE JOURNÉE DE LOUP

1

1. À quoi te fait penser le mot **journée** ?



2. Complète les phrases en essayant d'écrire les mots dictés.

1 _____, Loup aime se promener à l'étang.

2 _____, Loup aime se promener dans les prés.

3 _____, Loup aime se promener dans la forêt.

4 _____, Loup aime retrouver son foyer.


4

Fiche A

UNE JOURNÉE DE LOUP

1

1. À quoi te fait penser le mot **journée** ?



2. Essaie d'écrire les mots ou les groupes de mots dictés.

1 _____

2 _____

3 _____

4 _____

4

Fiche B

Et toi, comment se déroule ta journée?

3. Décris les repas que tu aimes tout au long de ta journée.









5


6

Fiche A

Lili, c'est l'heure

2

1. À quoi te font penser les mots **unités du temps** ?



2. Complète les phrases en essayant d'écrire les mots dictés.

1 _____ c'est le temps d' _____

2 _____ c'est le temps de _____

3 _____ c'est le temps d' _____

4 _____ c'est le temps de _____

de _____ et de _____

5


6

Fiche A

Lili, c'est l'heure

2

1. À quoi te font penser les mots **unités du temps** ?



2. Essaie d'écrire les mots ou les groupes de mots dictés.

- 1
- 2
- 3
- 4

Fiche B

Et toi, que fais-tu pendant...?


3. Décris ce que tu fais durant ces unités de temps.

UNE SECONDE

UNE MINUTE

UNE HEURE

UNE JOURNÉE



7

La ronde des mois

3

1. À quoi te fait penser le mot **mois** ?



2. Complète les phrases en essayant d'écrire les mots dictés.


- 1 J'aime le mois _____ et _____
- 2 J'aime le mois _____ et _____
- 3 J'aime le mois _____ et _____
- 4 J'aime le mois _____ et _____

Fiche A

La ronde des mois

3

1. À quoi te fait penser le mot **mois** ?





2. Essaie d'écrire les mots ou les groupes de mots dictés.

- 1
- 2
- 3
- 4

Fiche B

Et toi, quel est ton mois préféré de l'année?


3. Nomme ton mois préféré et explique pourquoi.



9

Le lion et l'oiseau

1. À quoi te fait penser le mot **saison** ?



2. Complète les phrases en essayant d'écrire les mots dictés.

1 En _____, le lion glisse dans _____.

2 Au _____, le _____ revient.

3 À l' _____, le _____.


4 À l' _____, les _____ tombent.

10

Fiche A

Le lion et l'oiseau

1. À quoi te fait penser le mot **saison** ?



2. Essaie d'écrire les mots ou les groupes de mots dictés.

1 _____

2 _____

3 _____

4 _____

10

Fiche B

Et toi, quelle est ta saison préférée ?

3. Nomme ta saison préférée et explique pourquoi.





11

5

Hier, quand j'étais bébé

1. À quoi te fait penser le mot **passé** ?



2. Complète les phrases en essayant d'écrire les mots dictés.

1. _____, c'est ce qui est arrivé _____

2. _____, c'est ce que tu vis _____

3. _____, c'est ce qui va se passer _____

12

Fiche A

5

Hier, quand j'étais bébé

1. À quoi te fait penser le mot **passé** ?



2. Essaie d'écrire les mots ou les groupes de mots dictés.

1. _____

2. _____

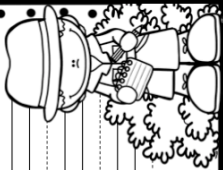
3. _____

12

Fiche B

Et toi, comment+ se construit +a ligne du temps?

3. Complète ta propre ligne du temps.




13

6

Prendre le temps

1. À quoi te fait penser l'expression **prendre le temps** ?



2. Complète les phrases en essayant d'écrire les mots dictés.

1. Prendre le temps _____

2. Prendre le temps _____

3. Prendre le temps _____

14

Fiche A

Et toi, as-tu trouvé le temps ?

3. Nomme ce que tu peux faire en trois minutes.



Handwriting practice lines consisting of a solid top line, a dashed middle line, and a solid bottom line.

A large empty rectangular box for drawing or writing.

Es-tu patient(e) ? Donne un exemple.

A large empty rectangular box for drawing or writing.

Handwriting practice lines consisting of a solid top line, a dashed middle line, and a solid bottom line.



Mes définitions

Handwriting practice lines consisting of a solid top line, a dashed middle line, and a solid bottom line.

Annexe 2 La maquette de la recherche

Voici la maquette de la recherche envoyée aux trois expertes du milieu universitaire qui présente un résumé de la problématique de recherche et une synthèse du cadre théorique.

DOCUMENT B		TABLE DES MATIÈRES	
		Liste des figures.....	3
		Liste des tableaux.....	3
		RÉSUMÉ DU PROJET DE RECHERCHE.....	4
		CADRE CONCEPTUEL.....	6
		2.1 L'enseignement et l'apprentissage de l'univers social au premier cycle du primaire.....	6
		2.1.1 Le concept de l'espace.....	7
		2.1.2 Le concept du temps.....	8
		2.1.3 Le concept de la société.....	11
		2.2 Le mot de concept.....	11
		2.3 L'apprentissage et l'enseignement.....	13
		2.4 L'enseignement et l'apprentissage du vocabulaire.....	15
		2.4.1 Les connaissances liées aux mots.....	17
		2.4.2 L'enseignement pluridimensionnel et explicite du vocabulaire.....	18
		2.5 La lecture et l'écriture pour construire les concepts abstraits.....	19
		2.5.1 La littérature jeunesse.....	21
		2.5.2 L'album jeunesse.....	21
		2.5.3 La lecture à haute voix.....	21
		2.5.4 Le féchu littéraire.....	21
		2.5.5 La pratique des orthographe approchées.....	22
		METHODOLOGIE.....	25
		3.1 L'origine de la recherche.....	25
		3.2 Le référentiel.....	26
		3.3 La méthodologie.....	26
		3.3.1 La posture épistémologique.....	26
		3.3.2 Les finalités du dispositif didactique.....	26
		3.3.3 Les indicateurs du dispositif didactique.....	27
		3.3.4 Le cadre de connaissances.....	27
		3.3.5 L'analyse didactique.....	27
		3.3.6 Le devis théorique.....	33
		3.4 L'opérationnalisation.....	33
		3.5 Les résultats.....	33
		ANNEXE 1.....	35
		ANNEXE 2.....	39
		ANNEXE 3.....	41
		ANNEXE 4.....	42
		ANNEXE 5A.....	43
		ANNEXE 5B.....	45
		ANNEXE 6.....	46
		ANNEXE 7.....	49
		REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....	52
			2

DOCUMENT B

MAQUETTE DE LA RECHERCHE

Afin de vous aider à évaluer la pertinence et la validité du dispositif didactique que nous avons développé (*L'ère et l'ère pour construire les concepts abstraits*), nous vous avons préparé une maquette de notre recherche doctorale. Cette dernière comporte un résumé de notre projet de recherche ainsi qu'une synthèse de notre cadre conceptuel et de notre méthodologie.

Nous vous invitons à la lire avant de prendre connaissance de notre dispositif didactique. Si vous le souhaitez, vous pouvez commenter à même le document.

Développement et mise à l'essai d'un dispositif didactique pour construire les concepts abstraits au premier cycle du primaire

©Marjorie Boulet, Université de Montréal

Sous la direction d'Isabelle Monstérisse-Gelès, professeure titulaire à l'Université de Montréal et de Virginie Martel, professeure titulaire à l'UQAR, au campus de Lévis

Projet de recherche CEREP-20-065-D (Université de Montréal)

Liste des figures

Figure 1 Les trois dimensions d'un concept.....	11
Figure 2 Le signe linguistique selon Saussure (1960).....	16
Figure 3 Le modèle de recherche-développement en éducation d'Harvey et Loisselle (2009).....	25
Figure 4 La démarche poursuivie par le dispositif didactique <i>Lire et écriture pour construire des concepts abstraits</i>	29
Figure 5 La compétence en univers social du premier cycle du primaire.....	35
Figure 6 Les savoirs essentiels liés à la compétence en univers social au premier cycle du primaire.....	36
Figure 7 Les savoirs essentiels liés à la compétence en univers social au premier cycle du primaire.....	37
Figure 8 La démarche de recherche et de traitement de l'information adaptée au premier cycle du primaire (MELS, 2009).....	38
Figure 9 Les différentes dimensions des concepts de l'espace, du temps et de la société.....	41
Figure 10 Les dimensions conceptuelles et lexicales liées à la construction d'un concept.....	42
Figure 11 Le continuum de l'abstraction du concept du <i>temps</i> d'après les travaux d'Anokhina-Abeberry (2000; 2008) et la théorie des prototypes de Barrett (1995).....	45
Figure 12 L'exemple d'une carte conceptuelle selon le réseau littéraire pour construire la représentation du concept du <i>temps</i> au premier cycle du primaire.....	48

Liste des tableaux

Tableau 1 La progression des apprentissages quant à la construction de la représentation des concepts du temps, de l'espace et de la société au premier cycle du primaire (MELS, 2009).....	39
Tableau 2 Exemple d'une liste non-exhaustive des mots, tiré du phénomène de sous-extensions, à apprendre pour construire la représentation du <i>temps</i> en univers social au premier cycle du primaire.....	43
Tableau 3 Le réseau littéraire pour construire la représentation du concept du <i>temps</i> au premier cycle du primaire.....	46
Tableau 4 Le canevas de planification d'une séquence didactique pour favoriser la construction des concepts abstraits au premier cycle du primaire.....	49

RÉSUMÉ DU PROJET DE RECHERCHE

Notre recherche porte sur le recours à la lecture et l'écriture, sous l'angle de l'apprentissage lexical, pour assurer une première construction de la représentation des concepts abstraits en univers social au premier cycle du primaire. Les œuvres de littérature jeunesse et la pratique des orthographe approchées sont considérées comme des outils didactiques pertinents pour offrir des situations significatives d'apprentissage, tant en réception (lecture) qu'en production (écriture), qui mettent en place des conditions favorables à la contextualisation sollicitée des concepts abstraits et à l'apprentissage lexical qui le sous-tend. En plus, cette avenue pédagogique permet de répondre aux orientations ministérielles actuelles qui supposent que l'enseignement de l'univers social au premier cycle du primaire se réalise à partir d'activités intégrées, notamment par le recours à des activités de lecture et d'écriture.

Le chapitre consacré à notre problématique nous a permis de décrire la situation qui semble prévaloir au premier cycle du primaire quant à l'enseignement du domaine de l'univers social. En effet, selon les auteurs consultés, bien que la compétence de l'univers social soit essentielle au cheminement des élèves, elle occupe peu de place en classe de premier cycle du primaire (Boulet et Marrel, 2017; Déry et Marrel, 2014; Drolet, 2014). Les enseignantes semblent méconnaître cette compétence et son importance, un grand nombre s'avoue démunie (Poyet, 2009a, 2011) et plusieurs délaissent ce domaine au profit des autres matières scolaires telles que le français et les mathématiques (Audigier, 2006a; Déry et Marrel, 2014; Drolet, 2014; Lenoir, 1990, 2002; Rousson, 2014; Yali et Hoge, 2005). De plus, peu d'entre elles se sentent familières avec les différentes approches pour favoriser l'apprentissage du vocabulaire chez leurs élèves (Gagnon, 2019) et plusieurs manquent d'outils pour réaliser un enseignement conceptuel (Barth, 2013b) en contexte d'intégration des matières (Larose et Lenoir, 1998).

Actuellement, peu d'études sont menées pour approfondir le domaine de la construction des concepts abstraits chez les élèves du primaire alors que ceux-ci sont attendus très tôt à réaliser des apprentissages conceptuels et que leur rapport aux disciplines scolaires est souvent basé sur l'intégration de différents concepts abstraits. Malgré l'importance indéniable accordée à la compréhension des concepts dans toutes les matières scolaires (Barth, 2013b), peu d'études fournissent des indications sur *quand et comment* les élèves apprennent des concepts abstraits, ni sur les facteurs qui favorisent leur acquisition (Vigliocco, Ponari et Northrup, 2018). De plus, même si plusieurs mesures pédagogiques sont proposées, l'intégration des matières, au Québec, demeure sous-utilisée. Les enseignantes insuffisamment formées (Reuter, 2019; Samson, 2019) se sentent démunies face aux orientations ministérielles et ce faisant, semblent se cantonner davantage dans le cloisonnement des matières (Fagnant, Jacmin et Senne, 2012). D'ailleurs, plusieurs enseignantes saisissent très peu toute la potentialité interdisciplinaire de la lecture d'œuvres de littérature jeunesse auprès de leurs élèves (Marrel, 2014) et lorsque celles-ci souhaitent élaborer des réseaux littéraires à des fins d'enseignement, elles rencontrent plusieurs difficultés : la sélection d'œuvres de qualité adaptées aux besoins des élèves qui respectent l'intention pédagogique poursuivie ; l'exploitation judicieuse des œuvres pour faire construire des connaissances et développer des compétences (Montésinos-Gelert, Dupin de Saint-Audré et Chartron, 2015). En ce sens, il apparaît essentiel de mener de nouvelles recherches pour approfondir le domaine et développer un plus vaste répertoire de modalités quant à l'intégration des matières qui prend appui sur l'exploitation d'œuvres de littérature jeunesse (Chartron et Montésinos-Gelert, 2018) et à l'enseignement des concepts abstraits au premier cycle du primaire.

Pour assurer l'enseignement de l'univers social auprès des élèves et ainsi amorcer la construction d'un premier réseau conceptuel chez les élèves, il nous apparaît essentiel d'intervenir auprès des enseignants du primaire, et plus particulièrement celles du premier cycle, à l'aide de moyens concrets et significatifs. Il parait entre autres important de leur offrir des méthodes d'enseignement innovantes qui favorisent la mise en place d'activités significatives en lien avec le vécu des élèves de manière à rendre ceux-ci actifs dans la construction de leurs connaissances et de leur représentation des concepts abstraits. Or, à notre connaissance, aucun dispositif didactique n'est disponible actuellement pour favoriser la construction de concepts abstraits au premier cycle du primaire qui implique à la fois un travail en lecture, en écriture et en univers social.

Pour remédier à la situation, nous avons entrepris une recherche-développement à travers laquelle nous poursuivons quatre objectifs, à savoir 1) *développer un dispositif didactique réalisable par les enseignants au premier cycle du primaire qui contribue à la construction de la représentation du concept du temps, et ce, à partir d'activités de lecture (auteurs de littérature jeunesse) et d'écriture (pratiques des orthographe approchées)*; 2) *mettre à l'essai auprès d'expertes le dispositif didactique afin de mesurer la validité et la fidélité*; 3) *analyser et interpréter l'apport du dispositif didactique au regard des expertes pour la construction de représentations des concepts abstraits chez les élèves du premier cycle du primaire*; 4) *élaborer, à l'aide d'un dispositif développé, dans autres réseaux, littéraires susceptibles de favoriser la construction de représentations des concepts de l'espace et de la société.*

Notons que par cette démarche didactique, nous souhaitons offrir aux enseignantes du premier cycle du primaire, qui se sentent démunies quant à l'enseignement de l'univers social, une démarche didactique qui permet d'assurer un premier enseignement des concepts abstraits de l'espace, du temps et de la société. De ce fait, nous n'avons pas la prétention de couvrir l'ensemble du programme ministériel quant à ce domaine, mais bien d'apporter une contribution souhaitée à la réalisation de cet enseignement au premier cycle du primaire.

Pour mener à terme notre recherche-développement, nous avons effectué une synthèse critique des concepts théoriques utiles au développement de notre dispositif didactique. Nous avons ensuite développé notre prototype que nous mettons aujourd'hui à l'essai afin d'en mesurer la validité et la fidélité. Nous avons contacté quatre expertes (dont nous) à qui nous demandons d'analyser l'apport du dispositif didactique pour la construction de représentations de concepts abstraits chez les élèves du premier cycle du primaire. Puis, nous avons contacté une enseignante de 2^e année du primaire pour qu'elle réalise avec ses élèves les séquences didactiques développées et en évalue par la suite leur apport et leur valeur pédagogique. À la suite de chacune de ces étapes, nous analyserons les commentaires recueillis de manière à développer une deuxième, puis une troisième version du dispositif didactique. À l'aide de la dernière version, nous élaborons deux autres réseaux littéraires susceptibles de favoriser la construction de représentations des concepts abstraits de l'espace et de la société chez les élèves du premier cycle du primaire.

Notre projet de recherche se distingue donc par son caractère novateur et la pertinence de son application éventuelle dans les classes du primaire. Son originalité repose également sur son approche transversale, car bien que notre projet de recherche soit circonscrit aux concepts abstraits du domaine de l'univers social au premier cycle du primaire, fondamentalement, les retombées de la démarche didactique développée pourront se manifester pour n'importe quel concept de n'importe quelle discipline scolaire.

CADRE CONCEPTUEL

La lecture de cette deuxième section aide au jugement apporté à la pertinence et à la validité de notre dispositif didactique. Nous repreneons ici, sous forme synthétique, les aspects les plus essentiels à votre compréhension pour votre travail d'analyse et d'évaluation. Nous présentons donc 1) l'enseignement et l'apprentissage de l'univers social au premier cycle du primaire, 2) l'enseignement et l'apprentissage conceptuel, 3) l'enseignement et l'apprentissage du vocabulaire, 4) la littérature jeunesse et 5) la pratique des orthographe approchées.

2.1 L'enseignement et l'apprentissage de l'univers social au premier cycle du primaire

Pour le domaine de l'univers social, au premier cycle du primaire, la seule compétence travaillée s'articule autour des trois concepts qui fondent ce domaine et leur construction progressive par les élèves, soit celle de *construire sa représentation des concepts de l'espace, du temps et de la société* (MEIS, 2001a) (Figures 5, 6 et 7, annexe 1). En classe, les élèves sont invités à profiter de toutes les occasions, dont celles nombreuses liées à la lecture et à l'écriture de textes variées, pour construire les notions et les concepts de base se rattachant à ce domaine et acquérir le vocabulaire spécifique (MEIS, 2001a). Pour ce faire, les élèves apprennent « à lire et à visualiser une réalité spatiale ou temporelle et à exprimer la durée de différentes façons » (MEIS, 2001a, p. 166). Sous les visées de la démarche de recherche et de traitement de l'information (Figure 8) et avec la médiation de l'enseignante, les élèves sont amenés à se poser des questions et à réaliser une recherche de manière à découvrir progressivement qu'un groupe (une société), quel qu'il soit, possède des caractéristiques qui lui sont propres et un fonctionnement particulier. Cette première démarche de résolution de problème et d'exploitation de l'information leur permet d'établir peu à peu un rapport entre les actions humaines et leurs répercussions sur un groupe ou un territoire.

Selon le MEIS (2001a), *construire sa représentation de l'espace, du temps et de la société* implique que les élèves soient amenés :

- à observer et à décrire des ressemblances, des différences et des changements chez des personnes, au sein de groupes et dans des paysages. [...] [I]ls explorent graduellement des groupes et des espaces similaires, ici et ailleurs, hier et aujourd'hui, ce qui le[ur] conduit à fréquenter des paysages différents et des époques plus lointaines, allant jusqu'au stèle (p.166).

L'ensemble de ces apprentissages doit partir de référents connus par les élèves pour aller graduellement vers l'ailleurs et l'autrefois (MEIS, 2001a). Il s'agit de faire référence à des personnes proches des élèves, à des contextes de groupes, d'espaces et de durées connus de manière à effectuer un passage d'espaces et de temps familiaux à des espaces et des temps non familiaux (MEIS, 2001a). Le cadre de référence spatial renvoie alors à l'environnement immédiat des élèves soit la classe, le quartier, la localité tandis que le cadre de référence temporel correspond à la vie des élèves, de leurs parents, de leurs grands-parents et de leurs arrière-grands-parents (MEIS, 2001a).

Pour bien apprendre à lire et visualiser une réalité spatiale et temporelle, il importe que les élèves acquièrent progressivement une série de savoirs essentiels divisés en deux catégories : les connaissances et les techniques (MEIS, 2001a). D'une part, les connaissances permettent d'approcher des réalités d'ici et d'ailleurs, d'hier et d'aujourd'hui de manière à comprendre les différences, les ressemblances et les changements dans le temps. D'autre part, les techniques font appel aux habiletés des élèves à situer dans le temps par l'utilisation et la construction d'une ligne du temps, à se situer dans l'espace par

l'interprétation d'un plan simple ou d'une carte, à mesurer le temps, à évaluer des distances et à les comparer (MEIS, 2001a). Ces savoirs essentiels sont présentés au Tableau 1 (annexe 2) selon la progression suggérée par le MEIS (2009).

De surcroît, l'enseignement et l'apprentissage de cette compétence en univers social passent par l'emploi d'un vocabulaire de base lié aux concepts de l'espace, du temps et de la société. Cette compétence langagière, liée à l'enrichissement progressif du vocabulaire, est essentielle dans le cheminement vers la construction de la représentation de ces trois concepts. Elle permet à l'élève de complexifier sa compréhension du monde, d'accorder de mieux en mieux l'étiquette au signifié [sens du concept] (Poyet, 2009b, p. 174). Toutefois, il apparaît complexe de définir avec précision de quels termes il s'agit lorsqu'il est question dans le programme de *svobolnâre de base* en univers social (Poyet, 2009b). Actuellement, aucune définition de ces trois concepts et aucun glossaire ne sont proposés aux enseignants. Pour Poyet (2009b), l'expression *svobolnâre de base* renvoie alors à l'appréhension personnelle de l'enseignante et il revient à celle-ci, avant d'enseigner un concept, de l'analyser en profondeur pour mieux le définir et ce faisant pour dégager le champ lexical approprié à appréhender par les élèves. Depuis quelques années, pour aider à cette analyse, plusieurs auteurs proposent un découpage en catégories des représentations des concepts qui respecte leur évolution dans le temps. Ces propositions sont présentées à la section suivante.

2.1.1 Le concept de l'espace

Tout d'abord, le concept d'espace renvoie à l'idée de lieu, de milieu ou de territoire dans lequel un sujet vit et se déplace (Carnuet, 2016; Gagné, 2006b). Il comprend l'aménagement et l'organisation du territoire et son exploitation faite par les êtres humains (Rousson, 2014). Drolet (2014), en citant les travaux de Moore (1986), précise qu'il existe trois différents types d'espace que les élèves doivent se représenter, soit *l'espace habités*, qui correspond à l'habitat de l'individu et de ses environs, *l'espace fréquentés*, qui renvoie aux lieux accessibles à partir de la maison et *l'espace occasionnels*, qui se réfère à la découverte de nouveaux lieux à partir de déplacement, d'expédition ou de voyage. Pour Terrier et Vandeweghe-Bauden (1996) et Quoy (2005), la construction progressive du concept de l'espace se réalise sous l'effet de la maturation psychologique des enfants et de leurs interactions. De ce fait, ces auteurs distinguent trois stades de développement étroitement liés aux stades de développement de Piaget (1969) : *l'espace vécu*, *l'espace perçu* et *l'espace conçu*.

Succinctement, au stade de *l'espace vécu*, qui réfère au stade sensorimoteur et présémotricité du développement (0 à 2,7 ans) (Piaget, 1969), les enfants construisent d'abord une représentation liée à une connaissance de l'espace par leur corps à partir de leur réel quotidien. Selon Terrier et Vandeweghe-Bauden (1996), cette première représentation implique le développement des aptitudes sensorielles et des facultés motrices et intellectuelles. Comme le corps constitue le seul cadre de référence, les enfants perçoivent l'espace avec une vision égocentrique qui leur permet d'appréhender qu'un seul espace à la fois avec lequel ils sont biologiquement en contact, et ce, selon leurs désirs, leurs besoins ou leur activité (Quoy, 2005). Dans ce micro-espace, les enfants sont capables de se situer ou de situer des objets par rapport à eux-mêmes en les manipulant. Dans un deuxième temps, au stade de *l'espace perçu*, lié au stade des opérations concrètes de Piaget (1969) (±7 à 11 ans), la représentation de l'espace des enfants est liée à une connaissance plus objective du concept. Ces derniers perçoivent de plus en plus l'espace sans que leur corps et leur mouvement aient besoin de l'expérimenter. Ils parviennent à se décentrer, à prendre des distances par rapport à l'espace, à considérer les choses entre elles et à les situer relativement à des coordonnées autres qu'eux-mêmes (Quoy, 2005). Les enfants

élaborent leur champ d'expériences, ce qui ouvre à l'apprentissage de la géographie. Finalement, au stade de *l'espace conçu*, rattaché au stade des opérations formelles de Piaget (1969) (± à partir de 11-12 ans), les enfants construisent une représentation de l'espace plus abstraite obtenue par des activités mentales complexes consistant à évoquer des objets en leur absence.

2.1.2 Le concept du temps

Quant au concept du temps, celui-ci est considéré comme l'un des pivots du programme de l'univers social et l'élément central en histoire (Lalonde, 2006; Laville, 1993). Cette construction débute très tôt dans le développement de l'enfant et exige de celui-ci de savoir que le temps, de par sa nature sociale, doit s'apprendre au-delà de « la lecture simple de l'heure » pour véritablement accéder à une autonomie temporelle, à savoir distinguer : *le réel* (s'abstraire du présent pour reculer dans le passé), *la chronologie* (organiser les événements selon un ordre d'arrivée), *l'innovation* (donner une signification aux choses et aux événements) ; *le désignateur* (percevoir les transformations dans le temps) ; *la permanence* (découvrir la continuité et la durée relative) [de l'innovation (relier les événements et voir leurs modifications) (Poyet, 2009b, p. 167 et 180).

De ce fait, le concept du temps est très difficile à définir (Canevalle, 1996; Lamarche, 2016; Poyet, 2009a; Pucelle, 1972). Dans ses travaux, Pucelle (1972) propose un découpage du temps en catégories étroitement liées aux stades piagétiens qui illustre cette complexité : *le temps vécu*, *le temps conçu*, *le temps historique* et *le temps philosophique*.

Tout d'abord, *le temps vécu* renvoie au temps comme objet d'expériences liées aux faits de la vie des élèves et de celle de ses proches. Les enfants ont une représentation égocentrique du temps, mais vont progressivement se décentrer d'eux-mêmes pour se situer comme objet parmi les autres dans un univers structuré de façon spatiotemporelle. Puis, la fonction symbolique apparaît chez eux impliquant l'emploi de plus en plus de signifiants différenciés lorsque l'objet ou l'événement ne sont pas perceptibles dans le moment présent (Poyet, 2009b). Durant cette phase de transition, les enfants passent d'une connaissance d'un temps agi et perçu à la connaissance d'un temps représenté (Barreau, 1996). Il s'agit alors du *temps conçu*, à savoir le temps mesuré mathématiquement et scientifiquement correspondant au découpage en unités de mesure pour structurer l'existence (calendrier, ligne du temps, frise chronologique, seconde, minute, heure, etc.). Les enfants acquièrent la notion de réversibilité des opérations et la conservation. Cette étape est caractérisée par une compréhension d'ensemble des relations de succession, de simultanéité et d'intervalle (Poyet, 2009b). Finalement, ce n'est qu'à partir de 11-12 ans que débute l'avènement de la pensée abstraite et de la logique formelle (Piaget, 1969). À ce dernier stade, les élèves construisent la notion de *temps dit historique* qui correspond à la structuration de l'histoire en périodes, aux événements historiques et aux habiletés relatives à la discipline historique. Notons que le *temps philosophique*, qui se rapporte, entre autres, aux échanges et aux réflexions sur les apprentissages liés au concept temps, peut être construit par les enfants lors des différentes phases du développement.

Par ailleurs, à l'instar des travaux de Rioux (1985) et de Ramos (1991), Poyet (2009b) enrichit le découpage de Pucelle (1972) en proposant, quant à elle, un découpage en dix dimensions :

- Le *temps vécu* : représentation liée à l'expérience du temps, surtout anecdotique, faite par le sujet et exprimée comme un vécu et un ressenti du temps (emploi du « je », etc.) ;

- Le *temps fait* : représentation liée aux expériences et actions du sujet qui renvoient au temps verbal et « événement », (ex. : dormir, manger, travailler, etc.) ;
- Le *temps unités* : représentation liée aux expressions quant aux unités et aux outils de mesure du temps (référence aux codes : ex. jours, heure, minute, etc.) ;
- Le *temps attendu* : représentation liée à l'attente (ex. attendre, etc.) ;
- Le *temps rituels* : représentation liée aux unités conventionnelles liées pour ou par l'enfant (ex. pour Noël, temps de Noël, fête, dodo, etc.) ;
- Le *temps social* : représentation liée à ses expériences personnelles/impersonnelles ou le sujet est confronté aux normes sociales (ex. être en retard, c'est le temps d'aller à... , etc.) ;
- Le *temps naturels* : représentation liée aux remarques relatives à la nature et à la météorologie (ex. vent, feuilles qui tombent, ciel, etc.) ;
- Le *temps historique* : représentation liée aux formulations relatives à l'histoire, au passé (ex. c'est avant, l'ancien temps, etc.) ;
- Le *temps expression* : représentation liée aux proverbes et aux expressions culturelles qui comportent le mot « temps » (ex. le temps, c'est de l'argent, etc.) ;
- Le *temps existier* : représentation liée aux remarques quant à l'existence de vivre, aux liens qu'entretient l'humanité avec le temps (ex. : s'il n'y avait pas de temps, il n'y aurait rien) (p. 422-424).

Après avoir interrogé plus de 164 enfants de 4 à 8 ans, Poyet (2009b) constate qu'à la maternelle, les dimensions dominantes des représentations initiales des élèves sont les *temps vivre et faire*, car, dans leurs discours, les élèves sont marqués par leurs expériences vécues de nature variée et surtout anecdotique (emploi du « je »). Les élèves de la première année, quant à eux, présentent les dominantes du *temps faire* et du *temps vivre* et marquent le passage à la dimension *unité* du temps. En deuxième année, les dimensions dominantes sont les *temps unité et vivre* de même que la dimension *social* puisque les élèves se réfèrent à leurs expériences vécues avec autrui pour définir le concept du temps. Ces derniers attribuent aussi de premières valeurs numériques aux unités. Poyet (2009b) souligne que parmi l'ensemble des élèves interrogés, peu d'entre eux évoquent les dimensions liées au temps *historique* et semblent comprendre le vocabulaire spécifique à l'histoire tel que le mot *siècle*, bien que ce soit l'un des principaux objectifs du domaine au premier cycle du primaire.

2.1.3 Le concept de la société

Finalement, le concept de société renvoie à l'idée d'une collectivité d'individus (une organisation sociale) ancrée dans le temps (époque) et dans un espace précis (territoire) caractérisé par des rapports sociaux et un fonctionnement particulier (Lebrun, Gagné et Lalonde, 2006). Poyet (2013) va dans le même sens et définit la société comme un « groupe d'individus organisés (régi par des lois et des institutions dans le but de la satisfaction de buts communs) dans un espace (territoire) et un temps précis (époque) » (p. 137). Pour mieux comprendre les différentes facettes de la société, Lafrance (2009), d'après Lenoir (1990), propose un découpage en quatre dimensions :

- La *dimension sociale*, qui se rapporte au vécu individuel et collectif dans ses caractéristiques générales (condition de vie ; population, classe sociale, rôle, fonctions, métiers, habitation, alimentation, santé, services publics, etc.) ;
- La *dimension culturelle*, qui renvoie au domaine de l'adaptation à l'environnement physique et humain, c'est-à-dire à la manière de comprendre le monde et d'agir sur lui (mode de vie ; pluralité, ethnicité, religion, patrimoine, tradition, mode d'expression, etc.) ;

- La *dimension économique*, qui se réfère au domaine des échanges liés à la production de biens matériels ou de service et à la consommation (système, argent, échange) ;
- La *dimension politique*, qui est reliée aux rapports de pouvoir, aux règles et aux institutions qui les régissent (système, démocratie, droits, État, citoyen, associations, élection, etc.).

Ce découpage est également mis de l'avant dans les travaux de Rousson (2014), pour qui il importe d'outiller les élèves à mieux comprendre la société dans laquelle ils évoluent sur les plans politique, économique, social et culturel de manière à ce que ceux-ci soient des citoyens socialement actifs et critiques. Il est question non seulement d'instruire, mais de transposer des comportements et des attitudes dans la vie quotidienne (Aubrey, 1999). Les élèves apprennent dès lors l'importance de leur participation, leur implication et leur contribution à la vie de leur société (d'abord, au sein de leur famille, de leur classe, de leur école, puis de leur communauté). Cette notion de participation et les habiletés citoyennes que l'on cherche à développer chez ces jeunes élèves sont d'ailleurs fondamentales au programme ministériel et s'enrichissent tout au long du parcours scolaire. Les élèves sont soutenus et outillés à explorer, de façon rigoureuse et systématique différentes réalités sociales et à les mettre en perspective (MELS, 2001a) et deviennent progressivement des citoyens responsables capables d'engager leur participation sociale ouverte et éclairée, conformément aux principes et aux valeurs démocratiques » (MEQ, 2006, p. 338).

Nous soutenons ainsi que cette compétence citoyenne peut, et doit, se construire dès le début du cheminement scolaire des élèves par l'introduction au concept de la société. D'ailleurs, Lafrance (2009) précise qu'au premier cycle du primaire, les dimensions *social* et *culturelle* sont à privilégier puisqu'elles rejoignent davantage le vécu des élèves et font référence à leur entourage (famille, classe, équipe sportive, etc.). Les dimensions *économique* et *politique*, plus complexes, sont abordées par la suite. Le concept de société revêt donc également un caractère évolutif et se construit progressivement à partir des référents connus des élèves pour se complexifier et s'éloigner graduellement dans l'espace et dans le temps (MELS, 2001a).

Synthèse

En résumé, il est retenu que l'enseignement-apprentissage de l'univers social au premier cycle du primaire nécessite la découverte et la maîtrise du vocabulaire, des outils et des techniques relatifs à l'espace, au temps et à la société. L'apprentissage est perçu comme un processus de changement conceptuel qui évolue dans le temps (Allard, 2018). Ces concepts fondamentaux ne se construisent pas en vase clos, mais au sein d'un réseau conceptuel (Demers, Lefrançois et Éthier, 2012). Malgré la complexité de ces concepts, ceux-ci sont considérés comme des concepts intégrateurs et des piliers aux disciplines de l'histoire, de la géographie et de l'éducation à la citoyenneté (Gauthier et Saint-Jacques, 2002; Lebrun, 1993). Il importe d'assurer un enseignement conceptuel dès le début du cheminement scolaire qui respecte les différents stades de développement des élèves et qui prend en compte les différentes dimensions des concepts. L'objectif n'est pas que les élèves de fin de premier cycle acquièrent une définition des concepts considérée *absolue* (Poyet, 2013), mais qu'ils aient enrichi leur compréhension et aient pris conscience des moyens qui leur ont permis d'en construire leur représentation (Poyet, 2009b).

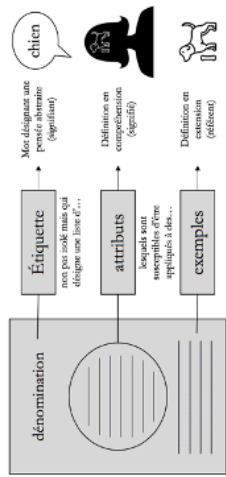
Les différentes propositions de découpage des concepts du domaine de l'univers social, synthétisées à la Figure 9 (annexe 3), nous apparaissent donc pertinentes pour planifier efficacement l'enseignement et l'apprentissage des concepts en univers social au premier cycle du primaire. Comme le précise Poyet

(2013) pour le concept du temps, même si « ce découpage en tronçon pourrait dénaturer le concept; [...] paradoxalement, il nous permet aussi d'en proposer une définition globale » (p. 141). Nonobstant les travaux de Piaget (1969), nous soutenons également que différentes dimensions des concepts, telles que le *temps séquentiel*, peuvent être introduites avec la médiation de l'enseignante dès le premier cycle du primaire. D'après Poyet (2009b), en référence à Lefevre (2008), il n'est pas trop ambitieux de faire de l'histoire avec les élèves du premier cycle du primaire, car « à partir du moment où l'on prend en considération le développement cognitif de l'enfant et [...] on adapte ses méthodes de formation, de façon progressive, [il est possible de] mener l'enfant au concept abstrait » (p. 177).

Maintenant, pour bien comprendre l'apprentissage conceptuel qui sous-tend la compétence en univers social, il est essentiel de définir ce qui est entendu par *concept*.

2.2 La notion de concept

Par définition, le concept est une idée abstraite d'un objet de pensée concret ou abstrait à laquelle sont rattachés des caractéristiques propres à ce même objet (Astolfi, Darot, Ginsburger-Vogel et Toussaint, 2008; Barth, 2013b; Desrosiers-Sabbath, 1984; Tremblay, 1968). Selon Anokhina-Abechery (2008), un concept se dit abstrait s'il est détaché de l'objet, s'il est inaccessible aux sens et s'il ne peut repérer par lui-même une catégorie référentielle (image mentale). En revanche, il est concret si celui-ci se réfère à un objet du monde perceptible par les sens et présentant une autonomie référentielle qui assure sa représentation figurative (une image mentale). En continuité avec les travaux de Barth (2013b) et ceux d'Astolfi et ses collaborateurs (2008), nous soutenons que le concept a une structure tridimensionnelle qui renvoie au mot qui le désigne (étiquette), à ses attributs qui le qualifient (signifié) et aux exemples réels auxquels ses attributs font référence (réfèrent) (Figure 1).



Crédit : Poyet, Hana-Pol, Liu (Université de Victoria) et Vézina-Pérou (Université de Sherbrooke) (2018)

Figure 1 Les trois dimensions d'un concept

À titre d'exemples, lorsque les apprenants construisent leur représentation du concept 'chien', ils associent à partir de différents exemples l'étiquette chien à ses attributs, qui se rapportent aux caractéristiques propres du chien permettant de bien le distinguer des autres animaux (ex. : comble, quatre pattes, aboie, renifleur, laisse, balla, etc.). Cette association étiquette-attributs, qui fait référence à l'association significatif-signifié en linguistique, présentée plus loin, est directement liée au référent qui se définit comme le chien lui-même en tant qu'objet réel du monde qu'il est possible de désigner dans un contexte donné (Pojezka, 2016). En effet, les attributs qui caractérisent le concept 'chien' sont

susceptibles d'être appliqués et identifiés à partir de différents exemples réels vécus par l'apprenant (ex. : *Je vois un chien courir*; *J'entends un chien japper*; *Je vois un chien renifler un os*; *Je vois un chien attraper une balle*; *Je salue un chien au chien*, etc.). À partir de cette liste d'exemples et par l'identification des attributs qui sont communs à ces exemples, les apprenants sont ainsi en mesure de se construire progressivement une définition du concept, ici 'chien', dite en extension et en compréhension (Astolfi et al., 2008).

En ce qui concerne la dimension sémantique, Barth (2013a) souligne que le sens du concept n'est pas un *signifié* (S2). La signification d'un concept (signifié) n'est pas la même pour tous et chacun possède ses propres références selon son vécu et ses expériences. Le concept se réfère alors « au sens, qui se trouve lui, dans le vécu, dans l'expérience subjective de chacun, dans le contexte singulier » (idem, S2). Cette précision rejoint les propos de Desrosiers-Sabbath (1984) qui souligne que la connaissance d'un individu est basée sur des modèles construits à partir de sa réalité et que ces modèles se transforment par la culture et les expériences au fil des années. Cette expérience subjective est d'ailleurs soulignée dans certaines théories en psychologie, dont celle sur les schémas d'événements de Nelson (1974) qui rappelle que les enfants acquièrent le sens des mots et construisent leur représentation à partir des différents événements fréquemment répétés. La représentation initiale est d'abord confuse, mais se complexifie au fur et à mesure que l'enfant lui est exposé. Une fois le concept construit, ce dernier peut l'employer lui-même et n'a plus besoin d'être en présence du référent pour donner du sens au signifié. Pour Barth (2013a), c'est lorsque les apprenants sont capables de justifier les exemples d'un concept par la présence de ses attributs qu'il est possible d'affirmer qu'ils ont compris le sens du mot étudié (ex. : *Cet animal est un chien, car il est domestiqué, a quatre pattes, aboie pour attirer son maître, marche en laisse et aime attraper une balle*).

Qui plus est, selon la théorie des prototypes de Barrett (1995), présentée dans les travaux de Bassano (2000), « le sens des mots serait acquis d'abord par le biais d'un référent prototype de la catégorie [...] prototype comme une représentation mentale constituée de groupes de traits perceptifs et fonctionnels en corrélation les uns avec les autres » (p. 155). Cette conception met de l'avant les phénomènes de sous-extensions dans lesquelles les catégories sont organisées selon trois niveaux hiérarchisés : le *niveau séquentiel*, le *niveau de base* et le *niveau subordonné*. Anokhina-Abechery (2008) soutient qu'un plus grand écart dans l'abstraction serait observé entre un mot de *niveau de base* (ex. 'chien') et un mot *séquentiel* (ex. 'animal') tandis que l'abstraction serait moindre entre un mot de *base* (ex. 'chien') et un terme qui lui est *subordonné* (ex. 'caniche'). Elle explique cet écart en faisant référence à la plus grande extension conceptuelle propre aux termes *séquentiels* par rapport à celle des termes *subordonnés*. Les concepts *séquentiels* ne peuvent pas donner lieu à une image *phénotypique* qui représente toute la catégorie. Leur représentation figurative se rapporte plutôt à une image schématique marquée par les expériences personnelles de chacun. Il faut donc, pour les conceptualiser, les mettre en relation avec d'autres concepts, à savoir *les concepts de base* et *les concepts subordonnés* qui se valent plus fortement contextualisés et donc, plus concrets pour les apprenants (Anokhina-Abechery, 2008; Bassano, 2000; Kleiber, 1990).

C'est donc sur ces sous-catégories (*concepts de base* et *subordonnés*) que nous allons plus particulièrement nous pencher pour faire construire les concepts abstraits (*séquentiels*) en univers social au premier cycle du primaire. En référence aux travaux d'Anokhina-Abechery (2008, 2009), il nous est possible d'affirmer que les concepts de l'*espace*, du *temps* et de la *socialité* sont des concepts abstraits. En effet, ces concepts ne sont pas accessibles par les sens d'un individu (critère 1) et ne correspondent pas à un seul objet de la réalité (critère 2). Il est aussi difficile d'évoquer une image mentale, nommée *phénotypique*, représentant l'ensemble des attributs et des référents liés à ces concepts (critère 3). Enfin, comme les

concepts de l'espace, du temps et de la société ne peuvent pas donner lieu à une image qui représente toute la catégorie, nous les référons ainsi aux concepts *supra-catégoriels*, de la théorie des prototypes de Barsky (1995) (critère 4). Il faut donc mettre ces concepts abstraits en relation avec les concepts sous-jacents (*concepts de base et subordonnés*) qui leur sont associés. Par conséquent, nous avons organisé ces concepts selon ce continuum de l'abstraction (Figure 11, annexe 5B) dans lequel l'ensemble des concepts et leurs sous-concepts sont organisés selon les trois niveaux hiérarchisés (voir également annexe 5A, pour une liste plus générale, non-exhaustive, des mots à apprendre pour construire la représentation du temps en univers social au premier cycle du primaire).

Dans cette perspective, par le recours à notre dispositif didactique, nous souhaitons qu'au terme de l'apprentissage conceptuel, la définition des élèves des concepts abstraits appaissent plus complète, puisse un lien significatif être établi entre l'étiquette qui leur est donnée (temps, espace ou société) et les images évoquées tirées de la mise en relation de ces concepts avec leurs sous-catégories. Ce travail intellectuel, bien que complexe, est au cœur de l'apprentissage conceptuel, l'objet de la prochaine section.

2.3 L'apprentissage conceptuel

Pour atteindre les objectifs de l'enseignement de l'univers social (MELS, 2001a), la compréhension qu'ont les élèves des concepts intégrateurs s'avère déterminante (Bouvier et Desjardins, 2013) et apparaît comme un préalable à toute démarche éducative qui vise l'apprentissage d'habiletés supérieures (Lebrun et Berthelot, 1993). Selon Barth (2013b), pour construire le sens d'un concept, les apprenants doivent, d'une part, bien distinguer les éléments constituant le concept, soit son étiquette, ses attributs et ses exemples, et d'autre part, à le mettre en relation de manière en à dégager une signification. Cette signification se construit dans un *in-à-moment* entre l'expérience contextualisée et les mots utilisés pour s'y référer (Barth, 2013a). Rappelons que c'est à partir d'une liste d'exemples et par l'identification des attributs qui sont communs à ces exemples que les apprenants sont en mesure de se construire progressivement une définition du concept dite en extension et en compréhension (Avaloff et al., 2008).

Toutefois, dans plusieurs domaines d'apprentissage, dont celui de l'univers social, plusieurs concepts se révèlent plus difficiles à définir (Bouvier et Desjardins, 2013) et ont souvent un haut niveau d'abstraction et un sens large et ambigu (Lebrun et Berthelot, 1993). Ces concepts se veulent abstraits et complexes, car ils ne se réfèrent pas toujours à des attributs précis et ne sont pas généralement liés à un contexte particulier (Bouvier et Desjardins, 2013) ou à *de très rares* des apprenants (Barth, 2002, p. 16). Par exemple, des concepts tels que 'démocratie' ou 'liberté' chez les élèves du secondaire ou 'territoire' ou 'sédentaire' chez les élèves des 2^e et 3^e cycles du primaire de même que 'temps', 'espace', 'société' chez les élèves du 1^{er} cycle ne possèdent pas d'attributs certains (Lebrun, 1993). Leur référent n'est pas toujours présent dans l'environnement soit parce qu'il est déplacé dans le temps et l'espace (l'autrefois et l'ailleurs) soit parce qu'il n'a pas de référent tangible. Il s'agit plutôt d'attributs probables (Lebrun, 1993) qui demandent une contextualisation (Carou, 2004) et une plus grande interprétation de la part des élèves. Une telle démarche demande ainsi que la situation vécue soit portuse de sens pour l'apprenant et exige la médiation des enseignants pour réguler le processus (Vygotski, 2012). Il s'agit de développer des séquences pédagogiques qui permettent d'aller de la perception concrète d'un concept à l'acquisition de celui-ci au niveau de l'abstraction et de la généralisation. Ces expériences, lorsqu'elles sont fréquentes et répétées, assurent une forme de circularité pour mettre en relation tous les concepts au niveau de leur signification et établir des points de repère partagés de tous. La représentation des concepts est alors riche et plus détaillée.

Une démarche inductive apparaît ainsi essentielle pour faire découvrir et construire de nouvelles connaissances chez les élèves à partir d'observations, d'expériences et d'inférences (Barth, 2013a). Ce processus inductif de la conceptualisation s'ancre par « un premier contact concret avec le concept, qu'il est possible de manipuler de façon sensorielle et qui crée des images contextuelles du concept » (Demers et al., 2012, p. 51). Au deuxième niveau, le concept est appréhendé de façon iconique où l'apprenant est capable de penser le concept en son absence, ce qui permet d'élargir la représentation contextuelle du concept. Puis, lorsque l'apprenant passe au stade abstrait ou symbolique, il est en mesure de penser le concept et de manipuler les attributs qui le définissent, sans avoir recours à l'objet concret. Cet apprentissage conceptuel offre ainsi plus de potentiel de transfert et de généralisation dans d'autres contextes (Demers et al., 2012). En didactique des sciences, Allard (2018) conçoit l'apprentissage comme un processus de changement conceptuel qui évolue dans le temps et dans lequel la découverte et le questionnement sont prioritaires. Elle fait valoir l'intérêt d'initier les élèves très tôt aux concepts complexes et abstraits de manière à éviter l'émergence de conceptions erronées persistantes. D'ailleurs, Coquière-Cantier et Gagnon (2002) évoquent la plus grande difficulté à transformer ces conceptions si celles-ci s'avèrent d'emblée très différentes de l'imitation pédagogique souhaitée.

Selon Barth (2013b), pour favoriser un apprentissage conceptuel et assurer une médiation des apprentissages, cinq conditions sont à mettre en œuvre dans la situation d'enseignement-apprentissage. D'abord, avant de réaliser la situation, pour rendre le savoir accessible, les enseignants doivent au préalable *définir le savoir à enseigner et exprimer son sens dans des formes concrètes*. Pour notre part, cette première condition implique l'analyse même des concepts à faire appréhender par les élèves de manière à identifier ceux concrets et ceux plus abstraits. Pour exprimer leur sens dans des formes concrètes, il nous est alors essentiel de les organiser selon les trois niveaux hiérarchisés, soit le *niveau supra-catégoriel, le niveau de base et le niveau subordonné*. Ce travail en amont permet de bien clarifier les concepts et par la suite de *choisir les situations-exemples pertinentes* (œuvres littéraires) qui servent de supports à la réflexion des élèves (Barth, 2013a). Puis, pendant la situation d'apprentissage, Barth (2013a) invite les enseignants à *engager leurs élèves dans le processus d'élaboration de sens en clarifiant leurs attentes et en les motivant à réviser l'apprentissage*. Ils doivent aussi *guider le processus de conceptualisation de sens* par un dialogue cognitif qui implique de « clarifier, rectifier et faire évoluer les conceptions que les élèves sont en train de construire, en confrontant leurs observations » (ibid.). Finalement, la cinquième condition consiste à *préparer le transfert des connaissances et la répétition d'abstraction par la médiation*. Par un retour réflexif de qualité, les élèves doivent être invités à formaliser ce qu'ils ont appris et à choisir une forme dans laquelle ils vont mémoriser leurs nouvelles connaissances. Cette métacognition peut prendre la forme d'une carte conceptuelle ou d'une définition commune à l'événement. Cette dernière condition permet aux élèves de construire une nouvelle production de l'esprit (Barth, 2013a) et de penser au concept sans être en contact direct avec celui-ci (Demers et al., 2012). Pour cette dernière étape, nous soulevons les propos de Poyet (2009b) qui précise les difficultés de certains élèves à bien distinguer le concept de ses exemples les amenant ainsi à utiliser le concept sans une réelle compréhension de celui-ci (par *minutisme*). Pour contrer cette problématique, elle encourage les enseignantes à inviter leurs élèves à expliquer le concept *observé* dans de nouvelles situations de manière à transférer son utilisation. Par ce transfert, ils seront en mesure de voir comment le concept peut s'appliquer à d'autres contextes, ce qui favorise l'abstraction conceptuelle et assure une compréhension généralisée du concept (Demers et al., 2012).

Notons que l'ensemble de ces conditions permet d'aller au-delà de la méthode traditionnelle d'étude de concepts, critiquée par Vygotski (2012), dont l'objectif visé l'étude de concepts déjà formés à l'aide de définitions déjà prêtes à assimiler et où le rapport entre le concept et la réalité n'est pas étudié par les apprenants, ce qui ne favorise pas la construction de sa signification réelle. Desrosiers-Sabbath (1984) va dans le même sens, puisqu'elle reconnaît que tout enseignement de concepts mémorisés n'a qu'un faible impact sur le développement de la pensée et qu'il contribue peu à transférer des connaissances. Il s'avère donc essentiel que les élèves soient amenés progressivement à « reconnaître la différence entre une mémorisation des définitions et une construction de la signification » (Barth, 2013b, s.2).

Par ailleurs, en référence aux travaux de Jodellet (1989), Poyet (2009b) ajoute que la représentation d'un concept comprend également un aspect figuratif inséparable à un aspect signifiant, c'est-à-dire qu'elle implique à la fois une production orale, écrite et graphique. *Construire la représentation d'un concept* s'inscrit alors dans un processus de réflexion et de construction de sens entre un contenu et le sujet (Poyet, 2009b). Pour Terrier et Vandenweghe-Bauden (1996), avant d'être en mesure de se représenter mentalement un concept et de le concevoir, les élèves doivent avant être amenés à le vivre et à le verbaliser. Le langage et la verbalisation des actions réalisées ou des relations utilisées sont donc essentiels au progrès des élèves (Quoy, 2005). L'utilisation de ces signes dans la formation des concepts est également confirmée dans les travaux de Vygotski (2012) qui soutient que « le concept est impossible sans les mots, la pensée conceptuelle est impossible sans la pensée verbale; [...] l'élément central de tout ce processus [...] est l'emploi spécifique du mot, l'utilisation fonctionnelle du signe [...] » (p. 206).

À la lumière des auteurs susmentionnés, il nous apparaît donc essentiel de planifier l'enseignement des concepts abstraits en tenant compte du rôle essentiel du langage, notamment du vocabulaire, dans la structuration conceptuelle et le passage vers l'abstraction. Les mots qui nomment les concepts et les attributs qui les qualifient, peuvent ainsi faire l'objet d'un enseignement qui leur est propre. Il s'agit alors de développer un champ lexical spécifique autour des concepts étudiés pour aller au-delà d'une simple exposition de mots nouveaux. Une fois de plus, l'apprentissage des concepts de base et *subordonnés* qui sous-tendent les concepts *abstrait* demeure fondamental. Leur enseignement permet d'assurer leur compréhension, leur mémorisation et leur réactivation de façon à ce que ces mots fassent partie du vocabulaire des élèves et s'intègrent dans leur définition conceptuelle. Par cet enseignement lexical, le développement du réseau conceptuel des élèves, au cœur de l'apprentissage conceptuel, est enrichi puisque chaque mot, chaque concept, entre en relation de sens avec les autres mots (Jarvis et Thi Hoa, 2014).

Nous poursuivons en définissant quelques notions linguistiques essentielles liées au vocabulaire afin de présenter ensuite les processus qui sous-tendent son enseignement et son apprentissage en classe.

2.4 L'enseignement et l'apprentissage du vocabulaire

À l'instar des travaux en psychologie et en linguistique, nous soutenons qu'au premier cycle du primaire, l'enseignement des concepts abstraits gagnerait à être combiné à un enseignement lexical, qui fait référence à l'étude des mots. Comme le souligne Saussure (1960), chaque mot renferme un concept, traditionnellement appelé, en linguistique, un *signifié*. Celui-ci se rapporte, selon Poyet (2009b), au « sens du mot-concept [qui] se trouve dans la réalité abstraite qu'il désigne, qui peut se définir par la détermination de ses attributs, lorsque compris » (p. 46). Saussure (1960) emploie le terme *signe linguistique* pour faire référence à toutes les unités d'expression du langage (les mots) qui véhiculent un sens accessible par l'intermédiaire de leur forme. Cette forme se veut une chaîne de phonèmes à l'oral

ou une suite de caractères à l'écrit. En ce sens, le *signe linguistique* est une entité psychique (Polgère, 2016) qui se définit par l'association indissociable entre son *signifiant* (une forme) et son *signifié* (un sens) (Saussure, 1960). Le signifiant des mots est ici noté en italique tandis que leur sens (signifié) apparaît entre guillemets simples (Figure 2).



Crédits images : Free Press via Wikimedia Commons (Image de Robert Poyet (2009))

Figure 2 Le signe linguistique selon Saussure (1960)

Plus spécifiquement, le signifié est l'idée, (le sens) que l'individu a d'un concept (ex. : l'idée du concept 'chien'). Le signifiant, nommé comme l'image acoustique du signe, se rapporte au patron sonore du mot que l'apprenant peut émettre ou identifier (Polgère, 2016), soit chien en français ou *dog* en anglais. Dans un contexte discursif, lorsqu'une personne prononce les sons [ʃj], l'interlocuteur a simultanément une représentation mentale du concept 'chien' (signifié) qui lui est propre. Cette combinaison signifiant-signifié est directement liée au référent qui se définit comme le chien lui-même en tant qu'objet réel du monde qu'il est possible de désigner dans un contexte donné (Polgère, 2016). Tous les mots qui composent le lexique sont donc l'union entre une forme et un sens. À l'école, lorsque les élèves apprennent à lire et à écrire les mots, ils enrichissent alors leurs connaissances linguistiques en ajoutant au signifiant sonore un signifiant graphique.

Le lexique d'une langue se rapporte à l'entité théorique qui correspond à l'ensemble des lexies de cette langue (Polgère, 2016, p. 109), à savoir tous les mots qui la composent. Le terme *lexiculaire* renvoie, quant à lui, au sous-ensemble du lexique comprenant toutes les lexies (mots) connues et maîtrisées par un individu ou contenues dans un texte oral ou écrit (Polgère, 2016). Plus spécifiquement, deux dimensions qualifient le vocabulaire d'un individu : son étendue et sa profondeur (Ancell et Proulx, 2017). L'étendue du vocabulaire correspond au nombre de mots connus par l'individu qui varie selon le niveau d'exposition et de stimulation auquel il est exposé alors que la profondeur du vocabulaire est associée à la quantité et la qualité d'informations accumulées pour chaque mot (Ouellette, 2006; Qian, 2002). L'ensemble de ces mots est organisé sous forme de réseaux sémantiques dans le lexique mental de l'individu (Gagnon, 2019). Ce dictionnaire mental contient de nombreuses informations sur les connaissances lexicales d'ordre phonologique, orthographique, syntaxique et sémantique (Berthiaume, Brossard, Ancell et Daigle, 2018). Ces connaissances liées aux mots sont présentées à la section suivante.

2.4.1 Les connaissances liées aux mots

L'apprentissage d'un mot s'inscrit dans un processus très complexe. Selon plusieurs auteurs, la connaissance d'un mot se veut multidimensionnelle, c'est-à-dire qu'elle implique différentes dimensions (Ancill et Proulx, 2018; Anderson et Nagy, 1992; Gagnon, 2019). Pour Naiton (2001), il s'agit d'apprendre la forme orale et écrite du mot, son sens et son utilisation.

2.4.1.1 Connaître la forme orale et écrite d'un mot

Pour connaître la forme orale et écrite d'un mot, les élèves doivent être en mesure de le reconnaître, de le prononcer, de manipuler ses composantes **sublexicales** et de l'orthographier (Berthiaume et al., 2018). Les unités **sublexicales** qui permettent de former les mots, correspondent à «un phonème à l'oral (- à-d. un son), un graphème à l'écrit (- à-d. une lettre ou un groupe de lettres), la syllabe orale ou écrite et le morphème oral ou écrit (ex. : danser contient deux morphèmes, dans- et -sur)» (Berthiaume et al., 2018, p. 24). Qui plus est, la connaissance de la forme d'un mot implique de reconnaître l'information **phonologique**, **morphologique** et **visuelle** qui transmettent les graphèmes d'un mot (Daigle et Montésinos-Galet, 2013). D'abord, les **propriétés phonologiques** permettent la découverte du principe alphabétique, c'est-à-dire «la mise en relation de l'oral et l'écrit au moyen des lettres de l'alphabet» (Montésinos-Galet, Morin et Charon, 2006, p. 19). Cela renvoie au principe **phonogrammatique** (Carach, 1995). Quant aux **propriétés morphologiques**, celles-ci relèvent du principe **morphogrammatique** selon lequel certains graphèmes transmettent du sens. Il y a, d'une part, les graphèmes en fin de mot qui permettent la mise en relation de ces mots avec ceux de leur famille morphologique (Daigle, Annam, et al., 2015). Par exemple, la lettre *-d* de *grand* indique l'appartenance de ce mot avec une famille lexicale (grande, grandeur, grandir, etc.). D'autre part, il y a les graphèmes qui peuvent transmettre de l'information liée au genre et au nombre du mot ou associée aux accords verbaux. Par exemple, le mot *ovaires* contient deux morphogrammes grammaticaux, à savoir le *-r* qui indique que le mot est féminin et le *-s* qui indique qu'il est pluriel. Enfin, les **propriétés visuelles** des mots impliquent l'appropriation du principe **logogrammatique** (Carach, 1995), qui lui se rapporte aux configurations orthographiques du mot. Ce principe permet, entre autres, de distinguer ou de choisir le bon graphème lorsqu'il est question d'homophones. Bref, l'ensemble de ces connaissances relatives aux propriétés des mots s'avèrent essentielles à considérer pour assurer l'apprentissage et la mémorisation de leur représentation (Bruneau, 2017).

2.4.1.2 Connaître le sens d'un mot

Quant à la connaissance du sens d'un mot, celle-ci renvoie au(x) sens véhiculé(s) par le mot et aux référents qui y sont associés (Berthiaume et al., 2018). Selon Ancill (2010), le sens d'un mot correspond, au sens large, à la définition fournie par une paraphrase constituée de termes plus simples qui véhiculent le même sens (p. 35). Par exemple, dans la définition du mot *chien* proposée par le Larousse (2015), *«mammifère (animal) carnivore aux multiples races, caractérisé par sa facilité à être domestiqué, par une course rapide, un excellent odorat et par son caractère spécifique, l'aboiement, la paraphrase rend compte du sens du 'chien' en le décomposant entre sens plus simples. Cette définition analytique se décline en deux composantes (Ancill, 2010), soit le genre prochain, qui correspond à un hyperonyme du mot, et les différences sémantiques liées aux informations qui caractérisent le genre prochain et qui permettent de le distinguer des autres mots qui partagent le même genre prochain. Pour la définition du 'chien', le genre prochain choisi est 'mammifère' et agit comme composante centrale de 'chien'. Les différences sémantiques sont les composantes de sens qui permettent de restreindre le sens du genre prochain, ici 'mammifère', et le faire correspondre au sens véhiculé par 'chien' spécifiquement. Ces composantes de sens permettent*

de se représenter mentalement le 'chien' et de le distinguer des autres concepts désignant des mammifères, comme le 'chat'. Pour notre part, cette dimension lexicale fait appel, du côté de l'apprentissage conceptuel, aux attributs qui caractérisent les concepts (Barth, 2013a, 2013b). En effet, les différentes composantes de sens propres au mot peuvent permettre de le représenter sous forme figurative (avoir une image mentale), comme le font les attributs d'un concept.

2.4.1.3 Connaître l'usage d'un mot

Enfin, la troisième dimension lexicale renvoie à l'usage des mots (Naiton, 2001). Pour connaître un mot, il faut comprendre ses propriétés combinatoires afin de l'employer correctement à l'oral comme à l'écrit dans un contexte grammatical et sémantique spécifique. Cette utilisation fait appel aux différentes propriétés morphologiques (classe, genre, flexions, invariabilité), syntaxiques (structure qu'il régit), pragmatiques (connotation, registre) et à ses cooccurrences, c'est-à-dire les mots avec lesquels il est susceptible d'apparaître dans une phrase (Ancill et Proulx, 2017).

Synthèse

L'interconnexion de ces connaissances lexicales s'avère essentielle à considérer pour assurer l'apprentissage des mots (Bruneau, 2017) et leur mémorisation (Daigle et Montésinos-Galet, 2013) et ce faisant, pour favoriser un accès lexical plus rapide et aisé chez les élèves (Gagnon, 2019). Ces liens de sens assurent le passage d'une connaissance réceptive des mots à une connaissance productive, soit la reconnaissance vague d'un mot (vocabulaire réceptif) à la capacité de le définir et de le produire à l'oral et à l'écrit de façon appropriée dans un contexte grammatical et sémantique spécifique (vocabulaire productif) (Armand et Marillet, 2015; Gazerani, 2017; Tréville et Duquette, 1996). Pour assurer cet apprentissage lexical et favoriser ce passage réceptif-productif, les mots doivent être exposés fréquemment aux élèves dans divers contextes (Ancill, 2010) et faire l'objet d'un enseignement direct et explicite (Berthiaume et al., 2018; Tréville, 2000). Cet enseignement est présenté à la section suivante.

2.4.2 L'enseignement pluridimensionnel et explicite du vocabulaire

Selon Tréville et Duquette (1996), la connaissance d'un mot s'inscrit dans un continuum allant d'une connaissance réceptive à une connaissance productive. En effet, cet apprentissage progressif passe par la reconnaissance vague d'un mot (vocabulaire réceptif) à la capacité de définir et de produire ce mot à l'oral et à l'écrit de façon appropriée dans un contexte grammatical et sémantique spécifique (vocabulaire productif) (Armand et Marillet, 2015). En continuité avec les travaux de Schmitt (2014), Gazerani (2017) précise que ces deux types de connaissances ne sont pas deux systèmes distincts, puisqu'il peut y avoir des chevauchements entre elles. Au départ, les apprenants peuvent entendre ou lire un nouveau mot sans nécessairement en connaître la signification, mais peuvent tout de même être en mesure de lui associer un sens général (Gagnon, 2019). Puis, une fois qu'ils maîtrisent le mot, ils sont en mesure de le produire et d'encoder son contenu communicatif dans un discours parlé ou écrit (Schmitt, 2014). Pour assurer le passage d'une connaissance réceptive à une connaissance productive, les mots doivent alors être exposés fréquemment aux élèves dans divers contextes et faire l'objet d'un enseignement pluridimensionnel et explicite (Tréville, 2000).

À l'instar des travaux de Bissonnette (2015), nous considérons d'abord que l'enseignement explicite et direct des mots implique de la part de l'enseignant l'utilisation de modalités et la mise en place de mesures de soutien qui aident les élèves dans leur processus d'apprentissage. Ces mesures d'étayage passent par :

les actions de dire, de montrer et de guider les élèves [...] Dire, au sens de rendre explicites pour les élèves les intentions et les objectifs visés par la leçon [...] Montrer, au sens de rendre explicite pour les élèves l'accomplissement d'une tâche en l'exécutant devant eux et en commentant le raisonnement suivi à voix haute. Guider, au sens d'amener les élèves à rendre explicite leur raisonnement implicite en situation de pratique [...] leur fournir une rétroaction appropriée, afin qu'ils construisent des connaissances adéquates avant que les erreurs ne se cristallisent dans leur esprit (p. 13).

En ce sens, le contexte d'enseignement et d'apprentissage se révèle un facteur essentiel à l'efficacité de l'enseignement explicite et direct des mots. Gagnon (2019), en référence à Snell, Hindman et Wasik (2015), précise qu'il est plus facile pour les élèves de relier un mot nouveau à sa définition lorsque celle-ci est illustrée par un contexte spécifique. Ce constat rejoint d'ailleurs les écrits de Barth (2013b) et de Bassano (2006) qui proposent de faire vivre aux élèves des expériences concrètes, régulières et contextualisées qui incarnent le sens des nouveaux concepts étudiés. De leur côté, Anctil et Proulx (2017) précisent que l'apprentissage du vocabulaire se veut plus efficace lorsque « le sens des mots est expliqué de façon directe [...] les mots sont rencontrés à plusieurs reprises [...] les mots sont travaillés tout en réception qu'en production [et qu'] on favorise les liens entre les mots nouveaux et des mots déjà connus des élèves [...] (p.22). À cela s'ajoutent les recommandations de **Berthiaume** et ses collaborateurs (2018) qui préconisent une analyse en profondeur des mots lors de l'enseignement direct du vocabulaire. Cette analyse renvoie à l'apprentissage des différentes connaissances lexicales présentées à la section précédente. Soulignons que plus les mots sont exposés fréquemment aux élèves dans divers contextes et font l'objet d'un enseignement pluridimensionnel et explicite, plus les élèves seront en mesure de les définir et de les produire à l'oral et à l'écrit de façon appropriée dans un contexte spécifique (réceptif à productif) (Armand et Maraillet, 2015).

Pour offrir ce contexte d'enseignement-apprentissage, Gagnon (2019), en continuité avec Beck, McKeown et Kucan (2013), souligne les bienfaits de la lecture à haute voix jumelée à une explication des mots ciblés. Par cette avenue, les enseignants sélectionnent quelques mots à la fois et les travaillent plusieurs jours consécutifs à travers diverses activités. Cette démarche trouve écho dans les écrits d'Anctil et Proulx (2017) qui mettent de l'avant le recours à la lecture répétée comme des approches pertinentes à l'acquisition du vocabulaire. C'est dans cette perspective que le recours à la lecture et à l'écriture se présente comme une avenue intéressante à explorer pour offrir des situations significatives d'apprentissage qui mettent en place des conditions favorables à la contextualisation souhaitée des concepts abstraits et à l'apprentissage lexical qui le sous-tend.

2.5 La lecture et l'écriture pour construire les concepts abstraits

Le recours à la lecture et à l'écriture nous apparaît intéressant à explorer pour l'enseignement et l'apprentissage des concepts abstraits au premier cycle du primaire. D'une part, la lecture est considérée comme un véritable outil pour interpréter le monde, structurer les expériences et construire les connaissances (Minaie, 2003). Dans un contexte d'apprentissage conceptuel, la lecture permet de travailler les mots sous forme réceptive. Grâce aux expériences concrètes et contextualisées qu'elle représente, la lecture, lorsqu'elle est bien choisie, incarne le sens du concept étudié et permet aux élèves de faire émerger les caractéristiques propres du concept et de le définir. D'autre part, l'écriture est perçue comme un médium essentiel à la construction des connaissances et à leur explicitation (Canel, 2001; Chabanne et Bucheton, 2008; Chartrand, Blaser et Gagnon, 2006; Minaie, 2003; Reuter, 2000). En plus d'être un puissant activateur de la mémoire (Celler, 2011), l'écriture est ici un instrument de

conceptualisation (Fillon et Vein, 2001). Elle permet de travailler les concepts en contexte de production allant au-delà du travail conceptuel réalisé sous forme réceptive par la lecture. Lors d'un travail d'écriture, les élèves laissent une trace consolidée de leur compréhension du concept étudié, ce qui permet de repérer les erreurs d'encodage qu'il convient de corriger (Cellier, 2011).

Nous soutenons alors que la lecture à haute voix jumelée à un enseignement explicite et direct des mots offre des expériences riches et variées sur la langue favorisant ainsi le passage d'une connaissance réceptive des mots à une connaissance productive. En plus, cette avenue pédagogique permet de répondre aux orientations ministérielles qui supposent actuellement que l'enseignement de l'univers social se réalise à partir d'activités intégrées, notamment par le recours à la lecture et l'écriture. Pour le volet lecture, nous définissons, à la section suivante, la littérature jeunesse et soulignons l'apport de la lecture à haute voix d'albums jeunesse, organisés en réseaux littéraires, pour le développement du vocabulaire et l'apprentissage conceptuel chez les élèves. Nous ferons de même, pour le volet écriture, en présentant l'apport de la pratique des orthographe approchées.

2.5.1 La littérature jeunesse

Pour proposer un environnement lexical riche et des expériences de langage variées, Anctil (2019), à l'instar de Graves (2006), suggère de recourir aux œuvres de la littérature jeunesse. Ce recours nous apparaît aussi fort pertinent pour déclencher une démarche d'intégration des matières scolaires qui permet de travailler conjointement plusieurs notions (Marel, 2018a) et favoriser le transfert des apprentissages d'un contexte à un autre (Lick et Lafontière, 2012; Myre-Bisailion, Rodrigue et Beaudoin, 2017). Tout en préservant une approche littéraire axée sur le plaisir de lire et de découvrir (Gagnon, 2011), les œuvres de littérature jeunesse peuvent servir à contextualiser des apprentissages variés (Dupin de Saint-André, 2018; Myre-Bisailion et al., 2017) et ainsi offrir aux élèves diverses expériences concrètes (référent) grâce auxquelles les concepts abstraits peuvent s'organiser progressivement, s'affiner et se complexifier.

Pour définir ce qu'est la littérature jeunesse, plusieurs auteurs dégagent ses caractéristiques et ses apports auprès des lecteurs. Tout d'abord, Iwasako (2013) définit la littérature jeunesse comme « une production multiple dans ses formes qui va du roman à la bande dessinée en passant par la presse, à l'exclusion des manuels scolaires, et multiple dans sa destination, de la première enfance à l'adolescence » (p.54). Pour Tsimbidy (2008) comme pour Barone (2012), elle englobe les textes conçus pour les enfants, ceux écrits pour les adultes et ceux écrits pour les adultes puis adaptés pour la jeunesse. Cela rejoint les propos de Noël-Gaudreault et Le Brun (2013) de même que de Prince (2010) qui reconnaissent la littérature à leur destinataire. Selon Tsimbidy (2008), le point commun à toutes ces œuvres est « de jouer un rôle dans la formation intellectuelle et psychologique du lecteur, de provoquer une émotion esthétique, de l'interpeller dans son rapport au monde, aux autres et à lui-même et de susciter sa réflexion personnelle » (p.10). En pédagogie, les œuvres de littérature jeunesse sont des outils didactiques efficaces à l'enseignement de la lecture et de l'écriture (Morin et al., 2006) et servent aussi à contextualiser des apprentissages variés tirés de différentes disciplines scolaires (Chartron et Montésinos-Gedet, 2018; Dupin de Saint-André, 2018; Marel, Cartier et Butler, 2014; Myre-Bisailion et al., 2017).

2.5.2 L'album jeunesse

Il existe différents genres d'œuvres de littérature jeunesse, dont l'album qui y occupe une place importante (Lépine, 2012). Il y a les albums narratifs, qui assurent une relation d'un événement ou d'une suite d'événements réels ou fictifs et les albums documentaires, qui visent à informer le lecteur sur un sujet précis (Lagache, 2006). Selon Guérette (1998), les albums s'appliquent à toute œuvre illustrée dont le contenu est transmis par le texte et/ou l'image. Cette double narration suggère que le texte et les illustrations soient indissociables pour communiquer un message (Houyel, Lagarde et Poslaniec, 2005).

2.5.3 La lecture à haute voix

En ce qui concerne les activités de lecture auprès des élèves, dans le cadre de ce projet, la lecture à haute voix (Dupin de Saint-André, 2011), est retenue. En contexte de classe, elle réfère à la lecture réalisée par l'enseignant au cours de laquelle celle-ci lit à haute voix un livre aux élèves et sollicite leur participation (Beaudry, Boudreau et Martel, 2019; Gosselin-Lavoie, 2016). C'est à travers des interactions de qualité que l'enseignant et ses élèves **séjournent** leur compréhension de l'album (Beaudry et al., 2019; Dupin de Saint-André, 2011). À l'aide des activités réalisées avant, pendant et après la lecture, l'enseignant soutient les élèves dans leur appropriation des stratégies de compréhension (Morin, Dupin de Saint-André et Montésinos-Gelet, 2007) et dans l'acquisition de nouvelles connaissances en lien avec le texte lu (Lépine, 2017). Concrètement, avant de commencer la lecture à haute voix, il importe de présenter aux élèves une intention de lecture claire. Puis, l'enseignant amorce une discussion autour du thème du livre en invitant les élèves à partager leurs connaissances antérieures (Beaudry et al., 2019; Morin et al., 2007). Les élèves sont invités à faire des prédictions à partir des illustrations et d'extraits de texte. Ensuite, pendant et après la lecture, l'enseignant anime des discussions analytiques qui guident les élèves à réfléchir sur le contenu de l'œuvre et sur la langue. Elle sollicite à bon escient la participation active des élèves et attire leur attention sur différentes composantes de la **littérature** (Cunningham et Zibulsky, 2011; Gosselin-Lavoie, 2016; Morin et al., 2007). Les retombées positives d'une telle pratique sur la réussite scolaire sont alors multiples (Barone, 2012; Lépine, 2017), notamment en ce qui a trait au développement du vocabulaire (Beaudry et al., 2019; Gosselin-Lavoie, 2016), aux habiletés de compréhension de texte (Dupin de Saint-André, 2011), au goût de lire des élèves (Giasson et Saint-Laurent, 1999) et à leur motivation à écrire (Dupin de Saint-André, Montésinos-Gelet et Bourdeau, 2015).

2.5.4 Le réseau littéraire

Pour intégrer judicieusement en classe les œuvres de littérature jeunesse et soutenir l'acquisition du vocabulaire réceptif et productif des élèves, le recours aux réseaux littéraires s'avère précieux. Les réseaux littéraires sont définis comme « un groupement de livres organisé en fonction d'un questionnaire qui peut porter sur différents aspects » (p. 23). Ils sont pertinents pour tout groupe d'âge (Gagnon, 2019) et constituent d'excellentes occasions pour réaliser des activités de lecture et d'écriture et intégrer différentes matières scolaires (Dupin de Saint-André, 2018; Dupin de Saint-André et al., 2015). Dans le cadre de notre recherche, pour planifier efficacement nos réseaux littéraires, nous proposons d'organiser les œuvres littéraires à l'intérieur de trois réseaux thématiques autour des concepts clés du domaine de l'univers social (temps, espace et société). Qui plus est, les thématiques présentées au sein de ces réseaux littéraires vont en se complexifiant de manière à faire des liens entre les différentes œuvres et à réfléchir sur les concepts sous différents angles. Cette complexité fait référence au continuum des dimensions propres aux concepts du temps, de l'espace et de la société présentées précédemment.

Bref, organiser les œuvres de littérature jeunesse sous forme de réseaux littéraires offre un contexte significatif d'apprentissage qui permet d'enrichir la représentation mentale des concepts qui servent d'appui par la suite à l'élaboration d'un plus grand répertoire de mots mémorisés. Les œuvres servent aussi de trampoline à un enseignement explicite et direct du vocabulaire. Pour ce faire, nous proposons, à la section suivante, la pratique des orthographe approchées.

2.5.5 La pratique des orthographe approchées

Pour réinvestir l'apprentissage lexical et conceptuel de la lecture interactive dans un contexte de production, nous metrons de l'avant le recours à la pratique des orthographe approchées (OA) (Montésinos-Gelet et al., 2006). Cette pratique offre l'opportunité d'aborder et d'approfondir les trois dimensions lexicales des mots, ce qui enrichit la représentation mentale des concepts et ce faisant, favorise leur mémorisation. La pratique des orthographe approchées se définit comme :

des situations d'écriture contextualisées durant lesquelles les élèves sont conduits, d'une part, à écrire des mots en activant leurs savoirs ponctuels et en paragraphant leurs réflexions sur le fonctionnement du système alphabétique et, d'autre part, à comparer leurs hypothèses d'écriture aux normes orthographiques (Charon, Montésinos-Gelet, Plante, Gagnon et Fortin-Clement, 2013) (p. 4).

2.5.5.1 La démarche des orthographe approchées

La démarche des OA se décline en six phases qui tiennent compte des différents temps d'apprentissage, soit la préparation, la réalisation, l'intégration et le transfert des apprentissages.

La préparation (mise en contexte)

Phase 1 : La contextualisation de l'écriture et le choix du mot à écrire

Cette première phase correspond à la contextualisation de la situation d'apprentissage qui conduit au choix du mot ou de la phrase à écrire. Essentiel pour piquer la curiosité des élèves, ce contexte peut se représenter sous différentes formes (littérature jeunesse, message du matin, phrase du jour, etc.). La sélection du mot ou de la phrase découle généralement de cette mise en contexte. Ce choix peut ouvrir ensuite à l'enseignement explicite d'une particularité orthographique (Montésinos-Gelet et al., 2006).

Phase 2 : Les consignes de départ

Les consignes : Avant de débiter l'écriture du mot ou de la phrase, l'enseignante formule des consignes et précise les tâches que doivent se partager les élèves. Elle s'assure ainsi qu'ils comprennent les intentions pédagogiques de l'activité soit d'essayer d'écrire un mot ou une phrase avec ce qu'ils connaissent du système alphabétique tout en verbalisant leurs propositions d'écriture et leurs stratégies utilisées pour y parvenir. L'enseignante doit déléguer l'erreur et préciser que le résultat final n'est pas le seul élément important de cette pratique.

Le type de groupement : L'enseignante annonce ensuite la façon dont les élèves peuvent travailler soit de façon individuelle, en petits groupes (duo ou trio) ou en grand groupe. L'enseignante fournit un étayage aux élèves qui en ont besoin.

Les tâches des élèves : L'enseignante présente les différents rôles et distribue les tâches correspondantes, soit le scripteur (responsable de réaliser la graphie du mot), le porteur-parole (communique les choix orthographiques de l'équipe) et l'enquêteur (cherche et présente la norme orthographique). Il est

important qu'il n'y ait qu'un seul scribeur par équipe pour favoriser les échanges et susciter les conflits qui amènent les élèves à présenter leurs opinions et à s'adapter à celles des autres.

La réalisation

Phase 3 : Les tentatives d'écriture et l'échange de stratégies

Cette troisième phase correspond à la réalisation de l'écriture qui conduit les élèves à douter et à s'interroger sur l'orthographe des mots et à partager leurs idées ou stratégies. L'enseignante y joue un rôle de guide et accompagne les élèves en les questionnant sur leurs choix orthographiques et leurs stratégies d'écriture, ce qui favorise leur autonomie.

L'investigation

Phase 4 : Le retour collectif sur le mot ou le phrase

À la quatrième phase, l'enseignante effectue un retour collectif sur le mot ou la phrase travaillés. Elle fait une synthèse des idées et des stratégies échangées durant la phase 3. Lorsque les élèves présentent leur hypothèse, l'enseignante les amène à observer les différences et les ressemblances entre toutes les hypothèses d'écriture. Puis, face aux propositions, elle met en évidence ce qui est construit par les élèves et le valide tout en mettant en valeur l'ensemble des stratégies utilisées.

Phase 5 : La norme orthographique

De manière à vérifier si les élèves se sont approchés de l'orthographe des mots et à valider leurs propositions, l'enseignante peut présenter la norme orthographique ou inviter les élèves à la trouver à l'aide de différents outils dans la classe (dictionnaire, affiches, etc.). Une fois la norme orthographique trouvée, le retour collectif se poursuit. L'enseignante l'écrit au tableau à côté des hypothèses d'écriture. Elle invite les élèves à verbaliser les stratégies qui les ont amenés à trouver la norme (stratégies de révision) et à comparer leurs propositions avec le mot normé. Cette comparaison fait alors ressortir des ressemblances et les différences et permet de s'interroger sur l'écriture du mot, les particularités de la langue et les régularités orthographiques.

Le transfert des apprentissages

Phase 6 : La conservation des traces et la généralisation des mots

À la dernière phase, les élèves écrivent l'orthographe normée des mots à côté ou sous leur hypothèse d'écriture. L'enseignante conserve ensuite les traces écrites de l'activité, ce qui lui permet d'observer la progression de ses élèves dans la construction de leurs connaissances. Dans les jours suivants, l'enseignante doit offrir des contextes de réinvestissement (activité d'écriture, message du matin, phrase du jour, dictée, etc.) afin que les élèves réutilisent les mots écrits en OA, partagent à nouveau leurs stratégies et consolident ainsi leurs connaissances.

Pour réaliser efficacement les OA en classe, **Montésinos-Cecler** et ses collaboratrices (2006) dégagent cinq grands principes à la source de cette démarche. Tout d'abord, il faut offrir aux élèves un contexte d'apprentissage significatif qui les amène à se servir de la langue, sans pour autant en maîtriser tous les aspects. Les enseignants doivent être à l'écoute des représentations de leurs élèves et valoriser ce qu'ils construisent en cherchant à le mettre en relief grâce à des questions judicieuses. Les enseignants doivent répondre aux besoins des élèves en différenciant leur enseignement, en offrant régulièrement des rétroactions et en consacrant l'erreur comme une occasion d'apprentissage. Dans ce contexte de résolution de problèmes et de **SSO089P0309**, les élèves doivent être invités à coopérer, à s'entraider, à négocier et à expliquer régulièrement leurs choix de procédures et de stratégies. Finalement, les

enseignants doivent présenter la norme orthographique des mots étudiés et la mettre en relation avec les tentatives initiales d'écriture. Ce partage de connaissances et stratégies ainsi que les rétroactions constantes aident significativement les élèves dans leur appropriation des aspects orthographiques en écriture (**Montésinos-Cecler et al., 2006**).

Synthèse

Nous retournons de notre cadre conceptuel que *construire sa représentation des concepts de l'espace, du temps et de la société* (MELS, 2001a) amène les élèves à se poser des questions et à découvrir progressivement qu'un groupe, quel qu'il soit, possède des caractéristiques qui lui sont propres et un fonctionnement particulier. De plus, pour contrer le temps souvent réduit consacré à l'univers social en classe du premier cycle du primaire et l'absence d'évaluation, il nous apparaît nécessaire d'envisager cet enseignement dans une perspective transposable où la lecture et l'écriture sont les pierres angulaires à toute activité poursuivie par les élèves (Larose et Lenoir, 1998; Poyet, 2009b).

Nous retournons de notre cadre conceptuel que le concept, défini comme une idée abstraite d'un objet de pensée concret ou abstrait à laquelle sont rattachées des caractéristiques propres à ce même objet, possède une structure indéfinissable qui renvoie au mot qui le désigne, à ses attributs qui le qualifient et aux exemples réels auxquels ses attributs font référence (Figure 1).

Nous retournons de notre cadre conceptuel que pour assurer un apprentissage conceptuel efficace, nous soulignons l'intérêt d'organiser les concepts selon un continuum de l'abstraction de manière à les classer en catégories : les concepts **apprenables**, les concepts de base et les **subordonnés**. Comme les concepts de base et ceux **subordonnés** se veulent généralement plus concrets que ceux **apprenables**, il est possible pour les apprenants, lorsqu'ils les relient entre eux, de construire une représentation figurative (image mentale) plus riche du concept **apprenable** (Tableau 2, annexe 5).

Nous retournons de notre cadre conceptuel que l'apprentissage conceptuel présuppose un apprentissage du vocabulaire qui fait référence à l'étude des mots. La connaissance d'un mot renvoie à la découverte de son signifiant (forme sonore) et de son signifié (sens) ainsi que du lien entre ce signifiant et ce signifié (Sausure, 1960). De plus, elle implique l'apprentissage de ses trois dimensions (forme-sens-usage) et de ses différentes propriétés (Anderson et Nagy, 1992; Berthiaume et al., 2018; Naton, 2001). D'ailleurs, la Figure 10 (annexe 4) synthétise l'ensemble des dimensions lexicales et conceptuelles que nous considérons comme fondamentales dans la construction de représentations de concepts.

Nous retournons de notre cadre conceptuel que pour enseigner efficacement les concepts et assurer parallèlement le passage d'une connaissance réceptive des mots à une connaissance productive, il est fondamental que les mots soient exposés fréquemment dans divers contextes et soient l'objet d'un enseignement pluridimensionnel et explicite et que les situations d'apprentissage développées soient variées, significatives et inspirées de la vie des élèves. En ce sens, le recours à des activités de lecture (réception) et d'écriture (production) nous apparaît comme une avenue prometteuse. D'abord, par le biais du texte et de l'image, les œuvres de littérature jeunesse servent de référents aux concepts abstraits, puisqu'elles les mettent en scène dans des situations concrètes, ce qui aide les élèves dans l'identification des attributs essentiels à leur structure. Puis, la pratique des orthographe approchées (**Montésinos-Cecler et al., 2006**) permet de travailler les mots en contexte de production de manière à favoriser leur représentation, leur rétention et leur transfert.

MÉTHODOLOGIE

À la lumière des considérations théoriques présentées, une recherche qui vise le développement d'activités qui reposent sur l'exploitation d'œuvres de littérature jeunesse pourrait tirer profit de l'avantage d'une recherche-développement pour concevoir, mettre à l'essai et évaluer un objet pédagogique qui s'appuie sur des expériences empiriques et des connaissances théoriques et pratiques issues de recherches antérieures. Par l'analyse de l'expérience-de-développement, cette recherche permet de contribuer à l'avancement des connaissances dans le domaine et de fournir ainsi des pistes d'actions spécifiques aux enseignants du primaire qui souhaitent réaliser ce genre d'activités avec leurs élèves. Comme la recherche-développement s'inscrit dans une optique de transformation des pratiques éducatives et de développement professionnel, elle apparaît ici indéniable pour contribuer à l'évolution et à l'amélioration des outils d'enseignement et d'apprentissage (Loiselle, 2001).

Selon Loiselle et Harvey (2007), la recherche-développement est définie comme :

L'analyse du processus de développement de l'objet (matériel pédagogique, stratégies, modèles, programmes) incluant la conception, la réalisation et les mises à l'essai de l'objet, en tenant compte des données recueillies à chacune des phases de la démarche de recherche et du corpus scientifique existant (p. 44).

Dans le cadre de notre recherche, nous avons retenu le modèle de recherche-développement d'Harvey et Loiselle (2009) qui décrit explicitement l'ensemble des phases et des étapes d'opérationnalisation d'une recherche-développement en éducation. Ce modèle englobe cinq principales phases comprenant différentes sous-étapes (Figure 3). Au chapitre 3 de notre thèse, chacune des étapes est explicitée. Pour cette maquette de recherche, nous vous présentons l'essentiel de cinq principales phases.

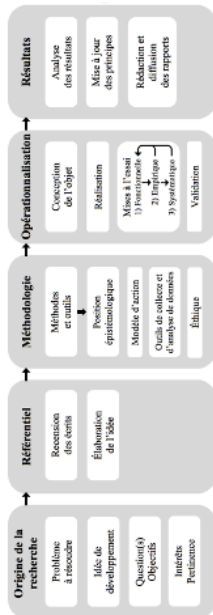


Figure 3 Le modèle de recherche-développement en éducation d'Harvey et Loiselle (2009)

3.1 L'origine de la recherche

La première phase de la recherche-développement consiste à définir l'origine de la recherche, qui se veut soit un problème à résoudre et/ou une idée de développement. Le chercheur se pose des questions qui permettent d'établir le but et les objectifs de la recherche de même que l'intérêt de réaliser une telle recherche. Cet intérêt fait référence à la pertinence scientifique et pratique de la recherche. Dans notre étude, une recension des écrits a été effectuée au chapitre de la problématique afin de cerner ce besoin et offrir une définition rigoureuse du problème soulevé. Rappelons que les enseignants du premier cycle du primaire semblent se sentir démunis par rapport à l'enseignement-apprentissage de l'univers social,

tant au point de vue des pratiques que celui des moyens pédagogiques, et ce, notamment en raison de leur manque de formation en didactique de l'univers social et de leur faible connaissance quant au recours à la littérature jeunesse à des fins d'enseignement en contexte d'intégration des matières.

3.2 Le référentiel

À la deuxième phase, une fois la recherche bien ancrée dans une problématique, il s'agit de mettre en évidence les appuis théoriques et empiriques existants sur le sujet de recherche, ce qui permet de justifier les décisions à prendre au cours du développement. Ce référentiel renvoie au cadre conceptuel de l'étude qui permet de mieux élaborer l'idée du produit à développer. Cette élaboration est sujette à se modifier tout au long du processus de développement et des mises à l'essai selon les orientations et les décisions du chercheur.

3.3 La méthodologie

À la troisième phase, le modèle d'action est élaboré. Pour ce faire, il faut, entre autres, apporter des précisions quant à la posture épistémologique et aux devis de connaissances, pédagogique et méthodique.

3.3.1 La posture épistémologique

Pour notre part, comme des données recueillies seront surtout qualitatives et se feront généralement dans le milieu pour lequel a été conçu le produit (Loiselle, 2001, p. 88), la posture interprétative apparaît le mieux pour soutenir le développement de notre produit pédagogique et l'induction de principes qui résulte de notre expérience de développement. Afin de favoriser une meilleure mise en perspective des résultats, la description détaillée du contexte apparaît essentielle pour cette recherche qui se déroule en milieu naturel. Cette étude ne vise pas à généraliser les résultats, mais plutôt à élaborer de principes transférables à d'autres contextes. Les données recueillies servent à remettre en évidence les événements sous-tendant les choix faits en cours de développement et [à] réviser au besoin ces choix (Loiselle et Harvey, 2007, p. 48).

3.3.2 Les finalités du dispositif didactique

De manière à mieux analyser les besoins liés au développement du dispositif didactique, nous nous sommes penchées sur les finalités et les utilisateurs pressentis. L'analyse de ces deux aspects permet de dégager les caractéristiques que le dispositif doit présenter. Ces caractéristiques deviennent les critères pour l'évaluer. Notre dispositif vise alors trois principales finalités, soit :

- Assurer un enseignement de l'univers social au premier cycle du primaire par le biais d'activités de lecture et d'écriture, et ce, en ayant recours à la littérature jeunesse et à la pratique des orthographe approchées ;
- Contribuer à la construction de la représentation de concepts abstraits en univers social chez les élèves du premier cycle du primaire.
- Identifier des œuvres de littérature jeunesse susceptibles de favoriser le développement de la construction de la représentation des concepts abstraits en univers social chez les élèves du premier cycle du primaire.

Pour assurer la validité du dispositif didactique, C'est-à-dire pour atteindre les finalités exposées ci-dessus, le recours à des experts est prévu. La procédure de validation est décrite un peu plus loin.

3.3.3 Les utilisateurs du dispositif didactique

Les futurs utilisateurs du dispositif didactique sont prioritairement les enseignants du premier cycle du primaire désireux d'utiliser des œuvres de la littérature jeunesse et la pratique des orthographe approchées pour faire construire des concepts abstraits chez leurs élèves. À l'instar de la problématique soulevée à la section 1, les composantes du dispositif didactique se doivent d'être claires et faciles à comprendre. Le dispositif doit être accompagné de consignes d'utilisation simples et d'exemples pour en faciliter la compréhension.

3.3.4 Le devis de connaissances

Selon Harvey et Loisele (2009), le devis de connaissances traite du contenu, soit «des connaissances à enseigner ou à acquérir et les compétences à développer» (p. 112). Dans le cadre de cette recherche, la compétence à développer via le dispositif didactique est celle liée au domaine de l'univers social au premier cycle du primaire soit *construire sa représentation des concepts au temps, de l'espace et de la société* (MELS, 2001a). Les orientations ministérielles ainsi que les connaissances et compétences à développer ont été présentées à la section 2 de ce document.

3.3.5 Le devis pédagogique

Le devis pédagogique, quant à lui, porte sur comment est enseigné le contenu à apprendre par les élèves, soit les différentes phases de l'enseignement-apprentissage et les spécifications du produit. Comme exposé aux sections précédentes, pour assurer l'apprentissage conceptuel qui sous-tend la compétence du domaine de l'univers social au premier cycle du primaire, il est essentiel d'amener les élèves à associer les éléments qui structurent un concept soit le mot qui le nomme, ses attributs qui l'identifient et la pluralité de cas concrets et réels auxquels les attributs s'appliquent (Barth, 2013a, 2013b). C'est par une variété de situations fréquemment répétée qui met en scène les concepts étudiés que les élèves en dégagent les caractéristiques essentielles, les définissent et les associent à des exemples précis (Barth, 2013a, 2013b). Ces situations significatives impliquent un travail en univers social, en lecture et en écriture par le recours à des œuvres de littérature jeunesse organisées sous forme de réseaux littéraires et par la pratique des orthographe approchées.

Les choix des albums et des mots de vocabulaire

Pour orienter efficacement le choix des œuvres à des fins d'enseignement et ainsi créer les réseaux littéraires (Tableau 3, annexe 6), nous avons eu recours à différentes ressources comme *Les livres offerts* du MELS, la revue numérique *Le Pédale* et le site *Le Livre*. La sélection des œuvres de littérature jeunesse s'est effectuée selon la qualité et la richesse littéraires qu'elles présentent. Elles sont d'abord pertinentes pour la lecture à haute voix et pour susciter l'engagement des élèves (Johnston, 2016). Elles se veulent aussi intéressantes pour des fins d'enseignement puisqu'elles se prêtent à l'intégration des matières scolaires, c'est-à-dire qu'elles offrent l'opportunité de développer la compétence en univers social du premier cycle du primaire. Selon les critères de qualité développés par Dupin de Saint-André et Montséanos-Gelet (2011), les œuvres sélectionnées s'avèrent également pertinentes du point de vue des six traits d'écriture, à savoir : les idées évoquées, la structure du texte, le rythme et la syntaxe utilisés, le choix des mots, la voix de l'auteur et les conventions linguistiques.

Dans le cadre de notre recherche, trois réseaux littéraires sont développés pour les concepts en univers social soit d'abord pour le concept du temps (objectif 1), puis pour les concepts de l'espace et de la société (objectif 4). Précisons que ces réseaux sont développés en fonction des objectifs d'apprentissages établis par le MELS (2001a) et du degré de complexité des concepts que l'on cherche à atteindre. De ce fait, les œuvres sélectionnées sont organisées selon les différentes dimensions des concepts tirées des travaux présentés précédemment et le continuum de l'abstraction des concepts d'[Appolinaire-Abbeyssi](#) (2008).

Pour le réseau littéraire sur le concept du temps, nous avons sélectionné sept œuvres littéraires organisées entre elles afin d'assurer la progression souhaitée en fonction des intentions pédagogiques (Montséanos-Gelet, Dupin de Saint-André et Bourdeau, 2015), soit couvrir l'ensemble des dimensions du concept du temps (Poyet, 2009b; Pucelle, 1972).

Les différents phases d'enseignement-apprentissage des concepts abstraits

Pour répondre à notre premier objectif de recherche, soit de *développer un dispositif didactique utilisable par les enseignants au premier cycle du primaire qui contribue à la construction de la représentation du concept abstrait du temps*, nous avons développé une démarche didactique qui a guidé l'élaboration des sept séquences d'enseignement-apprentissage, dont chacune repose sur l'exploitation d'une œuvre de littérature jeunesse et implique un travail à la fois en lecture, en écriture et en univers social. Pour développer cette démarche didactique, nous nous sommes inspirés des travaux de Barth (2013a, 2013b) et de Poyet (2009b) pour la planification d'un enseignement conceptuel, du MELS (2009) pour la démarche de recherche et de traitement de l'information adaptée au premier cycle du primaire (Figure 8), de Dupin de Saint-André (2018) pour la création d'un réseau littéraire et enfin, des travaux de [Montséanos-Gelet](#), [Morin](#) et [Charon](#) (2006) pour la mise en place de la démarche des orthographe approchées (OA). Notons que celle-ci est utilisée comme démarche initiale à laquelle nous ajoutons des étapes précises pour mieux répondre à nos intentions pédagogiques quant à la construction des représentations des concepts abstraits en univers social au premier cycle du primaire¹.

La Figure 4, ci-dessous, synthétise la démarche inhérente à notre dispositif didactique qui implique trois principales phases (*avant-pendant-après*) comprenant cinq sous-phases (*la définition accessible du savoir, la préparation, la réalisation, l'intégration et le transfert des apprentissages*) dans lesquelles nous retrouvons douze étapes précises. Nos ajouts à la démarche des orthographe approchées, expliqués ci-après, se retrouvent aux étapes 1, 2, 3, 4, 5, 9 et 11 de notre démarche.

¹ Notons que par notre démarche didactique, nous souhaitons offrir aux enseignants du premier cycle du primaire, qui se sentent démunés quant à l'enseignement de l'univers social, une démarche didactique qui permet d'assurer un premier enseignement de concepts abstraits de l'espace, du temps et de la société. Nous n'avons pas la prétention de couvrir l'ensemble du programme ministériel, mais bien d'apporter une contribution souhaitée à la réalisation de cet enseignement au premier cycle du primaire.

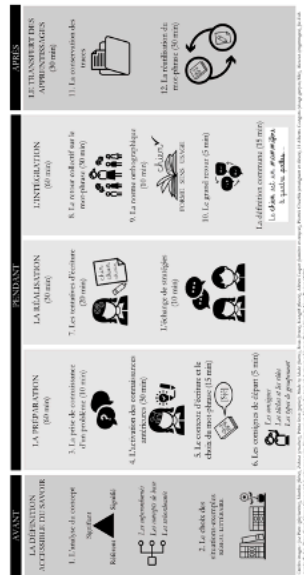


Figure 4 La démarche poursuivie par le dispositif didactique. Lire et écrire pour construire des concepts abstraits

À l'étape AVANT, nous ajoutons l'étape *La définition accessible du concept* à la sous-phase. *La définition accessible du concept* (DUPIN, 2013b). L'enseignant est alors invité à définir le concept et à expérimenter son sens dans différentes formes. Pour ce faire, elle doit réaliser un *triangle conceptuel*, c'est-à-dire identifier l'équivalent du concept à l'étude (signifiant), ses attributs (signifié) et les exemples auxquels ces attributs s'appliquent (réfèrent) (Barth, 2013b). Les attributs correspondent à une première liste de mots ou de groupes de mots organisée selon le continuum de l'abstraction (*supraorthographe, de base et infraorthographe*) que l'enseignant peut élaborer au préalable (Tableau 2, annexe 5). Les exemples référentiels renvoient aux situations réelles observables dans les œuvres de littérature jeunesse.

Dans cette perspective, nous ajoutons une deuxième étape. *La choix des situations-exemples*, qui implique de développer un réseau littéraire thématique (Dupin de Saint-André, 2018) dans lequel les œuvres sélectionnées mettent en scène le concept abstrait à l'étude (réfèrent). Pour le cœur du réseau littéraire, l'enseignant peut cibler aux alentours de six œuvres de littérature jeunesse et si désiré, d'autres œuvres qui gravitent autour du réseau de façon à nourrir la culture littéraire des élèves (Dupin de Saint-André et al., 2015). Il importe d'organiser les œuvres entre elles pour assurer une progression en fonction des intentions pédagogiques et des différentes dimensions du concept à l'étude (attributs) (voir Figure 9). Pour favoriser cette organisation, l'enseignant peut réaliser un tableau (ex. Tableau 3) et/ou une carte conceptuelle (Figure 11, annexe 6) dans lesquels elle positionne les œuvres selon la progression souhaitée. Qui plus est, pour assurer l'apprentissage conceptuel souhaité et le passage de la connaissance réceptive des mots à une connaissance productive, il importe à cette étape de cibler les mots à travailler en réception et en production dans le texte et les illustrations des œuvres. Ces mots se rapportent aux attributs du concept (*concepts de base et infraorthographe*) et assurent le développement du champ lexical spécifique autour du concept abstrait à l'étude. Il est aussi nécessaire à cette étape de réfléchir aux difficultés orthographiques de ces mots s'il y a lieu (lettres muettes, consonnes doubles, etc.) (Montésinos-Galet et al., 2006).

Notons que ces deux premières étapes, dans le cadre de notre recherche, sont réalisées au préalable par la chercheuse puisque, comme le laissent entendre plusieurs auteurs, une grande majorité des enseignants au primaire se sentent démunis quant à la planification du domaine l'univers social auprès des leurs élèves (Poyet, 2011) et ont un besoin important de formation, notamment quant à la compréhension même du programme de l'univers social et à la planification efficace d'activités pertinentes (Déry et Martel, 2014; Déry, Martel et Saumure, 2015). D'autres manquent d'outils et de stratégies pédagogiques pour réaliser un enseignement conceptuel de qualité (Larouche et Lenoir, 1998). Qui plus est, plusieurs saisissent très peu toute la potentialité interdisciplinaire de la lecture d'œuvres de littérature jeunesse auprès des leurs élèves (Martel, 2014b) et lorsque celles-ci souhaitent élaborer des réseaux littéraires de qualité, elles rencontrent plusieurs difficultés : sélectionner des œuvres de qualité adaptées aux besoins des élèves, exploiter judicieusement les œuvres pour faire développer des compétences et planifier différents contenus en fonction des œuvres utilisées (Montésinos-Galet, Dupin de Saint-André et Chartron, 2015). Par conséquent, le choix de réaliser ces étapes au préalable permet d'offrir un modèle de planification de qualité et ultimement de guider les enseignants qui souhaitent orienter leurs pratiques vers un recours plus important aux œuvres littéraires et un enseignement axé sur le développement de concepts (voir les sept fiches pédagogiques dans le guide de l'enseignante).

À la phase PENDANT, nous ajoutons deux étapes à la mise en contexte auprès des élèves (préparation), soit *la prise de conscience d'un problème* et *l'activation des connaissances antérieures*. D'abord, pour prendre conscience d'un problème, l'enseignant est invité à proposer aux élèves un déclencheur signifiant qui provoque un déséquilibre cognitif (un besoin) (Barth, 2013b). Cela peut se traduire, en adéquation avec la démarche de recherche et de traitement de l'information en univers social (MELS, 2001a), par une question de recherche à partir de laquelle elle nomme le concept à l'étude et les sous-concepts (ex. Qu'est-ce que le temps ? Qu'est-ce qu'une journée ? Une semaine ? Un mois ? Une saison ? etc.). Puis, pour activer les connaissances antérieures des élèves, elle les invite à écrire leurs premières représentations (conceptions initiales), puis à réaliser un croquis les illustrant. Ces idées font référence aux premières conceptions des attributs qui caractérisent le concept. Le recueil de ces représentations initiales permet ensuite à l'enseignant d'adapter la situation pour approfondir les connaissances de ses élèves en fonction de leur cheminement, mais aussi d'observer l'évolution de leurs représentations au terme de différentes séquences didactiques. Par la suite, l'enseignant présente aux élèves la fiche *Réseau conceptuel* et précise que celle-ci sera étoffée de nouvelles connaissances grâce à la lecture des œuvres de littérature jeunesse et aux activités d'écriture. Bref, par ces deux ajout, les apprentissages sont contextualisés par rapport à la réalité des élèves (Lebrun, 2014) et la démarche de recherche et de traitement de l'information est soutenue par une dynamique de résolution de problème (Larouche et Araújo-Oliveira, 2014).

À l'étape ÉVALUATION, nous ajoutons deux étapes à la mise en contexte auprès des élèves (préparation), soit *la prise de conscience d'un problème* et *l'activation des connaissances antérieures*. D'abord, pour prendre conscience d'un problème, l'enseignant est invité à proposer aux élèves un déclencheur signifiant qui provoque un déséquilibre cognitif (un besoin) (Barth, 2013b). Cela peut se traduire, en adéquation avec la démarche de recherche et de traitement de l'information en univers social (MELS, 2001a), par une question de recherche à partir de laquelle elle nomme le concept à l'étude et les sous-concepts (ex. Qu'est-ce que le temps ? Qu'est-ce qu'une journée ? Une semaine ? Un mois ? Une saison ? etc.). Puis, pour activer les connaissances antérieures des élèves, elle les invite à écrire leurs premières représentations (conceptions initiales), puis à réaliser un croquis les illustrant. Ces idées font référence aux premières conceptions des attributs qui caractérisent le concept. Le recueil de ces représentations initiales permet ensuite à l'enseignant d'adapter la situation pour approfondir les connaissances de ses élèves en fonction de leur cheminement, mais aussi d'observer l'évolution de leurs représentations au terme de différentes séquences didactiques. Par la suite, l'enseignant présente aux élèves la fiche *Réseau conceptuel* et précise que celle-ci sera étoffée de nouvelles connaissances grâce à la lecture des œuvres de littérature jeunesse et aux activités d'écriture. Bref, par ces deux ajout, les apprentissages sont contextualisés par rapport à la réalité des élèves (Lebrun, 2014) et la démarche de recherche et de traitement de l'information est soutenue par une dynamique de résolution de problème (Larouche et Araújo-Oliveira, 2014).

tenu de revenir à des moments précis dans l'œuvre pour cibler les mots à tenter l'écriture (attributs). Cette contextualisation exige la méditation de l'enseignante pour intervenir et réguler le processus (Desrosiers-Sabbath, 1984; Vygotski, 2012). Une fois de plus, dans le cadre de notre recherche, notons que ces moments et ces mots seront déterminés au préalable par la chercheuse.

Comme les étapes 3 à 5 peuvent s'échelonner sur de deux périodes, l'enseignante peut choisir de réaliser les autres étapes à un moment ultérieur (ex. les jours suivants). De ce fait, nous suggérons fortement de relire l'œuvre de littérature jeunesse avant de réaliser les prochaines étapes. Le choix de réaliser une deuxième lecture auprès des élèves est tiré des travaux de Gosselin-Lavoie (2016) qui ont porté sur l'acquisition du vocabulaire d'enfants allophones du préscolaire à partir de lectures répétées de livres bilingues. Selon elle, une attention particulière portée sur les mots cibles par le biais d'une lecture jumelée à l'exposition des mots à deux reprises ou plus sont des facteurs favorisant l'acquisition du vocabulaire réceptif et productif. Ce constat rejoint les conclusions de Sénéchal, Thomas et Monkler (1995) qui indiquent qu'une seule lecture, sans la participation de l'enfant, est suffisante pour favoriser l'acquisition du vocabulaire réceptif, mais qu'une lecture répétée au moins deux fois serait susceptible de favoriser l'acquisition du vocabulaire productif.

Annexe 4 : L'enseignement explicite et pluridimensionnel des mots

À l'instar des travaux en didactique du lexique (Berthiaume et al., 2018; Daigle, Ancil, Berthiaume et Baneau, 2015; Daigle et Montésinos-Géler, 2013; Naiton, 2001), il nous apparaît pertinent d'ajouter à l'étape la norme orthographique (de la démarche des OA) un enseignement explicite et pluridimensionnel des mots. En plus de donner la forme orale et écrite des mots (l'orthographe normée), l'enseignante est invitée à préciser aux élèves le sens des mots travaillés ainsi que leur usage à l'aide d'exemples variés (Naiton, 2001). Cette analyse favorise le développement d'une connaissance des mots plus riche et complexe (Berthiaume et al., 2018) et assure ainsi la mémorisation de leur représentation (Daigle et Montésinos-Géler, 2013).

Annexe 5 : Le grand retour

À la fin de la phase PENDANT, nous ajoutons l'étape *Le grand retour* pour revenir sur la question de recherche (MELS, 2014) ainsi que les croquis (dessins) et les listes de mots réalisés lors de l'activation des connaissances antérieures. Pour répondre à la question de recherche, les élèves sont invités à réaliser un nouveau croquis accompagné d'une liste de mots afin d'y greffer leurs nouvelles connaissances. Pour communiquer leurs résultats, ils peuvent alors présenter au reste de la classe leur nouveau croquis en prenant soin de choisir les mots appropriés pour les décrire et préciser leurs nouvelles connaissances.

Sous forme de pratique guidée, les élèves sont amenés à identifier (voire consolider) les attributs et les exemples liés au concept abstrait à l'étude, de manière à ce que celui-ci soit plus observable (Lamontagne, 1996) et que les élèves soient de plus en plus en mesure de penser le concept et de manipuler les attributs qui le définissent sans avoir recours à des formes concrètes (ici, le dessin par exemple). Cette consolidation offre ainsi plus de potentiel de transfert et de généralisation dans d'autres contextes (Demers et al., 2012). Qui plus est, par ce grand retour, l'enseignante comme les élèves peuvent observer l'évolution des conceptions (Barth, 2013b) et prendre conscience d'une fonction essentielle de la lecture et de l'écriture, c'est-à-dire apprendre à propos du monde qui nous entoure (Charon et Montésinos-Géler, 2018). Pour Vosniadou et Ioannides (1998), cette prise de conscience des changements opérés dans les conceptions initiales des concepts étudiés, qu'ils soient *metalinguistiques* favorise une évolution conceptuelle favorable pour les élèves et la structuration de leur pensée. Selon Porvin (2013), l'observation de ce changement conceptuel permet que les

nouvelles conceptions des apprenants soient persistantes dans le temps et résistantes aux changements. Bref, au terme de la séquence didactique, nous souhaitons que la signification du concept soit construite dans un *not-e-know* entre l'expérience contextualisée (littérature jeunesse) et les mots utilisés pour s'y référer (Barth, 2013b) et que les élèves aient été amenés à construire une représentation mentale des concepts qui englobe non seulement l'image mentale du concept et le processus qui y conduit (moyens pour construire la représentation), mais aussi le contexte et leurs connaissances antérieures (Poyet, 2009b).

Pour ce faire, en deuxième partie de l'étape *Le grand retour*, les élèves sont invités à élaborer, en grand groupe, une *définition commune* qui comporte des mots appropriés, familiers et accessibles (Lébrun, 1996). Le fait de structurer le concept abstrait par la langue (Barth, 2013b) et d'utiliser le signe (mot) comme moyen de formation de concepts (Vygotski, 2012) permet aux élèves d'être davantage en mesure de servir des diverses expériences pour élaborer une définition conceptuelle riche et complète. Au terme de l'apprentissage conceptuel, chaque mot contextualisé, travaillé et conceptualisé entretient alors en relation de sens avec les autres mots (Lavoie et Thi Hoa, 2014), ce qui enrichira le lexique mental des élèves (Gagnon, 2019; Henriksen, 1999).

À titre d'exemples, pour une séquence didactique qui favorise la construction du concept du 'temps' (*Les aventures*), les élèves seront amenés, à partir d'activités de lecture et d'écriture, à le mettre en relation avec des *concepts de base* tels que 'saison', plus spécifiquement, 'hiver', 'été', 'printemps' et 'automne', et des *concepts subordonnés* qui les sous-tendent (ici, le champ lexical propre à chaque saison). Nous supposons qu'au terme de l'apprentissage conceptuel, les élèves seront en mesure d'offrir une définition plus riche et complète de ces concepts, et ce, par la présence des attributs qui les caractérisent et les exemples auxquels ils font référence (Barth, 2013b), comme le démontre notre exemple suivant :

Qui est-ce que le temps? Le temps, c'est, entre autres, les quatre saisons. L'hiver, c'est la saison la plus froide de l'année caractérisée par des jours courts et la présence de neige, de glace et de tempête. Elle est d'une durée de trois mois entre décembre, janvier, février et mars.

Pour contrer le phénomène du mimétisme, souligné par Poyet (2009b), nous soutenons également l'importance, à la fin de chaque séquence didactique (APRES), d'inviter les élèves à expliquer le concept construit dans de nouvelles situations de manière à transférer les apprentissages (Barth, 2013b; Demers et al., 2012) (étape 12 : la *réalisation du métaphras*). Il s'agit, par exemple, pour le concept du 'temps', de présenter des photographies qui illustrent les saisons de l'année et d'inviter les élèves à les analyser et à les décrire de manière à choisir celles qui représentent la saison de l'hiver. Ces choix sont ensuite justifiés à l'oral à l'aide des attributs propres aux concepts étudiés (ex. *Cette photographie représente l'hiver, car il y a de la neige au sol et dans les arbres. Les enfants portent un manteau chaud pour se protéger du froid*). Ce transfert se veut essentiel pour favoriser l'abstraction conceptuelle et assurer une compréhension généralisée des concepts étudiés afin d'être en mesure d'interpréter efficacement de nouvelles situations (Demers et al., 2012).

Enfin, l'enseignante doit veiller à ce que les élèves restent dans une posture réflexive en les invitant, de façon récurrente, à faire un travail de synthèse des divers éléments abordés (Poyet, 2009c). Pour ce faire, le *Calendrier de l'hiver*, élaboré dans le cadre de cette recherche, renvoie à un portfolio dans lequel les élèves recueillent l'ensemble des séquences didactiques réalisées en classe. Tout au long du projet, l'enseignante est invitée à interroger les élèves sur la définition du temps, à leur demander de la

comparer à leurs premières représentations et de préciser comment celles-ci ont évolué (Poyet, 2009). Ces réflexions, tel que le souligne Poyet (2009c), sont menées parallèlement aux apprentissages des élèves et leur permettent « de se détacher de l'égoïsme temporel (parler au « je », s'ancrer dans son vécu personnel) qui [les] caractérise au début de [leur] scolarité, mais aussi de ne pas abandonner l'idée que le temps est aussi lié aux sentiments et à l'existence » (p.144).

Notons que pour assurer une structure commune et détaillée à l'ensemble des séquences didactiques développées, nous proposons, au Tableau 4, un canevas de planification qui comprend l'ensemble des étapes de notre démarche didactique.

3.3.6 Le devis médiatique

Le dispositif didactique développé prend la forme d'un guide pédagogique. Ce document comprend une synthèse du projet de recherche, les objectifs pédagogiques à atteindre ainsi que la description du déroulement des séquences didactiques développées.

3.4 L'opérationnalisation

L'étape de conception permet de préparer et de développer la première version du dispositif didactique (prototype). Pour assurer la validité du dispositif didactique développé et sa fidélité, des mises à l'essai sont réalisées. L'objectif poursuivi est de s'assurer que le dispositif didactique remplisse les deux conditions de validité suivantes :

- Validité de contenu : relative à l'opérationnalisation des variables issues du cadre conceptuel et à la qualité de l'élaboration des séquences didactiques.
- Validité de forme : l'ensemble des aspects du concept (objet pédagogique) que l'on souhaite évaluer est couvert (Durand et Blais, 2016).

Pour la première mise à l'essai dite *fonctionnelle*, nous avons recours à quatre expertes du milieu universitaire (dont vous) à qui nous demandons d'analyser et d'évaluer notre dispositif didactique. Un questionnaire à remplir est fourni. Une fois le travail de validation réalisé par ces expertes, nous analyserons les questionnaires et modifierons notre dispositif didactique en fonction des résultats obtenus. Notons que la deuxième mise à l'essai de notre dispositif en version améliorée fera l'objet d'une expérimentation en classe de 2^e année du primaire. Cette mise à l'essai *empirique* permettra de valider le dispositif didactique et de dégager sa valeur pédagogique ainsi que ses apports au regard de l'enseignante participante quant à la construction des concepts abstraits chez les élèves du premier cycle du primaire. À la lumière de l'expérience de cette enseignante, le dispositif didactique sera une fois de plus analysé et amélioré. De nouvelles données seront recueillies et interprétées afin de proposer une troisième et dernière version du dispositif didactique destinée à une plus grande diffusion. Cette mise à l'essai *préliminaire*, appliquée à un plus large éventail de la population ciblée par le produit, sera réalisée à partir de différentes publications (voir ci-après).

3.5 Les résultats

Une fois que nous aurons modifié notre dispositif didactique, à la lumière de l'analyse de l'évaluation de la validité et de la fidélité qu'en auront faite les expertes, nous disposerons d'un prototype final. Cette version sera utilisée pour élaborer un répertoire d'œuvres de littérature jeunesse susceptibles de faire construire la représentation des concepts de l'espace et de la société chez les élèves du premier cycle du primaire (4^e objectif de la recherche). Pour chacun des concepts, nous sélectionnerons aux alentours de six albums jeunesse pour le cœur des réseaux littéraires en fonction des différentes dimensions

conceptuelles, ce qui devrait donner un répertoire d'une douzaine d'œuvres à proposer aux enseignantes du premier cycle du primaire. Nous souhaitons également offrir une seconde liste d'œuvres de littérature jeunesse qui pourront graviter autour des réseaux de façon à nourrir la culture littéraire des élèves (Dupin de Saint-André, 2018; Dupin de Saint-André et al., 2015; Montésinos-Gelet, Dupin de Saint-André et Charon, 2015). Enfin, pour rendre accessibles nos résultats et la contribution particulière de notre recherche-développement au domaine de l'éducation, certaines tribunes seront fort utiles telles que les revues pédagogiques et scientifiques (ex. *L'Éduclog*, *Vivre le primaire*, *Revue des Jeunes Chercheuses et Chercheurs en Éducation*) et les différents congrès et/ou colloques en éducation (ex. AQEP, AQUEUS, LIMIER).

Savoirs essentiels

CONNAISSANCES

- Faits
 - de la vie de l'élève
 - de celle de ses proches
- Personnes
 - traits physiques à différents moments de la vie
 - activités à différents âges de la vie
 - objets utilisés couramment
- Groupes
 - membres (nombre, rôles)
 - besoins
 - interdépendance dans la satisfaction des besoins
 - règles communes de fonctionnement
- Paysages
 - éléments naturels
 - éléments humains

↳ auxquels l'élève appartient

TECHNIQUES

- Techniques relatives au temps :
 - ligne du temps
 - calendrier
- Techniques relatives à l'espace :
 - plan simple
 - illustration
 - maquette
 - terrain

- construction
- lecture
- utilisation de repères
- calcul de durée
- situation de faits de la vie de l'élève et de celle de ses proches

- lecture
- localisation
- utilisation de repères
- utilisation des points cardinaux
- orientation

- li
- ailleurs
- hier
- aujourd'hui

- ↳ ressemblances
- ↳ différences
- ↳ changements

Projet de recherche CEREP-20-065-D (Université de Montréal)

Étapes de la démarche	Éléments travaillés au premier cycle
Prendre connaissance d'un problème	<ul style="list-style-type: none"> • Faire appel à ses connaissances antérieures
S'interroger, se questionner	<ul style="list-style-type: none"> • Énoncer spontanément des questions
Planifier une recherche	<ul style="list-style-type: none"> • Repérer des sources d'information
Cueillir et traiter l'information	<ul style="list-style-type: none"> • Collecter des données • Composer des données
Organiser l'information	<ul style="list-style-type: none"> • Choisir un moyen pour transmettre l'information • S'appuyer sur des documents
Communiquer le résultat de sa recherche	<ul style="list-style-type: none"> • Choisir des mots appropriés • Présenter une production

Figure 8 La démarche de recherche et de traitement de l'information adaptée au premier cycle du primaire (MELS, 2009)

Projet de recherche CEREP-20-065-D (Université de Montréal)

ANNEXE 2

Tableau 1 La progression des apprentissages quant à la construction de la représentation des concepts du temps, de l'espace et de la société au premier cycle du primaire (MELS, 2009)

	1 ^{er} cycle	
	1 ^{re}	
	2 ^e	
→ L'élève apprend à le faire avec l'intervention de l'enseignant(e)	→	→
★ L'élève le fait par lui-même à la fin de l'année scolaire.	→	→
Localisation dans l'espace et dans le temps		
L'élève...		
Se repère sur le terrain, un plan simple, une illustration ou une maquette : positions spatiales : devant, sur, derrière, à côté, près de, à droite, à gauche, etc.	→	→
S'oriente dans l'espace en utilisant les points cardinaux : au nord, au sud, à l'est, à l'ouest	→	→
Se repère dans le temps : seconde, minute, heure, jour (lundi, mardi, mercredi, jeudi, etc.), calendrier, mois (janvier, février, mars...), année (2000, 2001...), siècle.	→	→
Situe des faits de sa vie et de celle de ses proches sur une ligne du temps graduée : naissance, entrée à l'école, voyage, naissance des parents, d'un frère, d'une sœur, décès, etc.	→	→
Indique des traits physiques caractéristiques de différents âges de la vie : un bébé n'a pas de dents, les grands-parents peuvent avoir des cheveux blancs, etc.	→	→
Indique des activités à différents âges de la vie : un enfant va à l'école, un adulte peut conduire une automobile, etc.	→	→
Éléments humains (réalités démographiques, culturelles, économiques et politiques)		
Nomme ses groupes d'appartenance : famille, amis, équipe sportive, classe, etc.	→	→
Décrit la composition de ses groupes d'appartenance : mon équipe de soccer comprend des garçons et des filles ainsi qu'un adulte, l'entraîneur, etc.	→	→
Indique le nombre de membres dans ses groupes d'appartenance : mon équipe de soccer comprend 10 joueurs, etc.	→	→
Nomme la ou des langues parlées dans son milieu : français, anglais, italien, etc.	→	→
Nomme la ou des religions pratiquées dans son milieu : catholicisme, protestantisme, etc.	→	→
Nomme des expressions de l'art : peinture, sculpture, etc.	→	→
Nomme des objets utilisés couramment, nomme les changements dans le temps et les différences entre son milieu et un milieu non familial : jouets, disques, fer à repasser, ordinateur, bicyclette, etc.	→	→
Nomme des éléments du paysage relatifs aux activités économiques, nomme les changements dans le temps et les différences entre son milieu et un milieu non familial : ferme, usine, banque, port, etc.	→	→
Nomme des besoins satisfaits par des activités économiques : se nourrir, se divertir, etc.	→	→
Nomme des moyens de transport et des voies de communication, nomme les changements dans le temps et les différences entre son milieu et un milieu non familial : automobile, train, avion, autoroute, route, voies ferrées, etc.	→	→
Nomme des institutions : hôtel de ville, conseil municipal, bibliothèque, école, hôpital, etc.	→	→
Indique les règles de fonctionnement de ses groupes d'appartenance : lever la main pour parler, etc.	→	→
Éléments naturels		
Nomme des formes de relief : plaine, vallée, plateau, colline, chaîne de montagnes, etc.	→	→
Nomme des éléments liés au climat : précipitations et température, etc.	→	→
Nomme des éléments de l'hydrographie : fleuve, lac, rivière, etc.	→	→

Nomme des ressources naturelles : forêt, eau, sols fertiles, minerais, etc.	→	→
Personnes, groupes et événements		
Nomme des personnes de son milieu : père, ami, enseignant, entraîneur, etc.	→	→
Décrit le rôle de différents membres de ses groupes d'appartenance : l'enseignant me transmet des connaissances, le capitaine de mon équipe sportive nous encourage, etc.	→	→
Nomme des faits de sa vie et de celle de ses proches : naissance, entrée à l'école, déménagement, naissance des parents, décès d'une personne de son entourage, etc.	→	→
Les techniques relatives au temps		
Construire une ligne du temps (sélectionner l'information, calculer la durée à représenter, déterminer une unité de mesure, tracer un axe, inscrire les segments selon l'échelle choisie, inscrire l'information, inscrire un titre)	→	→
Interpréter une ligne du temps (lire le titre, décoder l'échelle chronologique, utiliser des repères temporels et relever de l'information : lieux, acteurs, circonstances)	→	→
Les techniques relatives à l'espace		
Interpréter un plan simple ou une carte (lire le titre, lire l'échelle, utiliser les points cardinaux et les repères spatiaux)	→	→

ANNEXE 3

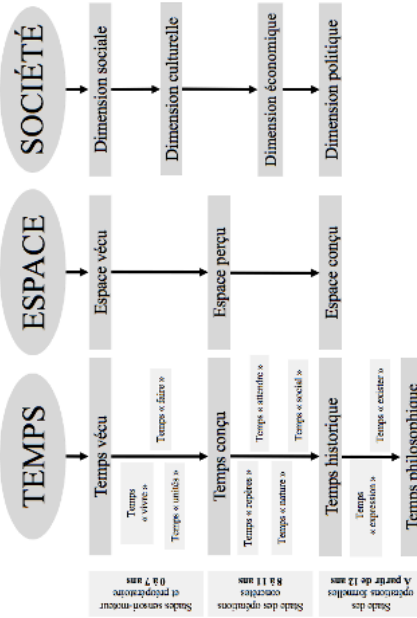


Figure 9 Les différentes dimensions des concepts de l'espace, du temps et de la société

Note : Cette figure est inspirée de l'article de Boulet et Marrel (2019) publié dans la revue *Prévalence*, 37(2), p.18.

ANNEXE 4

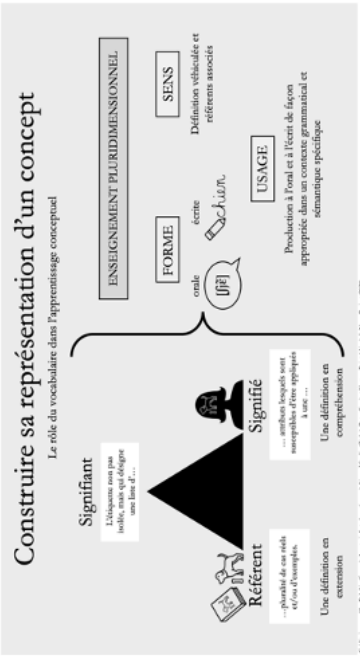


Figure 10 Les dimensions conceptuelles et lexicales liées à la construction d'un concept

ANNEXE 5A
Tableau 2 Exemple d'une liste non-exhaustive des mots², tiré du phénomène de sous-extensions, à apprendre pour construire la représentation du *temps* en univers social au premier cycle du primaire

Concepts superordonnés	Concepts de base	Concepts subordonnés
Routine	Journée	Noms : matin, midi, soir, jour, nuit, école, jeu, avant-midi, après-midi, soirée, sommeil, réveil, nourriture, apprentissages, entraînement, exercice, etc. Verbes : dormir, manger, lire, jouer, passer, se brosser les dents, réveiller, se réveiller, dîner, souper, apprendre, travailler, écrire, bouger, etc.
Saisons	Calendrier	Adjectifs : bon, dernier, long, court, facile, difficile, amusant, etc. Lundi, mardi, mercredi, jeudi, vendredi, samedi, dimanche Noms : soleil, pluie, vélo, canoë, festival, chaland, vacances, plage, sécheresse, camping, floraison, baignade, baigneur, piscine, orage, barbecue, vêtement (sandale, camisole, culotte courte, etc.), lunettes, etc. Verbes : fleurir, se baigner, bronzer, rafraîchir, arroser, pédaler, courir, etc.
	Automne	Adjectifs : chaud, humide, ensoleillé, estival, torride, etc. Noms : feuille, école, jardin, légumes, fruits, récolte, vent, etc. Verbes : tomber, jaunir, ramasser, s'envoler, récolter, cueillir, frissonner, tourner, rouler, etc. Adjectifs : rouge, orange, jaune, doux, frais, frisquet, maigreur, gris, etc.
	Hiver	Noms : neige, froid, flocon, glace, ski, glissement, patinoire, trampoline, raquette, luge, vêtements (boites, tuques, manteau, mitaines, etc.), tempête, etc. Verbes : neiger, geler, chauffer, skier, grêloier, patiner, souffler, etc. Adjectifs : froid, blanc, blanche, enneigé, glacial, glacé, frais, verglaçant, etc.
	Printemps	Noms : fleur, bourgeon, graine, semis, pousse, floraison, plante, bulbe, seve, réchauffement, pluie, épineux, etc. Verbes : fleurir, bourgeonner, éclore, planter, semer, etc. Adjectifs : pluvieux, printanier, saisonnier, migrateur, etc.
Mesure	Durée	Noms : seconde, minute, heure, demi-heure, journée, semaine, mois, année, an, décennie, siècle, durée, moment, horloge, chronomètre, montre, agenda, calendrier, période, horaire, etc. Verbes : chronométrer, mesurer, attendre, arrêter, faire, durer, passer, etc. Adjectifs : en retard, long, court, rapide, lent, etc.

² Les mots en caractère gras font partie des mots à apprendre au premier cycle du primaire. Ils ont été identifiés à partir du site web *Français* du gouvernement du Québec. Cet outil interactif de recherche pour l'enseignement de l'orthographe d'usage au primaire se trouve au http://www.francais.ca/MHS/liste_orthographe/outil_de_recherche/.

Historique	Historique	Historique
Vécu	Fêtes	

Note : Pour générer une liste de mots-dés, il est possible d'utiliser le logiciel *Autodés*. L'utilisateur y inscrit un terme plus général, tel que *temps*, et consulte la liste des mots dans l'onglet *Champ lexical*. Par exemple, pour le champ lexical du temps, nous obtenons plus de 179 résultats, dont 75 noms, 43 adjectifs et 60 verbes.

ANNEXE 5B

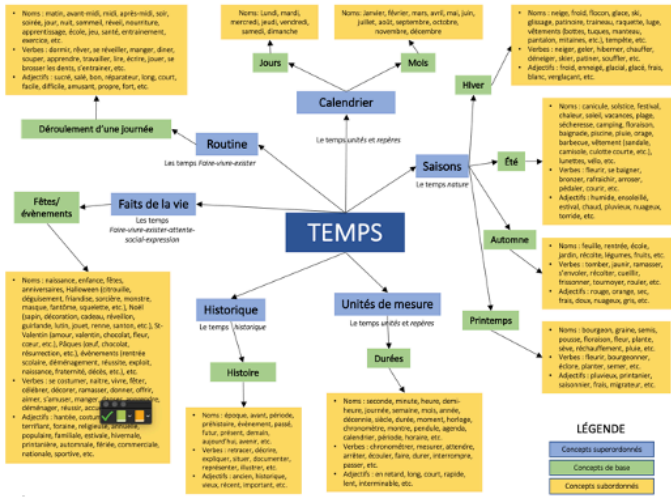






Figure 11 Le continuum de l'abstraction du concept du temps d'après les travaux d'Anokhina-Abeberry (2000; 2008) et la théorie des prototypes de Barrett (1995).

Projet de recherche CEREP-20-065-D (Université de Montréal)

ANNEXE 6
Tableau 3 Le réseau littéraire pour construire la représentation du concept du temps au premier cycle du primaire

#	Dimensions conceptuelles	Œuvres de littérature jeunesse et les mots ciblés
1	Temps <i>vivre, faire et social</i> 	L'œuvre <i>Une journée de Loup</i> de Philippe Jullien (2012) des éditions Belin permet de travailler le concept du temps sous l'angle des routines journalières. Le lecteur découvre les différents moments de la journée où Loup prend son temps pour choisir les meilleurs mets. Il observe les autres animaux de son milieu et ce qu'ils mangent. L'œuvre traite aussi les concepts de la <i>soif</i> et de l' <i>espoir</i> sous l'angle des besoins et des paysages. Concepts supérieurs : la journée Concepts de base : <i>alléger, mâcher, après-midi, aïe, déjeuner, jeter, déjeuner, amener, déjeuner, engloutir, goûter, bouillir, jeter, déjeuner, déjeuner, déjeuner, aller</i> Concepts latéraux
2	Temps <i>vivre, faire et social</i> 	L'œuvre <i>Le Lié, c'est l'homme</i> de Lucie Allégat (2017) des éditions Élan vert permet de travailler le concept du temps sous l'angle des unités. Le lecteur découvre les notions de la seconde à la semaine en passant par la minute, l'heure et la journée. Pour chacune des unités, on y associe des actions concrètes, comme éteindre une lumière ou faire une sieste. Il est aussi possible de travailler la ligne du temps. Concepts supérieurs : les unités Concepts de base : <i>secondes, minutes, heures, jour de la semaine, 7 secondes, c'est le temps d'un tic-tac, 1 minute, c'est le temps de lire, dans un train, 1 minute, c'est le temps d'un repas, 1 heure, dans 60 minutes, 1 jour, c'est le temps de la journée et de la nuit, un jour dure 24 heures, une semaine, c'est 7 jours</i> Concepts latéraux
3	Temps <i>vivre</i> 	L'œuvre <i>Le lion et l'oiseau</i> de Marianne Dubuc (2013) des éditions La Pastèque permet de travailler le concept du temps sous l'angle des saisons. Le texte et les illustrations se complètent pour présenter au lecteur les changements de la nature selon les saisons. Ce récit raconte une belle histoire d'amitié entre un lion et un oiseau. Cette amitié évolue et s'enrichit au rythme des saisons sur une période d'une année. Le concept de l' <i>espoir</i> peut aussi être exploité sous l'angle du paysage. Concepts supérieurs : les saisons Concepts de base : <i>hiver, printemps, été, automne</i> Concepts latéraux : <i>âge, fleur, train, froid, vêtements chauds, glissement, fleur, bon temps, jardin, bourgeois, jardin, chaud, fruit, pêcher, soleil, vent, familles rognonnes</i>

Projet de recherche CEREP-20-065-D (Université de Montréal)

<p>Temps <i>antité et nuptes</i></p> 	<p>Sequene didactique 4</p>
<p>Temps <i>historique et attendre</i></p> 	<p>Sequene didactique 5</p>
<p>Temps <i>expression et cozier</i></p> 	<p>Sequene didactique 6</p>
<p>Temps <i>antité et philosophique</i></p> 	<p>Sequene didactique 7</p>

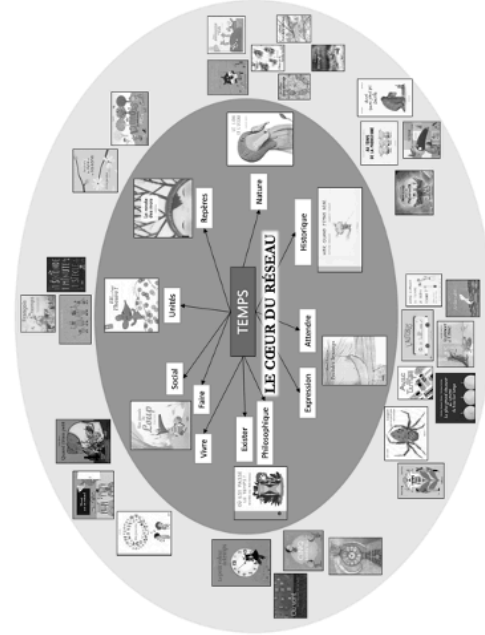











Figure 12. L'exemple d'une carte conceptuelle selon le réseau littéraire pour construire la représentation du concept du *temps* au premier cycle du primaire

ANNEXE 7

Tableau 4 Le canevas de planification d'une séquence didactique pour favoriser la construction des concepts abstraits au premier cycle du primaire

PLANIFICATION D'UNE SÉQUENCE DIDACTIQUE QUI FAVORISE LA CONSTRUCTION DE CONCEPTS ABSTRAITS AU PREMIER CYCLE DU PRIMAIRE <small>AVANT</small>	
Étape 1 L'analyse du concept 	Définir le concept à enseigner
Étape 2 Le choix des situations-exemples RESEAU LITTERAIRE 	Choisir le concept à enseigner
Étape 3 Le choix des mots-cibles	Choisir le concept à enseigner
Étape 4 Le choix des situations-exemples RESEAU LITTERAIRE	Choisir le concept à enseigner
Étape 5 Le choix des mots-cibles	Choisir le concept à enseigner
Étape 6 Le choix des mots-cibles	Choisir le concept à enseigner
Autres œuvres du réseau littéraire :	Choisir le concept à enseigner

ANNEXE 7 Tableaux 5 et 6 Le canevas de planification d'une séquence didactique pour favoriser la construction des concepts abstraits au premier cycle du primaire	
Étape 3 La prise de connaissance d'un problème 	PENDANT La mise en contexte auprès des élèves
Étape 4 L'activation des connaissances antérieures 	Proposer aux élèves un déclencheur significatif pour les mobiliser, provoquer un déséquilibre et créer une situation problème. Énoncer spontanément des questions. Nommer le concept à l'étude. Énoncer la question de recherche (à quoi te penses-tu ?) et soutenir le questionnement chez les élèves. Inviter les élèves à faire un croquis avec une liste de mots-clés qui font penser au concept étudié. Faire partager leurs connaissances antérieures et noter les réponses des élèves au tableau (<i>affiche, tableau</i>). Préciser aux élèves le plan de recherche et présenter les stratégies et les sources d'informations (les œuvres de littérature jeunesse).
Étape 5 Le contexte d'écriture et le choix du mot-phrase 	Présenter aux élèves la source d'information : l'œuvre de littérature jeunesse. Lire à haute voix l'œuvre de littérature jeunesse. Préciser les mots-phrases à travailler.
Étape 6 Les consignes de départ 	Activer les stratégies orthographiques. Présenter du bar de l'activité et les étapes. Rappeler le rapport à l'erreur. Préciser le regroupement (collectif, en équipe ou individuel).
Étape 7 Les tentatives d'écriture L'échange des stratégies 	La réalisation Accompagner les élèves lors de leurs tentatives d'écriture. Offrir de l'échange : - Modéliser et poser des questions, - Décoder la tâche, - Fournir des explications sur la langue, - Encourager l'effort, - Donner des rétroactions, - Rappeler le but de l'activité.
Étape 8 Le retour collectif sur le mot-phrase 	L'intégration Faire la synthèse des idées et des stratégies échangées. Inviter les élèves à présenter leurs hypothèses d'écriture. Dégager ce qui est construit et le valoriser. Mettre en valeur les stratégies efficaces (phonologiques, lexicales, analogiques, etc.).
Étape 9 La norme orthographique 	Inviter les élèves à trouver la norme orthographique des mots (utiliser le mur de mots, le dictionnaire, les affiches disponibles en classe, etc.). Inviter les élèves à observer leurs propositions et le mot normé de manière à trouver des ressemblances et/ou à s'interroger sur les particularités de la langue. Engager les élèves dans un processus d'élaboration de sens en travaillant les trois dimensions du mot (sa forme, son sens et son usage).

Berthiaume, R., Brossard, S., Ancill, D. et Daigle, D. (2018). *Travailler explicitement le vocabulaire après des films de primaires pour favoriser l'acquisition de leurs habiletés en lecture et en écriture*. Communication présentée à l'Institut des troubles d'apprentissage, Montréal.

Bissonnette, S. (2015). Effet enseignant et enseignement explicite. *Résumés*(1), 12-13.

Boulet, M. et Marel, V. (2017). Enseigner de façon interdisciplinaire l'univers social au premier cycle du primaire grâce à la littérature jeunesse. *Vivre le primaire*, 30(1), 28-31.

Bouvier, F. et Desjardins, S. C. (2013). L'apprentissage par concepts en première secondaire dans un cadre d'héritage de l'histoire et de l'éducation à la citoyenneté. *McGill Journal of Education*, 48(2), 297-316.

Bruncau, M.-J. (2017). *Pratiques d'enseignement de l'orthographe lexicale à la cas des propriétés similaires*. (Mémoire de maîtrise). Université de Montréal, Montréal.

Camuset, D. (2016). *La construction de l'élève avec l'élève de maternelle (grande section)*. (Mémoire de master). École supérieure du Professeur et de l'Éducation de l'Académie de Paris, France.

Canevaile, R. (1996). A la recherche du temps qui passe. L'apprentissage de la chronologie dans l'enseignement fondamental. *Informations pédagogiques*(30).

Carrou, D. (2004). La conceptualisation en histoire au lycée: une approche par la mobilisation et le contrôle de la pensée sociale des élèves. *Revue française de pédagogie*, 147, 57-67. doi:10.3406/rfp-2004.3120

Catach, N. (1995). *L'Orthographe française* (De et al.). Paris: Nathan Université.

Catel, L. (2001). Écrire pour comprendre les sciences. *Alter*(33), 17-47.

Cellier, M. (2011). Le vocabulaire et son enseignement. Des outils pour structurer l'apprentissage du vocabulaire. *MEJN|V-A|DEGSCO*, 1-7. Représenté à https://cache.media.education.fr/files/Dossier_vocabulaire/5716/Michelles_Cellier_111202_C_201576.pdf

Chabanne, J.-C. et Bucheton, D. (2008). Les « écrits intermédiaires » pour penser, apprendre et se construire. *Écrire français*(19), 60-62.

Charron, A. et Montésinos-Gelet, I. (2018). Étude d'une pratique interdisciplinaire reposant sur l'exploitation d'un album au 1er cycle du primaire. Dans I. Montésinos-Gelet (dir.), *Pléiade face aux Tallem* (pp. 93-108). Montréal: CIDEF.

Charron, A., Montésinos-Gelet, I., Plante, I., Gagnon, B. et Fortin-Clement, G. (2013). *Les orthographe approches pour un enseignement explicite de l'orthographe au premier cycle du primaire. Rapport de recherche*. Québec.

Charrand, S., Blaser, C. et Gagnon, M. (2006). Fonction épistémologique de l'écrit et genres disciplinaires: Enquête dans les classes d'histoire et de sciences du secondaire québécois. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 28(2), 275-293.

Cunningham, A. E. et Zibalsky, J. (2011). Tell Me a Story: Examining the Benefits of Shared Reading. Dans S. B. Neuman et D. K. Dickinson (dir.), *Handbook of Early Literacy Research* (Vol. 3, pp. 396-411). New York: The Guilford Press.

Daigle, D., Ammar, A., Berthiaume, R., Montésinos-Gelet, I., Ouellet, C. et Prévost, N. (2015). *L'enseignement de l'orthographe lexicale et l'élève en difficulté: développement et mise à l'épreuve d'un programme d'entraînement*. (2013-ER-164704). Québec.

Daigle, D., Ancill, D., Berthiaume, R. et Bruncau, M.-J. (2015). La liste orthographique : des mots à mémoriser ou des cibles lexicales à apprendre? *Quête française*(175), 36-37.

Daigle, D. et Montésinos-Gelet, I. (2013). Le code orthographique du français: ses caractéristiques et son utilisation. Dans D. Daigle, I. Montésinos-Gelet et A. Plisson (dir.), *Orthographe et Polyvalence exceptionnelles: perspectives didactiques* (pp. 11-34). Québec: Presse de l'Université du Québec.

Demers, S., Lefrançois, D. et Éthier, M.-A. (2012). Construire le sens des concepts en univers social au primaire : quelques considérations théoriques et une activité à réaliser en classe. *Vivre le primaire*, 25(3), 51-53.

Déry, C. et Marel, V. (2014). Un portrait des conseillers pédagogiques en sciences humaines au primaire. Dans M.-C. Larouche et A. Araújo-Oliveira (dir.), *Les sciences humaines et l'école primaire québécoise : regards croisés sur un domaine de recherche et d'intervention* (pp. 197-220). Montréal: Presse de l'Université du Québec.

Déry, C., Marel, V. et Saumure, C. (2013). L'enseignement de l'univers social au primaire: quelques défis rencontrés et des moyens pour les relever. *Vivre le primaire*, 26(4), 51-54.

Desrochers-Sabbath, R. (1984). *Comment enseigner les concepts: Vers un système de modèles d'enseignement*. Québec: Presses de l'Université du Québec.

Drolet, M. (2014). *L'enseignement de l'univers social au premier cycle du primaire: pratiques déclarées d'enseignants et une construction sociale de Chaudhry-Apudalab*. (Mémoire de maîtrise). Université du Québec à Rimouski, Lévis.

Dubuc, M. (2013). *Le lien et l'élan*. Montréal: La Pastèque.

Dupin de Saint-André, M. (2011). *L'évolution des pratiques de lecture à haute voix d'enseignantes expertes et leur influence sur le développement de l'habileté des élèves de primaire à faire des inférences*. (Thèse de doctorat). Université de Montréal, Montréal.

Dupin de Saint-André, M. (2018). Varier les réseaux littéraires. *Vivre le primaire*, 31(4), 49-52.

Dupin de Saint-André, M. (2011). *Quelques critères pour évaluer la qualité des œuvres de littérature jeunesse*. doi:10.7202/1029001.ar

Dupin de Saint-André, M., Montésinos-Gelet, I. et Bourdeau, R. (2015). Intégrer la littérature jeunesse en classe à l'aide de réseaux littéraires. *Documentation et bibliothèques*, 61(1), 22-31.

Durand, C. et Blais, A. (2016). La mesure. Dans B. Gaubier et B. Isabelle (dir.), *Recherche sociale. De la problématique à la collecte des données* (pp. 223-250). Québec: Presses de l'Université du Québec.

Fagnant, A., Jacmin, C. et Sente, I. (2012). Pourquoi s'intéresser à l'interdisciplinarité dans l'enseignement et dans la formation des enseignants ? *Centre interfacultaire de formation des enseignants*(31), 40-48.

Fillon, P. et Vélin, A. (2001). Écrire pour comprendre les sciences. *Alter*(33), 4-16.

Gagné, C. (2006b). Des espaces à explorer. Dans N. Lebrun, C. Gagné et P. Lebrun (dir.), *Moyens pédagogiques et univers social au primaire* (pp. 205). Montréal: Éditions nouvelles.

Gagnon, C. (2019). *L'apprentissage de vocabulaire à travers la littérature jeunesse en classe d'accueil primaire*. (Mémoire de maîtrise). Université de Montréal, Montréal.

Gauthier, C. et Saint-Jacques, D. (2002). *La réforme des programmes scolaires au Québec*. Québec: Presses de l'Université Laval.

Gazzerani, F. (2017). *L'enseignement écrit sur la forme et l'apprentissage du vocabulaire en français langue seconde*. (Thèse de doctorat), Université de Montréal, Montréal.

Glasson, J. (2011). *Les leçons: Apprentissage et difficulté*. Montréal: Gaëtan Morin Éditeur.

Glasson, J. et Saint-Laurent, L. (1999). Lire en classe: résultats d'une enquête au primaire. *Revue canadienne de l'éducation*, 24(2), 1970211.

Gosselin-Lavoie, C. (2016). *Leçons de livres bilingues pour six ans: deux jeunes-volet allophones du primaire: description des leçons et des interactions et relations avec l'acquisition du vocabulaire*. (Mémoire de maîtrise), Université de Montréal, Montréal.

Graves, M. F. (2006). *The Vocabulary Book. Learning & Instruction*. New York: Teachers/College Press.

Guérette, C. (1998). *Au nom de la littérature d'enfance et de jeunesse*. Québec: Éditions La Liberté.

Harvey, S. et Loiselle, J. (2009). Proposition d'un modèle de recherche-développement. *Recherches qualitatives*, 28(2), 95-117.

Hendriksen, B. (1999). Three Dimensions of Vocabulary Development. *SFL-A*, 21, 303-317. doi:<https://doi.org/10.1017/S0272263199002089>

Hovvel, C., Lagarde, H. et Poshlanec, C. (2005). *Comment utiliser les albums en classe*. France: RETZ.

Iwasaki, I. (2013). Réception de l'Antiquité dans la littérature de jeunesse contemporaine. *Communication, Art et sciences du langage*, 7(1), 51-63.

Jalbert, P. (2012). *Une journée de Loup*. Paris: Belin.

Jarry, M.-H. et Duhamneau, É. (2019). *Où est passé le temps?* Montréal: Éditions de l'Isatis.

Jodellet, D. (1989). *Les représentations sociales*. Paris: Presses Universitaires de France.

Johnston, V. (2016). Successful Read-Alouds in Today's Classroom. *Kappan Delta Pi Record*, 52(1), 39-42. doi:10.1080/00228958.2016.1123051

Kleiber, G. (1990). *Sémantique du prototype: catégories et sens lexicaux*. Paris: Presses Universitaires de France.

Lafrance, S. A. (2009). Les enfants du monde: situation d'apprentissage au préscolaire en univers social. *Vivre le primaire*, 22(3), 38-59.

Lagache, F. (2006). *La littérature de jeunesse. La nouvelle, le roman, le conte, l'histoire*. Paris: Belin.

Lalonde, P. (2006). Des technologies à maîtriser. Dans N. Lebrun, C. Gagné et P. Lalonde (dir.), *Moyens pédagogiques et univers social au primaire* (pp.145-163). Montréal: Éditions nouvelles.

Lamarque, A. (2016). *Mémoire d'adaptation pour favoriser le développement de la compétence Construire sa représentation de l'espace, du temps et de la société en univers social en classe TSA au secondaire*. (Essai de maîtrise), Université de Sherbrooke, Sherbrooke.

Lamontagne, L. (1996). Modèle d'enseignement des concepts, comparaison des modèles d'Ausubel, de Desrosiers-Büner et de Taba. *Travaux*, 34(1), 15-20.

Larose, F. et Lenoir, Y. (1998). La formation continue d'enseignants du primaire à des pratiques interdisciplinaires : résultats de recherches. *Revue des sciences de l'éducation*, 24(1), 189-228.

Larouche, M.-C. et Araújo-Oliveira, A. (2014). *Les sciences humaines à l'école primaire-québécoise: regard croisé sur un domaine de recherche et d'intervention*. Montréal: Presses de l'Université du Québec.

Larousse. (2019). *Le petit Larousse illustré*. Repéré à <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/concept/17875?q=concept#17749>

Laville, C. (1993). Quelle histoire au primaire? *Travaux*, 31(1), 14-19.

Lavoie, C. et Thi Hoa, L. (2014). S'approprier le vocabulaire: la stratégie « réseau de mots ». *Vivre le primaire*, 27(1), 26-27.

Lebrun, J. (2014). Les conceptions disciplinaires véhiculées dans le discours des futurs enseignants et des manuels scolaires. La survivance de la mise en activité de l'élève. Dans M.-C. Larouche et A. Araújo-Oliveira (dir.), *Les sciences humaines à l'école primaire québécoise : regard croisé sur un domaine de recherche et d'intervention* (pp. 107-124). Québec: Presses de l'Université du Québec.

Lebrun, N. (1993). Importance des sciences humaines au niveau primaire. *Travaux*, 31(5), 18-22.

Lebrun, N. (1996). Stratégie de développement des concepts. *Travaux*, 34(4), 10-13.

Lebrun, N. et Berthod, S. (1993). Utilisation d'un système expert pour l'apprentissage de concept de nature heuristique en sciences humaines au primaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 19(3), 463-482.

Lebrun, N., Gagné, C. et Lalongé, P. (2006). *Moyens pédagogiques et univers social au primaire*. Montréal: Éditions nouvelles.

Leche, É. (2012). *La route des nués*. Montréal: La courbe échelle.

Lebeux, C. (2008). *La philologie pour enfants. La méthode de Matthew Lipman en distraction*. Bruxelles: De Bock.

Lenoir, Y. (1990). Apports spécifiques des sciences humaines dans la formation générale au primaire. Dans G.-R. Roy (dir.), *Contenus et impacts de la recherche universitaire actuelle en sciences de l'éducation* (pp. 681-693). Sherbrooke: Éditions du CRP.

Lenoir, Y. (2002). Passé, présent et futur de l'enseignement des sciences humaines de l'humain et de la société au primaire: mythe de l'enseignement de l'histoire et de la géographie au fantasme de l'univers social en passant par l'illusion des sciences humaines. Dans C. Lenoir et D. Saint-Jacques (dir.), *La réforme des programmes scolaires au Québec* (pp. 130-164). Québec: Presses de l'Université Laval.

Lépine, M. (2012). Étude théorique des relations texte-images dans l'album pour adolescents. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 15(2), 97-118. doi:10.7202/1018458x

Lépine, M. (2017). *L'enseignement de la lecture: application des œuvres littéraires à l'école primaire: enquête sur les pratiques déclarées et les conceptions d'enseignants québécois*. (Thèse de doctorat). Université de Montréal, Montréal.

Lick, S. et Laferrère, I. (2012). Enseigner l'histoire grâce à la littérature jeunesse. *Vivre le primaire*, 25(1), 45-46.

Loiselle, J. (2007). La recherche-développement en éducation: sa nature et ses caractéristiques. Dans M. Ansdon et M. L'Houste (dir.), *Nouvelles dynamiques de recherche en éducation*. Québec: Presses de l'Université Laval.

Loiselle, J. et Harvey, S. (2007). La recherche-développement en éducation: fondements, apports et limites. *Recherches qualitatives*, 27(2), 40-59.

Marel, V. (2018). *Développer des compétences de recherche et de littérature au primaire et au secondaire. Enquête en classe d'histoire*. Québec: Les Éditions JFD.

Marel, V., Cartier, S. et Butler, D. L. (2014). Approche par la lecture en sciences humaines au primaire. Dans M.-C. Larouche et A. Araújo-Oliveira (dir.), *Les sciences humaines à l'école primaire québécoise: regard croisé*

- ovité sur un domaine de recherche et d'intervention (pp. 83-106). Montréal: Presses de l'Université du Québec.
- MEILS. (2001a). *Programme de formation de l'école québécoise. Éducation préscolaire et enseignement primaire*. Gouvernement du Québec: MEILS.
- MEILS. (2009). *Progression des apprentissages en primaire*. Gouvernement du Québec: MEILS.
- Minaie, C. B.-d. (2003). Savoir lire et écrire dans une société donnée. *Revue française de linguistique appliquée*, 8(1), 107-120.
- Montésinos-Gelet, I., Dupin de Saint-André, M. et Bourdeau, R. (2015). Accompagner des élèves en difficulté dans leur appropriation de l'écrit à l'aide de la littérature jeunesse. *Revue de recherches en littérature médiatique multimediale*, 2-51.
- Montésinos-Gelet, I., Dupin de Saint-André, M. et Chartron, A. (2015). *Accompagnement des enseignants d'une école montréalaise quant au recours à des résidences d'œuvres littéraires pour soutenir la conscience linguistique en lecture et en écriture* (2015-LC-187912). Répété à http://www.frqs.quebec.ca/documents/11336/2510085/11Montesinos-Gelet_rapport_conscience-linguistique-lecture-ecriture.pdf?sfvrsn=289fa6d5-e395-4567-9f28-1e39ef22b66
- Montésinos-Gelet, I., Morin, M.-F. et Chartron, A. (2006). *La orthographe apprises. Une démarche pour soutenir l'appropriation de l'écrit en préscolaire et en primaire*. Québec: Chenelière Éducation.
- Moore, R. C. (1986). *Childhood's Dramatic play and phase in skill development*. London: Routledge.
- Morin, M.-F., Dupin de Saint-André, M. et Montésinos-Gelet, I. (2007). Pourquoi lire à haute voix en classe et comment faire? *Québec français*(145), 69-70.
- Morin, M.-F., Montésinos-Gelet, I., Parent, J., Prévoist, N., Chartron, A., Ling, G. et Valiquette, V. (2006). La littérature jeunesse en première année pour apprendre à lire et à écrire. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 9(2), 135-145.
- Myre-Bisailon, J., Rodrigue, A. et Beaudoin, C. (2017). Situations d'enseignement-apprentissage multidisciplinaires à partir d'albums de littérature jeunesse : une pratique littéraire contextualisée. *Éducation et francophonie*, 45(2), 151-171. doi:<https://doi.org/10.7202/1043533#ar>
- Nation, I. S. P. (2001). *Learning Vocabulary in Another Language*. Cambridge: University Press.
- Nelson, K. (1974). Concept word, and sentence: interrelations in acquisition and development. *Psychological review*, 81(6), 267-285.
- Noël-Gaudreault, M. et Le Brun, C. (2013). La littérature de jeunesse : le lecteur, l'oeuvre, les passeurs et le passage. *Revue des sciences de l'éducation*, 39(1), 25-32. doi:<https://doi.org/10.7202/1024531#ar>
- Ouellette, G. P. (2006). What's Meaning Got to Do with It: The Role of Vocabulary in Word Reading and Reading Comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 98(5), 554-566. doi:<https://doi.org/10.1037/0022-0663.98.3.554>
- Piaget, J. (1969). *Psychologie et pédagogie*. Paris: Éditions Denoel.
- Poulière, A. (2016). *Lectologie et littérature jeunesse. Notions fondamentales*. Montréal: Les Presses de l'Université de Montréal.
- Povrin, P. (2013). Proposition for improving the classical models of conceptual change based on socioeducational evidence: conceptual resilience. *Neuroeducation*, 7(2), 16-43. doi:<https://doi.org/10.24046/neronv07.02.0116>
- Poyet, J. (2009a). Espace, temps et société, les clés de l'univers social. *Vivre le primaire*, 22(3), 27-28.
- Poyet, J. (2009b). *Dimensions des représentations du concept de Temps dans trois classes de préscolaire et du premier cycle du primaire*. (Thèse de doctorat). Université de Montréal, Montréal.
- Poyet, J. (2011). Dimensions de représentations du temps chez des enfants de maternelle et de premier cycle du primaire. Dans M.-A. Éthier, D. Lefrançois et J.-F. Carbin (dir.). *Enseigner et apprendre l'histoire - manuels, enseignants et élèves* (pp. 265-288). Québec: Presses de l'Université Laval.
- Poyet, J. (2013). Définition du concept de temps dans la perspective de son enseignement au premier cycle du primaire au Québec. *La cartable de Côté*(13), 137-144.
- Prince, N. (2010). *La littérature de jeunesse : pour une théorie littéraire*. Paris: Armand Colin.
- Pucelle, J. (1972). *Le Temps* (Vol. 5c). Paris: PUF.
- Qian, D. D. (2002). Investigating the Relationship Between Vocabulary Knowledge and Academic Reading Performance: An Assessment Perspective. *Language Learning*, 52(3), 513-536.
- Quoy, C. (2005). Comment enseigner la géographie? Dans C. Quoy (dir.). *De la structuration de l'espace à la géographie*. Bourgogne: Institut Universitaire de Formation des Maîtres de Bourgogne.
- Ramos, J. M. (1991). De la gestion du temps et de sa représentation sociale. *Bulletin de Psychologie*, XL1(405), 289-300.
- Reuter, Y. (2000). *Enseigner et apprendre à écrire. Contraintes une didactique de l'écriture*. Paris: ESF.
- Reuter, Y. (2019). Didactiques, disciplines et interdisciplinarité. Dans F. Dubolloy, M. Louvisot et Z. Moody (dir.). *L'interdisciplinarité à l'école. Savoirs, résistances, diversité* (pp. 133-150). Suisse: Alphil-Presses universitaires suisses.
- Roux, C. (1985). *Le temps: un concept social. La manière dont les hommes et les femmes se parlent*. (Mémoire de maîtrise), Université de Montréal, Montréal.
- Rousson, Y. (2014). *La nature des représentations sociales des enseignants du primaire à l'égard du domaine de l'univers social et de son enseignement. Étude de cas à la Commission scolaire de l'Or-de-la-Beau. (Thèse de doctorat)*. Université de Montréal, Montréal.
- Sanson, G. (2019). Existe-t-il une didactique de l'interdisciplinarité? Illustration à partir de problématiques environnementales selon un modèle québécois novateur. Dans F. Dubolloy, M. Louvisot et Z. Moody (dir.). *L'interdisciplinarité à l'école. Savoirs, résistances, diversité* (pp. 151-180). Suisse: Alphil-Presses universitaires suisses.
- Saussure, L. d. (1960). *Cours de linguistique générale*. Paris: Payot.
- Stécléal, M., Thomas, E. et Monker, J.-A. (1995). Individual Differences in 4-Year-Old Children's Acquisition of Vocabulary During Storybook Reading. *Journal of Educational Psychology*, 87(218-229). doi:[10.1037/0022-0663.87.2.218](https://doi.org/10.1037/0022-0663.87.2.218)
- Suell, E. K., Hinkman, A. H. et Wasik, B. A. (2015). How can book reading close the word gap? Five key practice from research. *The reading teacher*, 68(7), 560-571.
- Terrier, D. et Vandeweghe-Bauden, M.-D. (1996). *L'écriture et la diversité des paysages en CP*. France: CRDP du Nord-Pas-de-Calais.
- Tremblay, M.-A. (1968). *Initiation à la recherche dans les sciences humaines*. Montréal: McGraw-Hill Éditeurs.

- Tréville, M. C. (2000). *Vocabulaire et apprentissage d'une langue seconde*. Montréal: Éditions Logiques.
- Tréville, M. C. et Duquette, L. (1996). *Enseigner le vocabulaire en classe de langue*. France: Hachette.
- Tsimbidy, M. (2008). *Enseigner la littérature de jeunesse*. Toulouse-Le Mirail: Presses Universitaires du Mirail.
- Turcot, L. et Amsallen, B. (2019). *Hier, quand j'étais bébé*. Montréal: La Pastèque.
- Vigliocco, G., Ponari, M. et Norbury, C. (2018). Learning and Processing Abstract Words and Concepts: Insights From Typical and Atypical Development. *Topics in Cognitive Science, 10*, 533-549.
- Vosniadou, S. et Ioannides, C. (1998). From conceptual development to science education: a psychological point of view. *International Journal of Science Education, 20*(10), 1213-1230. doi:10.1080/0950069980201004
- Vygotski, L. (2012). *Pensée et langage*. Paris: La Dispute.
- Yali, Z. et Hoge, J. D. (2005). What Elementary Students and Teachers Say about Social Studies. *Social Studies, 96*(5), 216-221.

Annexe 3 Le questionnaire soumis aux expertes du milieu universitaire

Voici l'analyse des réponses obtenues des expertes du milieu universitaire. Rappelons que la première section du questionnaire comporte des questions sur l'adéquation générale entre le dispositif didactique, la problématique et le cadre conceptuel de même que sur le contenu spécifique du dispositif didactique qui touchent différents aspects didactiques. Nous présentons les réponses sous forme de tableau. Nous inscrivons les numéros 4, 3, 2, 1 dans les cases blanches qui correspondent aux quatre échelles suggérées : (4) *Tout à fait d'accord* ; (3) *D'accord* ; (2) *En désaccord* ; (1) *Tout à fait en désaccord*. Quant numéros 1, 2, 3 dans les cases bleues, ceux-ci renvoient aux trois expertes interrogées.

	Expertes		
	1	2	3
1. Il existe une adéquation entre le dispositif développé et la problématique.	4	4	4

Au premier énoncé, à savoir s'il existe une adéquation entre le dispositif développé et la problématique de recherche, les expertes 1, 2 et 3 se disent *tout à fait d'accord*.

	Expertes		
	1	2	3
2. De façon générale, les fondements théoriques sur l'enseignement-apprentissage conceptuel, la didactique de l'univers social et le recours à des œuvres de littérature jeunesse et à la démarche des orthographes approchées sont bien exploités dans le dispositif didactique.	3	4	4

L'experte 1 se dit *d'accord* avec l'énoncé suivant : les fondements théoriques sur l'enseignement-apprentissage conceptuel, la didactique de l'univers social et le recours à des œuvres de littérature jeunesse et à la démarche des orthographes approchées sont bien exploités dans le dispositif didactique. Toutefois, elle précise en commentaire que « le volet des sciences humaines est selon elle à renforcer ». De son côté, l'experte 2 est *tout à fait d'accord*. Elle ajoute qu'« on pourrait aller encore plus loin, mais nous avons déjà là un outil très complet ».

Quant à elle, l'experte 3 se dit *tout à fait d'accord*, car elle soutient que « les fondements théoriques sont vraiment exploités rigoureusement ». Cependant, elle croit « que ce qui concerne la démarche de lecture interactive des œuvres jeunesse pourrait être davantage être exemplifié pour les enseignantes. Elle suggère à cet effet d'offrir aux enseignants des exemples de questions de compréhension, de réaction, d'interprétation et d'appréciation.

Notons que cette proposition n'a pas retenue par la chercheuse, car le terme *lecture à voix haute* (décrit au chapitre 2 de cette thèse) est utilisé dans cette recherche plutôt que *lecture interactive* qui implique un travail précis des quatre dimensions de la lecture (compréhension-réaction-interprétation-appréciation). Nous invitons toutefois l'enseignante, dans le *Guide de l'enseignante*, lors de cette lecture à voix haute de solliciter la participation des élèves.

	Expertes		
	1	2	3
3. De façon générale, le dispositif didactique exploite les plus récentes avancées de la recherche :			
a. Pour l'enseignement-apprentissage des concepts.	4	4	4
b. Pour l'enseignement-apprentissage de l'univers social au premier cycle.	3	4	4

c. Pour le recours à des œuvres de littérature jeunesse.		4	4
d. Pour le recours à la démarche des orthographe approchées.			4

L'experte 1 se dit *tout à fait d'accord* avec le fait que le dispositif didactique exploite les plus récentes avancées de la recherche pour l'enseignement et l'apprentissage des concepts (a) et *d'accord* pour l'enseignement et l'apprentissage de l'univers social au premier cycle (b). À ce sous-énoncé, elle soulève que « les travaux récents en didactique des sciences humaines vont beaucoup vers un travail sur le terrain et non livresque, particulièrement chez les plus jeunes ». L'experte 1 invite conséquemment la chercheuse « à consulter des sources comme *Social studies and the young learners* ou ce qui relève du *fieldwork, outdoor learning* ». L'experte 1 ne s'est pas prononcée pour les énoncés C et D. Quant à elle, l'experte 2 est *tout à fait d'accord* avec les trois premiers énoncés (l'enseignement et l'apprentissage des concepts (a); de l'univers social au premier cycle (b); le recours à des œuvres de littérature jeunesse (c). Elle ne s'est pas prononcée pour le sous-énoncés quant au recours à la pratique des orthographe approchées (d) en précisant que ce recours « ne touche pas du tout [son] expertise ». Également, l'experte 2 souligne que :

« d'autres albums pourraient être introduits dans le dispositif. Il n'en demeure pas moins que ceux qui sont utilisés dans le dispositif proposent un tour d'horizon des attributs du concept pertinent. Cela dit, il serait peut-être intéressant de creuser davantage la question du temps dit « philosophique » [...] Il serait aussi pertinent de re-tisser systématiquement les liens entre les « expressions » édifiées et le concept qu'elles concernent. Autrement dit, de proposer une activité qui permet de faire le lien explicitement entre « saison » et le temps par exemple (si je prends l'exemple de « passé » c'est ok, car la dernière activité est de construire une « ligne du TEMPS », donc, c'est induit...).

De son côté, l'experte 3 est *tout à fait d'accord* avec les quatre sous-énoncés. Elle mentionne que bien qu'elle ne soit pas spécialiste de tous ces domaines, elle :

constate que le contenu théorique est appuyé par de nombreuses références récentes. Si des références moins récentes sont parfois citées, leur grande reconnaissance dans le domaine (souvent à la base d'importants courants théoriques) justifie largement leur pertinence ; de plus, ces dernières sont toujours présentées en complément à une référence plus récente. La complémentarité des sources est d'ailleurs fort bien démontrée de façon générale.

	Expertes		
	1	2	3
4. De façon générale, le dispositif didactique permet de répondre aux besoins des enseignantes du premier cycle qui se sentent démunies par rapport à l'enseignement et l'apprentissage de l'univers social tant au point de vue des pratiques et celui des moyens pédagogiques.	3	3	4

L'experte 1 se dit *d'accord* avec l'énoncé que le dispositif didactique permet de répondre aux besoins des enseignantes du premier cycle qui se sentent démunies par rapport à l'enseignement et l'apprentissage de l'univers social tant au point de vue des pratiques et celui des moyens pédagogiques. L'experte 1 précise que le dispositif « peut aider, mais le volet français [lui] semble davantage alimenté par le dispositif [que le volet univers social] ». L'experte 2 est également en *accord* avec l'énoncé. Elle précise toutefois que le dispositif didactique développé répond aux besoins des enseignants « uniquement pour le concept du *temps*, et indirectement et très partiellement, celui de société ».

Quant à elle, l'experte 3 est *tout à fait d'accord* avec l'énoncé. Elle ajoute que :

la richesse de ce dispositif relève particulièrement de son caractère interdisciplinaire, qui permettra de nourrir les enseignantes quant aux pratiques efficaces liées à la construction de concepts abstraits en US, mais également à la lecture et à l'écriture. De même, l'intégration des matières facilitera

l'appropriation et la mise en œuvre des pratiques d'enseignement de l'univers social. Le fait de proposer des séquences didactiques liées tant aux concepts relatifs au *temps*, à la *société* et à l'*espace* permet de couvrir une partie importante du contenu de la PDA en US.

	Expertes		
	1	2	3
5. De façon générale, les séquences didactiques sont présentées dans un langage simple et accessible pour les futures enseignantes utilisatrices.	3	3	3

Les expertes 1, 2 et 3 sont *d'accord* avec l'énoncé que les séquences sont présentées dans un langage simple et accessibles pour les enseignantes. Cependant, l'experte 1 précise que « la structure du document fait en sorte que certaines consignes ne deviennent claires que lorsqu'on a lu tout le document ». Quant à elle, l'experte 2 soulève la longueur des textes et le choix de mise en page qui pourraient « donner, à première vue, une impression de « masse » (longs paragraphes, peu aérés) ». Toutefois, elle soutient que le champ lexical et les structures de phrases lui semblent adéquats.

Pour l'experte 3, « les tableaux et les figures viennent favoriser la compréhension des propos amenés ». Celle-ci croit toutefois qu'il faudrait « limiter, lorsque possible, les références multiples [à différents auteurs scientifiques] qui peuvent alourdir la lecture ou [...] d'adopter les normes de l'APA (7^e éd.), selon lesquelles seulement deux auteurs par référence sont cités dans le texte ».

	Expertes		
	1	2	3
6. De façon générale, les séquences didactiques sont réalistes en fonction...			
a. Du degré de difficulté des tâches pour les élèves.	4		4
b. Des notions à l'étude.	3		4
c. Du calendrier de réalisation.	4		3
d. Du découpage dans le temps.	4		4

L'experte 1 se dit *tout à fait d'accord* avec l'énoncé que les séquences didactiques sont réalistes en fonction du degré de difficulté des tâches pour les élèves (a), du calendrier de réalisation (c) et du découpage dans le temps (d). Elle est en *accord* avec l'énoncé que les séquences sont réalistes en fonction des notions à l'étude (b). Elle explique cette position en soulignant que le tout « est réaliste, mais pour les notions à l'étude [en univers social], il y a un manque selon [elle] ». Notons que l'experte 2 ne s'est pas prononcée sur cet énoncé puisqu'elle « ne comprenait pas la question ».

Quant à elle, l'experte 3 est *tout à fait d'accord* avec l'énoncé que les séquences didactiques sont réalistes en fonction du degré de difficulté des tâches pour les élèves (a), des notions à l'étude (b) et du découpage dans le temps (d). Elle soutient cette position en précisant qu'elle aime bien :

qu'il soit mentionné dans le *Guide l'enseignante* que certaines activités (de réinvestissement, par exemple) peuvent être réalisées à l'oral (pour les élèves de 1^{re} année, selon le temps de l'année où la séquence sera vécue). Cette option facilitera le transfert en production. De plus, le choix des fiches A et B permet d'adapter plus facilement le contenu selon le niveau des élèves.

De plus, l'experte 3 se veut en *accord* avec l'énoncé que les séquences sont réalistes en fonction du calendrier de réalisation (c). Elle juge toutefois que « le temps à investir semble exigeant [puisque] la séquence contient beaucoup d'étapes [et que] la démarche didactique contient sept séquences (pour le *temps*, du moins) ». Or, elle ajoute que « l'intégration des matières justifie le temps investi et contribuera certes à rassurer les enseignantes ».

	Expertes		
	1	2	3
7. De façon générale, les séquences didactiques sont en lien avec le programme de formation de l'école québécoise (PFEQ) pour des élèves du premier cycle du primaire.	3	3	4

Les expertes 1 et 2 se disent en *accord* avec l'énoncé que les séquences didactiques sont en lien avec le programme de formation de l'école québécoise (PFEQ) pour des élèves du premier cycle du primaire. Toutefois, l'experte 1 réitère l'idée que « plusieurs aspects sont en lien avec le PFEQ, mais si une enseignante ne fait que cette activité pour cibler le concept du *temps* avec ses élèves pour travailler les sciences humaines, alors elle passe à côté de quelque chose ». Elle suggère par conséquent à la chercheuse de « combler le manque [en indiquant] clairement que ce dispositif doit être vu comme une brique pour construire les apprentissages en univers social [et] qu'en utilisant seulement ce dispositif, on n'atteint pas les objectifs du programme de l'univers social ». Dans le *Guide de l'enseignante*, à la section 4 *Les savoirs essentiels en univers social*, l'experte 1 revient sur ce point et soulève à nouveau « qu'il ne faut pas oublier les autres éléments [du programme] et qu'il ne faut pas que l'enseignante ait le sentiment qu'en suivant la séquence proposée, elle fait tout son programme de sciences humaines au 1^{er} cycle! ». De son côté, l'experte 2 soulève une fois de plus que les séquences didactiques sont en lien seulement avec le concept du *temps*. Elle se demande si des liens entre les concepts pourraient être faits davantage.

Quant à elle, l'experte 3 se dit *tout à fait d'accord* avec cet énoncé. Elle suggère toutefois pour la liste des mots à travailler avec les élèves de faire des liens avec la liste orthographique proposée par le ministère pour les apprentissages du premier cycle du primaire.

	Expertes		
	1	2	3
8. De façon générale, les séquences didactiques facilitent l'enseignement et l'apprentissage du domaine de l'univers social au premier cycle.	3	3	4

Les expertes 1 et 2 se disent en *accord* avec l'énoncé que les séquences didactiques facilitent l'enseignement et l'apprentissage du domaine de l'univers social au premier cycle. L'experte 1 ajoute « que ce travail est une avancée de qualité par rapport toutefois à un non-enseignement de l'univers social au 1^{er} cycle du primaire, ce qui est malheureusement trop souvent le cas ». L'experte 2 soutient une fois de plus que les séquences didactiques facilitent l'enseignement et l'apprentissage du concept du *temps* seulement. De son côté, l'experte 3, qui se veut *tout à fait d'accord* avec cet énoncé, soutient que les séquences didactiques proposées se veulent « vraiment clés en main ».

	Expertes		
	1	2	3
9. De façon générale, les séquences didactiques respectent la démarche de recherche et de traitement de l'information adaptée au premier cycle du primaire du MELS (2001).	2	x	4

L'experte 1 se veut *en désaccord* avec l'énoncé qui stipule que les séquences didactiques développées respectent la démarche de recherche et de traitement de l'information adaptée au premier cycle du primaire. Elle explique cette position en soulignant que « ce volet [lui] semble plus faible. [La chercheuse] ne travaille pas véritablement la démarche pour répondre à une question en sciences humaines. L'experte 1 fait alors référence à un commentaire évoqué dans le *Guide de l'enseignante*. Pour rendre la démarche de recherche et de traitement de l'information plus visible dans l'ensemble du projet, l'experte 1 propose au début de la démarche didactique (étape 3 *La prise de connaissance d'un problème*) une mise en situation qui porte sur « le temps des grands-parents ». En effet, elle suggère de poser une question plus large de recherche aux élèves comme celle-ci : *Est-ce que vous pensez que le temps à l'époque de vos grands-parents est le même qu'aujourd'hui ?* Pour répondre à cette situation problématique, l'experte 1 soulève qu'elle préciserait aux élèves « qu'avant de chercher à répondre à cette question, il faut d'abord s'assurer de comprendre ce qu'est le *temps* ». Selon l'experte 1, travailler de la sorte permet de renforcer trois éléments :

(1) ça donne une intention plus concrète. Nous sommes moins dans une activité scolaire où il faut travailler le concept du *temps* parce que l'enseignante le demande. On le fait parce qu'on va en avoir besoin pour réaliser une tâche. (2) Ça permet de donner une orientation plus -sciences humaines- à ton activité. Ainsi, dans la mesure où une enseignante ne ferait que ton dispositif didactique, on serait plus dans du vrai interdisciplinaire et dans l'esprit des sciences humaines (et de la démarche dont tu te réclames) et moins, dans une activité de français. (3) Barth (2013) souligne bien que travailler les concepts doit toujours se faire de manière contextualisée. La nuance ici, c'est que le contexte que j'ai en tête est un contexte en sciences humaines alors qu'à la lecture de ton projet, je crois que le contexte est plus français.

Contrairement à l'experte 1, l'experte 2, sans se positionner sur l'échelle proposée, précise que les séquences didactiques respectent la démarche de recherche, mais « surtout la démarche de conceptualisation et c'est le plus important! ».

De son côté, l'experte 3 se dit aussi *tout à fait d'accord* avec cet énoncé. Toutefois, celle-ci renvoie les étapes de la démarche de recherche et de traitement de l'information au contexte d'apprentissage du vocabulaire, et non du domaine de l'univers social. En effet, elle mentionne que par la démarche didactique proposée, l'enseignante « modélise clairement plusieurs étapes de la démarche en faisant émerger les connaissances antérieures des élèves, en amenant les élèves à se poser des questions (notamment sur le sens des mots [concepts], sur les normes orthographiques, etc.), en repérant des sources d'informations (œuvres, etc.) et en collectant graduellement des informations qui permettent de résoudre le problème initial, soit la compréhension (définition) des concepts abstraits ».

	Expertes		
	1	2	3
10. De façon générale, les séquences didactiques respectent la progression des apprentissages du programme actuel de formation de l'école québécoise (MELS, 2001).	3	x	4

L'experte 1 se dit en *accord* avec le fait que les séquences didactiques respectent la progression des apprentissages du programme actuel. Elle précise que la chercheuse « est collée sur la progression ». Elle ajoute toutefois qu'il aurait été intéressant d'avoir une question spécifique sur le respect de la compétence à développer en univers social, car « tout ce qu'il faut développer avec les élèves, c'est la compétence avec ses composantes ». De son côté, l'experte 2, sans se positionner sur l'échelle proposée, ajoute que « ce qui importe, c'est de développer la compétence, donc de proposer une série d'activités visant la construction de représentation de concepts complexes, une réelle construction, donc, pas uniquement des petits exercices anecdotiques sans liens entre eux. C'est ce que le dispositif propose : un véritable travail de construction progressif ». Quant à elle, l'experte 3 se dit *tout à fait d'accord* avec cet énoncé sans émettre de commentaire.

	Expertes		
	1	2	3
11. De façon générale, les séquences didactiques sont complètes et précises quant aux...			
a. Consignes et explications fournies à l'enseignante et aux élèves.	3	3	3
b. Objectifs d'apprentissage.	3	4	4
c. Éléments déclencheurs.	4	4	4
d. Fiches d'activités.	4	4	4
e. Retour en grand groupe.	4	4	4
f. Réinvestissement.	3	4	4

L'experte 1 se dit en *accord* avec l'énoncé que les séquences didactiques sont complètes et précises quant aux consignes et explications fournies à l'enseignante et aux élèves (a), aux objectifs d'apprentissage (b) et au réinvestissement (f). Elle se dit *tout à fait d'accord* quant aux éléments déclencheurs (c), aux fiches d'activités

(d) et au retour en grand groupe (e). L'experte 1 réitère que « pour le réinvestissement, il manque le lien avec l'univers social ».

Quant à elles, les expertes 2 et 3 sont également en *accord* avec l'énoncé que les séquences didactiques sont complètes et précises quant aux consignes et explications fournies à l'enseignante et aux élèves (a), mais se disent *tout à fait d'accord* quant aux objectifs d'apprentissage (b), les éléments déclencheurs (c), les fiches d'activités (d), le retour en grand groupe (e) et le réinvestissement (f). Selon l'experte 2, « tout semble et de façon claire ». Toutefois, elle s'interroge sur la récurrence et la systématisation de la forme que prennent les activités. Elle suggère d'aller au-delà de la lecture et de l'écriture et de proposer aussi aux élèves « des mises en action, des constructions en relief » par exemple. Par ailleurs, dans une perspective de décentration de l'élève, il apparaît important pour l'experte 2 de proposer davantage de consignes aux élèves « visant à ne pas lui faire dire ce qu'il/elle vit, fait, etc., mais aussi ce que les autres (en commençant par se proches) vivent/font, etc. L'experte 2 donne un exemple pour soutenir ses propos en lien avec la séquence didactique 4 qui porte sur les différentes saisons de l'année. Plutôt que de poser la question « Quelle est ta saison préférée ? » aux élèves, elle suggère de poser la question suivante « Quelle est la saison préférée de tel ou telle ami.e dans la classe ? » et en profiter pour lui demander les raisons qui expliquent pourquoi c'est sa saison préférée.

Quant à elle, l'experte 3 trouve que « de nombreux liens avec le PFEQ et la PDA sont effectués » et que « les consignes aux élèves [lui] semblent très claires. L'experte 3 ajoute que les consignes données aux enseignantes le sont généralement aussi, voire exhaustives. Cependant, elle suggère de « rendre explicites aux élèves les propriétés des mots qui ne relèvent pas de la forme et de revoir l'idée d'une démarche didactique en boucle pour les sept séquences » de manière que les enseignantes comprennent bien le temps alloué à chacune des étapes de la démarche. Elle fait ici référence à la figure 8 dans le *Guide de l'enseignante*, à la page 21, qui schématise les étapes de la démarche didactique développée. Finalement, l'experte 3 suggère de revoir certains choix terminologiques quant aux termes de *réception/production*, *enseignement explicite* [ou *direct*], le *problème*, le *mot-phrase* dans le *Guide de l'enseignante* pour faciliter la compréhension du lecteur.

	Expertes		
	1	2	3
12. Les séquences didactiques sont trop difficiles à certains moments pour l'enseignante.	1	1	1

Les expertes 1, 2 et 3 se disent *tout à fait en désaccord* avec l'énoncé que les séquences didactiques sont trop difficiles à certains moments pour l'enseignante, mais n'ajoutent aucun commentaire.

	Expertes		
	1	2	3
13. Les séquences didactiques sont trop difficiles à certains moments pour les élèves.	1	1	1

Les expertes 1, 2 et 3 sont *tout à fait en désaccord* avec l'énoncé que les séquences didactiques sont trop difficiles à certains moments pour les élèves. Selon l'experte 3, les élèves « sont guidés constamment par l'enseignante et la collaboration entre élèves est souvent mise de l'avant ».

	Expertes		
	1	2	3
14. De façon générale, les séquences didactiques sont porteuses de sens pour les élèves.	4	3	4

Les expertes 1 et 3 sont *tout à fait d'accord* avec l'énoncé que les séquences didactiques sont porteuses de sens pour les élèves. L'experte 3 ajoute que « les concepts de base, et encore davantage, les concepts subordonnés travaillés sont liés au vécu des élèves et à des questions qu'ils pourraient réellement se poser ». De son côté, l'experte 2 se dit en *accord* avec l'élève sans émettre de commentaire.

	Expertes		
	1	2	3
15. De façon générale, les séquences didactiques partent de référents connus par les élèves (ex. situations inspirées de leur vie).	4	3	4

Les expertes 1 et 3 sont *tout à fait d'accord* avec l'énoncé que les séquences didactiques partent de référents connus par les élèves. Dans le *Guide de l'enseignante*, à la fiche D *La ronde des mois*, l'experte 1 précise toutefois que « l'expérience des élèves [pour chaque mois de l'année] peut être différente [des exemples tirés de l'œuvre], notamment pour ceux issus de l'immigration : Juillet c'est la sécheresse. Novembre c'est la Mousson. Juin c'est le Ramadan ». L'experte 1 soulève qu'il faut anticiper ces différences pour s'adapter à la réalité des élèves. Par ailleurs, l'experte 3 ajoute que « les œuvres choisies présentent des référents qui peuvent facilement s'appliquer à la vie des élèves (les repas dans une journée, l'amitié qui se poursuit de saison en saison, etc.). Quant à elle, l'experte 2 se dit en *accord* avec l'énoncé en soulevant une certaine forme de généralité dans les mises situations inspirées de la vie des élèves.

	Expertes		
	1	2	3
16. De façon générale, les séquences didactiques permettent aux élèves une initiation à la construction d'une représentation du concept ciblé qui englobe à la fois leurs connaissances antérieures, l'image mentale du concept, le processus qui y conduit (moyens qui permettent d'en construire une représentation) et le contexte d'apprentissage.	4	4	4

Les expertes 1, 2 et 3 sont *tout à fait d'accord* avec l'énoncé que les séquences didactiques permettent aux élèves une initiation à la construction d'une représentation du concept ciblé. L'experte 1 ajoute que « cette idée d'initiation ressort clairement ici dans le questionnaire, mais beaucoup moins dans la maquette et le guide de l'enseignante ». Selon l'experte 1, « il faut renforcer l'idée d'initiation dans la maquette [...] et dans le guide de l'enseignante »

	Expertes		
	1	2	3
17. De façon générale, les séquences didactiques offrent une résistance suffisante pour faire émerger des conflits cognitifs chez les élèves et permettre de confronter leurs conceptions initiales sur le concept étudié.	4		3

L'experte 1 est *tout à fait d'accord* avec l'énoncé que les séquences didactiques offrent une résistance suffisante pour faire émerger des conflits cognitifs chez les élèves et permettre de confronter leurs conceptions initiales sur le concept étudié. Dû à un manque de compréhension, l'experte 2 ne s'est pas prononcée pour cet énoncé.

Pour l'experte 3, qui se dit en *accord* avec l'énoncé, précise que :

les conflits cognitifs concernent davantage la forme des mots lors des activités d'OA [orthographe approchée]. Si le sens et l'usage des mots (concepts) sont abordés et transférés dans les activités de production (de phrases, par exemple), les conflits cognitifs par rapport à ces dimensions de la connaissance lexicale (essentiels à la construction des concepts) me paraissent moins clairs et moins enclins à confronter les conceptions initiales.

	Expertes		
	1	2	3
18. De façon générale, les séquences didactiques développées offrent des expériences concrètes et contextualisées de manière à faire dégager par les élèves les attributs du concept étudié.		3	4

L'experte 1 ne s'est pas prononcée avec l'échelle proposée sur l'énoncé que les séquences didactiques développées offrent des expériences concrètes et contextualisées de manière à faire dégager par les élèves les

attributs du concept étudié. Elle s'explique en ajoutant que « sans connaître les livres, il est difficile de prendre position, mais [elle] dirai[t] oui ». Quant à elle, l'experte 2 se dit en *accord* avec cet énoncé. Elle soulève toutefois que pour « certaines situations, qui permettent de rendre concrets les attributs du concept, pourraient être plus « concrètes », plus ancrées dans la vie quotidienne de l'élève ». Elle renvoie la chercheuse au commentaire de l'énoncé 15 qui soulevait une forme de généralité dans les mises situations inspirées de la vie des élèves.

De son côté, l'experte 3 est *tout à fait d'accord* avec cet énoncé. Elle mentionne que « l'utilisation de la littérature jeunesse est une grande force pour contextualiser les apprentissages, tout comme le fait que les élèves soient très actifs dans leurs apprentissages ».

	Expertes		
	1	2	3
19. De façon générale, les attributs dégagés par les élèves et les situations-exemples (œuvres littéraires) permettent de rendre le concept abstrait étudié plus « observable ».	4	4	4

Les expertes 1, 2 et 3 sont *tout à fait d'accord* avec l'énoncé que les attributs dégagés par les élèves et les situations-exemples (œuvres littéraires) permettent de rendre le concept abstrait étudié plus « observable ». L'experte 3 ajoute que « les choix effectués à cet égard sont excellents ».

	Expertes		
	1	2	3
20. De façon générale, les séquences didactiques développées exigent la médiation de l'enseignante pour intervenir et réguler le processus d'apprentissage.	4	4	4

Les expertes 1 et 2 sont *tout à fait d'accord* avec l'énoncé que les séquences didactiques développées exigent la médiation de l'enseignante pour intervenir et réguler le processus d'apprentissage. L'experte 1 précise toutefois qu'« il faudrait davantage de médiation de l'enseignante pour orienter la séquence plus en univers social ». De son côté, l'experte 3, qui est *tout à fait d'accord* avec cet énoncé, imagine « toutefois que l'autonomie des élèves au fil des séquences augmentera et permettra un transfert graduel des responsabilités ».

	Expertes		
	1	2	3
(21). De façon générale, les séquences didactiques facilitent l'enseignement et l'apprentissage du vocabulaire au premier cycle.			4

L'experte 3 est *tout à fait d'accord* avec l'énoncé que de façon générale, les séquences didactiques facilitent l'enseignement et l'apprentissage du vocabulaire au premier cycle. Elle ajoute ce commentaire :

L'ancrage dans les œuvres jeunesse favorise déjà l'apprentissage du vocabulaire (de façon incidente). Par la suite, l'approche qui mène à établir des liens entre les concepts *superordonnés*, *de base* et *subordonnés* me semble vraiment riche et pertinente. Le réseau lexical des élèves sera assurément enrichi. La création de conflits cognitifs par les activités d'OA [orthographe approchées] paraît de même judicieuse. La consolidation des mots par diverses activités de réinvestissement contribue à la rétention des mots à long terme.

Cependant, l'experte 3 suggère, comme mentionné précédemment, de clarifier « le travail prévu sur le sens et l'usage des mots pour faire valoir l'enseignement complet et « robuste » des mots ». Elle se questionne également :

sur le fait que l'enseignement explicite des mots soit cité comme l'approche d'enseignement du vocabulaire mise en œuvre dans ce projet. Il y a aussi une part importante d'induction (partir des connaissances antérieures, tenter de s'approcher de la norme orthographique, revenir sur ses conceptions initiales, etc.). C'est peut-être tout à fait juste quand même, c'est simplement un questionnement que je te partage.

	Expertes		
	1	2	3
(22). De façon générale, les séquences didactiques développées offrent un contexte d'apprentissage significatif qui amène les élèves à se servir de la langue.			4

L'experte 3 est *tout à fait d'accord* avec l'énoncé que de façon générale, les séquences didactiques développées offrent un contexte d'apprentissage significatif qui amène les élèves à se servir de la langue.

La deuxième section du questionnaire comporte des questions précises sur le contenu du dispositif didactique selon les étapes de la démarche didactique développée.

Étape 1 : L'analyse du concept

	Expertes		
	1	2	3
21. La démarche didactique développée permet à l'enseignante de définir efficacement le savoir à enseigner et à exprimer son sens dans des formes concrètes pour ses élèves.	3	3	

Les expertes 1 et 2 sont *d'accord* avec l'énoncé que la démarche didactique développée permet à l'enseignante de définir efficacement le savoir à enseigner et à exprimer son sens dans des formes concrètes pour ses élèves. L'experte 1 spécifie que c'est seulement en contexte d'apprentissage d'un concept, « mais non, si on vise un apprentissage en sciences humaines ». De son côté, pour soutenir davantage l'enseignante, l'experte 2 suggère d'ajouter une proposition de définition du concept sous l'angle de l'intention d'apprentissage pour chacune des séquences didactiques (à titre indicatif).

	Expertes		
	1	2	3
22. L'organisation des mots-concepts en trois niveaux hiérarchisés (<i>niveau superordonné, niveau de base et niveau subordonné</i>) permet à l'enseignante d'organiser efficacement son enseignement.	3	x	

L'experte 1 est *d'accord* avec l'énoncé que l'organisation des mots-concepts en trois niveaux hiérarchisés permet à l'enseignante d'organiser efficacement son enseignement. Elle précise que « c'est certainement aidant, mais en même temps, cette liste résulte d'un choix qui pourrait être différent d'une personne à l'autre ». Quant à elle, l'experte 2 ne s'est pas positionnée sur cet énoncé.

Étape 2 : Le choix des situations-exemples

	Expertes		
	1	2	3
23. Les œuvres de littérature jeunesse sélectionnées représentent des situations-exemples de qualité qui incarnent le sens du concept du <i>temps</i> .	3	3	

L'experte 1 est *d'accord* avec l'énoncé que les œuvres de littérature jeunesse sélectionnées représentent des situations-exemples de qualité qui incarnent le sens du concept du *temps*, mais réitère que ce « n'est pas toujours le sens dans lequel on veut le développer en sciences humaines ». De son côté, même si elle ne connaît pas toutes les œuvres utilisées dans les séquences didactiques, l'experte 2 se dit *d'accord* avec cet énoncé. Elle ajoute que les œuvres sélectionnées « proposent un beau tour d'horizon des attributs du

concept ». Elle suggère de compléter les séquences didactiques en introduisant d'autres œuvres de littérature jeunesse aux élèves.

	Expertes		
	1	2	3
24. (ou 23.) Les œuvres de littérature jeunesse rejoignent les champs d'intérêt des élèves de ce cycle.	4	4	4

Les expertes 1, 2 et 3 se disent *tout à fait d'accord* avec l'énoncé que les œuvres de littérature jeunesse rejoignent les champs d'intérêt des élèves de ce cycle. Selon l'experte 3, les œuvres choisies sont « d'excellents choix », car elles « présentent une dimension ludique et des personnages attachants et traitent de sujets près de la réalité des élèves du 1^{er} cycle ».

	Expertes		
	1	2	3
25. (ou 24.) Les œuvres de littérature jeunesse respectent l'âge et le niveau de maturité des élèves du premier cycle du primaire.	4	x	4

Les expertes 1 et 3 sont *tout à fait d'accord* avec l'énoncé que les œuvres de littérature jeunesse respectent l'âge et le niveau de maturité des élèves du premier cycle du primaire. De son côté, puisqu'elle ne connaît pas toutes les œuvres sélectionnées, l'experte 2 n'a pas voulu se prononcer.

	Expertes		
	1	2	3
26. L'organisation des œuvres de littérature jeunesse en réseau littéraire est efficace pour favoriser la construction progressive du concept du <i>temps</i> .	3	x	

L'experte 1 se dit *d'accord* avec l'énoncé que l'organisation des œuvres de littérature jeunesse en réseau littéraire est efficace pour favoriser la construction progressive du concept du *temps*. Elle précise toutefois qu'« il y a un manque, notamment rien sur le changement ». L'experte 2 ne s'est pas prononcée sur cet énoncé. Elle souligne toutefois son intérêt à prendre éventuellement connaissance des résultats de la thèse.

	Expertes		
	1	2	3
27. Le nombre d'œuvres de littérature jeunesse sélectionnées pour le réseau littéraire est suffisant pour favoriser la construction progressive du concept du <i>temps</i> .	3	3	

Les expertes 1 et 2 se disent *d'accord* avec l'énoncé que le nombre d'œuvres de littérature jeunesse sélectionnées pour le réseau littéraire est suffisant pour favoriser la construction progressive du concept du *temps*. L'experte 2 soulève toutefois que « c'est un minimum ». L'experte 1 ajoute, quant à elle, qu'« on laisse de côté des éléments comme *changement* et *siècle* ». Dans le *Guide de l'enseignante*, à l'annexe 1 qui propose l'exemple d'un réseau conceptuel complété par un élève, l'experte 1 ajoute en commentaire que :

« Le mot *siècle* n'apparaît pas alors qu'à la p.166 [du PFEQ], on dit clairement (2 fois) que ça doit être vu au 1^{er} cycle en US. Le *changement* est absent. Or ce qui est important est de comprendre le changement, car ça sera le socle pour la Compétence 2 pour les 4 années du primaire et aussi le secondaire. En voyant que ces deux éléments sont absents, c'est ce qui me fait dire que l'activité est plus -français- que -univers social-, car si on travaillait le *temps* en univers social, on devrait impérativement aborder cela. »

Expertes

Étapes 3 et 4 : La prise de connaissance d'un problème et l'activation des connaissances antérieures	1	2	3
	28. L'énonciation de la ou les question(s) de recherche permet de provoquer un déséquilibre signifiant (une situation problème) auprès des élèves.	2	3

L'experte 1 se dit *en désaccord* avec l'énoncé que l'énonciation de la ou les question(s) de recherche permet de provoquer un déséquilibre signifiant (une situation problème) auprès des élèves. Elle explique cette position en soulignant que la situation de problème (qu'est-ce que le *temps*?) reste théorique et peu ancrée dans le vécu de l'élève. À ce sujet, l'experte 1 propose quelques idées pour la prise de connaissance avec un problème (étape 3 de la démarche). De plus, elle soulève qu'elle a un malaise avec l'annonce adressée aux élèves *Construire de nouveaux concepts*. Cette intention lui apparaît plutôt abstraite pour les élèves et reste très scolaire et peu ancrée dans le réel des élèves. L'experte 1 explique ses propos en ajoutant qu'il est essentiel que les élèves comprennent le « pourquoi » de l'activité, à savoir pourquoi il est important de bien comprendre le concept du *temps*. Ce faisant, elle suggère de leur présenter une situation problématique plus large (revoir le commentaire à l'énoncé 9 quant à la situation problématique liée au temps des grands-parents). Sans émettre de commentaire, l'experte 2 est quant à elle en *accord* avec cet énoncé.

Étapes 3 et 4 : La prise de connaissance d'un problème et l'activation des connaissances antérieures	Expertes		
	1	2	3
29. L'activation des connaissances antérieures permet de dégager les dimensions dominantes chez les élèves liées au concept étudié (ex. <i>vivre, faire, unité, repères</i> , etc.).	4	4	

Les expertes 1 et 2 se disent *tout à fait en accord* avec l'énoncé que l'activation des connaissances antérieures permet de dégager les dimensions dominantes chez les élèves liées au concept étudié.

	Expertes		
	1	2	3
30. L'activation des connaissances antérieures (dessins et listes de mots) permet de recueillir efficacement les conceptions initiales des élèves sur le concept étudié.	4	4	

Les expertes 1 et 2 se disent *tout à fait en accord* avec l'énoncé que l'activation des connaissances antérieures permet de recueillir efficacement les conceptions initiales des élèves sur le concept étudié.

Étape 5 : Le contexte d'écriture et le choix du mot-phase	Expertes		
	1	2	3
31. Les œuvres de littérature jeunesse sélectionnées comme contexte d'écriture à la pratique des OA sont de bonne source d'informations à la construction progressive du concept du <i>temps</i> .	3	x	

L'experte 1 se dit *en accord* avec l'énoncé que les œuvres de littérature jeunesse sélectionnées comme contexte d'écriture à la pratique des orthographes approchées sont de bonne source d'informations à la construction progressive du concept du *temps*. Elle précise toutefois que ce n'est « pas totalement orienté vers l'univers social ». À ce sujet, dans le *Guide de l'enseignante*, à la section 2 *L'apprentissage lexical au cœur de l'apprentissage conceptuel*, l'experte 1 ajoute un commentaire au passage qui met de l'avant l'importance de varier les situations de confrontation des élèves au concept étudié de manière à comparer, rompre et soutenir les liens entre ces situations. Selon l'experte 1, « varier en changeant d'un livre à l'autre ce n'est pas vraiment -varier-. On reste toujours dans un même type d'activité. La variété c'est quand on travaille avec un livre, puis on fait une visite sur le terrain, puis on écoute un film, puis on travaille avec une ligne du temps ». L'experte 1 encourage alors la chercheuse à faire attention à cette insistance qu'elle met sur la variété. Quant à elle, l'experte 2 ne s'est pas prononcée à cet énoncé.

	Expertes		
	1	2	3
32. (ou 25.) Les œuvres de littérature jeunesse sélectionnées suscitent l'intérêt des élèves de ce cycle.	4	x	4

Les expertes 1 et 3 se disent *tout à fait en accord* avec l'énoncé que les œuvres de littérature jeunesse sélectionnées suscitent l'intérêt des élèves de ce cycle. L'experte 2 ne s'est pas prononcée à cet énoncé.

	Expertes		
	1	2	3
33. (ou 26.) Les étapes <i>avant, pendant</i> et <i>après</i> la lecture à haute voix permettent à l'enseignante de soutenir les élèves dans l'acquisition de nouvelles connaissances.	4	x	3

L'experte 1 se dit *tout à fait en accord* avec l'énoncé que les étapes *avant, pendant* et *après* la lecture à haute voix permettent à l'enseignante de soutenir les élèves dans l'acquisition de nouvelles connaissances. Notons que l'experte 2 ne s'est pas prononcée à cet énoncé.

De son côté, l'experte 3 est en *accord* avec l'énoncé et « aurait tendance à exemplifier un peu la façon de formuler les questions de compréhension, de réaction, d'interprétation et d'appréciation en demeurant centrés sur l'intention de lecture ». Une fois de plus, comme précisé précédemment, cette proposition n'est pas retenue par la chercheuse, car le terme *lecture à voix haute* est retenu dans cette recherche plutôt que *lecture interactive* qui implique un travail sur les quatre dimensions de la lecture (compréhension-réaction-interprétation-appréciation).

	Expertes		
	1	2	3
(27.) La deuxième lecture des œuvres littéraires est efficace pour favoriser le passage d'une connaissance réceptive des mots à une connaissance productive.			3

L'experte 3 se dit en *accord* avec l'énoncé qui stipule que la deuxième lecture des œuvres littéraires est efficace pour favoriser le passage d'une connaissance réceptive des mots à une connaissance productive. Selon elle, « la réalisation d'une 2^e lecture est une excellente idée et favorise la mémorisation des mots [...] le rappel de l'histoire [...] est effectivement un excellent moyen d'amener les élèves à produire les mots à l'oral ». Toutefois, comme cette deuxième lecture se fait uniquement si les étapes 6 et 7 de la démarche didactique sont effectuées à un moment ultérieur, l'experte 3 suggère de fournir plus de détails dans le *Guide de l'enseignante* à cet égard (ex. : par l'ajout d'une consigne précise aux élèves encourageant le réinvestissement des mots vus dans le livre, etc.).

	Expertes		
	1	2	3
34. (ou 28.) Le choix des mots-phrases dans les œuvres de littérature jeunesse est judicieux pour favoriser la construction progressive du concept du <i>temps</i> .	3	x	4

L'experte 1 est en *accord* avec l'énoncé que le choix des mots-phrases dans les œuvres de littérature jeunesse est judicieux pour favoriser la construction progressive du concept du *temps*, mais une fois de plus « trop peu orienté vers l'univers social ». L'experte 2 ne s'est pas prononcée à cet énoncé. L'experte 3 se dit, quant à elle, *tout à fait d'accord* avec cet énoncé en précisant que le choix des mots-phrases est « excellent ».

	Expertes		
	1	2	3
Étape 6 : Les consignes de départ			
(29.) La présentation des consignes et la distribution des rôles permettent aux élèves de bien comprendre que l'intention pédagogique d'essayer d'écrire un mot ou une phrase avec ce qu'ils connaissent du système alphabétique tout en verbalisant leurs stratégies.			4

L'experte 3 est *tout à fait d'accord* avec l'énoncé que la présentation des consignes et la distribution des rôles permettent aux élèves de bien comprendre que l'intention pédagogique d'essayer d'écrire un mot ou une phase avec ce qu'ils connaissent du système alphabétique tout en verbalisant leurs stratégies.

Étape 7 : Les tentatives d'écriture et les échanges de stratégies	Expertes		
	1	2	3
(30.) Les séquences didactiques permettent à l'enseignante d'être à l'écoute des représentations de ses élèves.			4

L'experte 3 est *tout à fait d'accord* avec l'énoncé que les séquences didactiques permettent à l'enseignante d'être à l'écoute des représentations de ses élèves, « puisqu'elle questionne les élèves en circulant en classe et en agissant comme accompagnatrice »

(31.) Les séquences didactiques permettent à l'enseignante de différencier son enseignement pour mieux répondre aux besoins de ses élèves.	Expertes		
	1	2	3
			4

L'experte 3 est *tout à fait d'accord* avec l'énoncé que les séquences didactiques permettent à l'enseignante de différencier son enseignement pour mieux répondre aux besoins de ses élèves, « notamment grâce à son rôle d'accompagnatrice et par les modalités diverses de regroupements ».

(32.) Les séquences didactiques permettent à l'enseignante d'engager ses élèves dans le processus d'élaboration de sens.	Expertes		
	1	2	3
			4

L'experte 3 est *tout à fait d'accord* avec l'énoncé que les séquences didactiques permettent à l'enseignante d'engager ses élèves dans le processus d'élaboration de sens.

(33.) Les séquences didactiques permettent à l'enseignante de guider le processus de coconstruction de sens par un dialogue cognitif (clarifier, rectifier, faire évoluer les conceptions des élèves, confronter leurs observations).	Expertes		
	1	2	3
			4

L'experte 3 est *tout à fait d'accord* avec l'énoncé que les séquences didactiques permettent à l'enseignante de guider le processus de coconstruction de sens par un dialogue cognitif. Toutefois, elle propose de « mentionner quelques autres gestes d'étayage à l'enseignante (autres que le questionnement) pour faciliter la discussion et encourager les conflits cognitifs (reformuler, recentrer, résumer, clarifier, confronter, etc.) ».

(34.) Les séquences didactiques permettent aux élèves de coopérer, de s'entraider, de négocier et d'expliquer régulièrement leurs choix de procédures et/ou de stratégies.	Expertes		
	1	2	3
			4

L'experte 3 est *tout à fait d'accord* avec l'énoncé que les séquences didactiques permettent aux élèves de coopérer, de s'entraider, de négocier et d'expliquer régulièrement leurs choix de procédures et/ou de stratégies. Selon elle, « l'instauration des rôles est notamment un net avantage à cet égard ».

	Expertes		
	1	2	3
Étapes 8 et 9 : Le retour collectif sur le mot-phrase et la norme orthographique			
(35.) Les séquences didactiques permettent à l'enseignante de valoriser ce qui est construit chez les élèves.			4

L'experte 3 se dit *tout à fait d'accord* avec l'énoncé que les séquences didactiques permettent à l'enseignante de valoriser ce qui est construit chez les élèves.

	Expertes		
	1	2	3
(36.) Les séquences didactiques permettent à l'enseignante de présenter la norme orthographique aux élèves et de la mettre en relation avec les tentatives initiales.			4

L'experte 3 est *tout à fait d'accord* avec l'énoncé que les séquences didactiques permettent à l'enseignante de présenter la norme orthographique aux élèves et de la mettre en relation avec les tentatives initiales.

	Expertes		
	1	2	3
(37.) Les séquences didactiques favorisent l'apprentissage des différentes connaissances liées aux mots (forme-sens-usage et propriétés).			3

L'experte 3 se dit *tout à fait d'accord* avec l'énoncé que les séquences didactiques favorisent l'apprentissage des différentes connaissances liées aux mots (forme-sens-usage et propriétés). Toutefois, elle soutient que « puisque l'accent est davantage mis sur la forme des mots, il se peut que les autres propriétés des mots soient moins explorées et approfondies ; les pistes fournies à l'enseignante sont moins approfondies à ce sujet dans le *Guide de l'enseignante* ».

	Expertes		
	1	2	3
Étape 10 : Le grand retour et la définition commune			
35. (ou 38.) Le grand retour permet d'élargir le champ de conscience des élèves (métacognition).	3	4	4

L'experte 1 est *en accord* avec l'énoncé que le grand retour permet d'élargir le champ de conscience des élèves. Les expertes 2 et 3 se disent *tout à fait d'accord* avec cet énoncé.

	Expertes		
	1	2	3
36. (ou 39.) Le grand retour permet de faire efficacement une synthèse de la signification construite du concept étudié (consolider les nouvelles connaissances).	4	4	4

Les expertes 1, 2 et 3 se disent *tout à fait en accord* avec l'énoncé que le grand retour permet de faire efficacement une synthèse de la signification construite du concept étudié. L'experte 3 ajoute que « l'enrichissement évolutif du réseau conceptuel [lui] semble une pratique vraiment efficace pour la consolidation des apprentissages et la construction du concept de *temps* ».

	Expertes		
	1	2	3
37. Le retour sur les connaissances initiales favorise la prise de conscience des changements conceptuels opérés grâce à la séquence didactique.	4	4	

Les expertes 1 et 2 se disent *tout à fait en accord* avec l'énoncé que le retour sur les connaissances initiales favorise la prise de conscience des changements conceptuels opérés grâce à la séquence didactique.

	Expertes		
	1	2	3
38. Le grand retour amène les élèves à s'extraire des situations de référence pour construire une définition en compréhension du concept.	3	4	

L'experte 1 est *en accord* avec l'énoncé que le grand retour amène les élèves à s'extraire des situations de référence pour construire une définition en compréhension du concept. Quant à elle, l'experte 2 se dit à la fois *en accord* et *tout à fait en accord* avec cet énoncé. Elle ajoute que :

Pour s'assurer d'un « ancrage » du concept, il [faut] revenir une ultime fois sur le concept étudié, plusieurs jours après la fin de l'activité, pour prendre suffisamment de distance (dans le temps ☺) par rapport à la situation de référence et valider l'utilisation à bon escient du concept/mot dans une microactivité (leur faire écrire à nouveau une phrase dans laquelle le mot/concept serait utilisé par exemple, ou dans une discussion...) [...].

	Expertes		
	1	2	3
39. (ou 40.) L'élaboration d'une <i>définition commune</i> suivie de l'enrichissement des connaissances initiales (dessin et liste de mots) par les élèves favorise la mémorisation des nouvelles connaissances.	4	4	4

Les expertes 1, 2 et 3 sont *tout à fait accord* avec l'énoncé que l'élaboration d'une *définition commune* suivie de l'enrichissement des connaissances initiales par les élèves favorise la mémorisation des nouvelles connaissances.

	Expertes		
	1	2	3
40. L'enrichissement des connaissances initiales (dessin et liste de mots) permet de dégager de nouvelles dimensions dominantes chez les élèves liées au concept étudié (ex. l'apparition de nouvelles dimensions <i>vivre, faire, unité, repères</i> , etc.).	4	3	

L'experte 1 est *tout à fait accord* avec l'énoncé que l'enrichissement des connaissances initiales (dessin et liste de mots) permet de dégager de nouvelles dimensions dominantes chez les élèves liées au concept étudié (ex. l'apparition de nouvelles dimensions *vivre, faire, unité, repères*, etc.). De son côté, l'experte 2 est *en accord* avec cet énoncé. Selon elle, les connaissances initiales des élèves « seront quoi qu'il en soit teintées des dimensions présentes dans la définition commune formulée juste avant (désirabilité sociale), mais ne seront finalement peut-être pas si bien « ancrées » que ça quelques jours plus tard. Donc, l'étape 12 (réutilisation du mot-phrase) est vraiment primordiale !!! ».

Étape 11 : La conservation des traces	Expertes		
	1	2	3
41. La conservation des traces permet d'évaluer de manière formative le cheminement des élèves au regard des objectifs poursuivis par la démarche didactique.	3	4	4

L'experte 1 est *en accord* avec l'énoncé que la conservation des traces permet d'évaluer de manière formative le cheminement des élèves au regard des objectifs poursuivis par la démarche didactique. Elle ajoute que c'est lié davantage « en français et en vocabulaire, mais peu en univers social, car un seul critère (celui du vocabulaire) est ciblé ». De leur côté, les expertes 2 et 3 se disent *tout à fait accord* avec cet énoncé.

Étape 12 : La réutilisation du mot-phrase	Expertes		
	1	2	3
42. Les séquences didactiques permettent à l'enseignante de préparer un transfert efficace des connaissances chez les élèves dans de nouveaux contextes.	2	4	4

L'experte 1 est *en désaccord* avec l'énoncé que les séquences didactiques permettent à l'enseignante de préparer un transfert efficace des connaissances chez les élèves dans de nouveaux contextes. Elle souligne que c'est un « volet plus faible surtout si on vise un transfert vers d'autres aspects des sciences humaines. En français, le transfert sera moins éloigné ». Dans le *Guide de l'enseignante*, l'experte 1 inscrit à cette étape que le travail de réinvestissement est aussi important :

pour travailler la compétence de l'univers social et ses composantes. Et aussi pour amener les élèves à faire [la] « description de ressemblances, de différences et de changements dans des paysages, des groupes et des événements de la vie quotidienne d'ici, d'ailleurs, d'hier et d'aujourd'hui » dans les différentes activités en sciences humaines tout au long de l'année.

Dans cette perspective, l'experte 1 suggère d'indiquer explicitement à l'enseignante dans le *Guide de l'enseignante*, à l'étape 12, qu'une fois le travail sur le *temps* réalisé, il faut réutiliser le tout dans une autre activité d'univers social. Elle propose par exemple d'y écrire :

Maintenant que les élèves ont une meilleure compréhension du concept du *temps*, vous pouvez mettre en place une activité pour comparer le temps des grands-parents avec celui d'aujourd'hui (ex. comparer les jouets d'hier et d'aujourd'hui, etc.).

Contrairement à l'experte 1, les expertes 2 et 3 se disent *tout à fait accord* avec cet énoncé. Selon l'experte 3, « les pistes proposées sont intéressantes et s'intègrent très facilement à la routine de la classe ».

	Expertes		
	1	2	3
43. Le transfert des connaissances permet de contrer le phénomène du <i>mimétisme</i> (Poyet, 2009b).	3	4	

L'experte 1 est *en accord* avec l'énoncé que le transfert des connaissances permet de contrer le phénomène du *mimétisme*. Elle soutient cependant que le transfert est faible et que l'enseignant va « difficilement contourner le mimétisme en sciences humaines ». L'experte 2 se dit *tout à fait accord* avec cet énoncé sans émettre de commentaire.

	Expertes		
	1	2	3
44. Le transfert des apprentissages favorise une compréhension plus riche et généralisée du concept étudié pour interpréter de nouvelles situations.	2	4	

L'experte 1 est *en désaccord* avec l'énoncé que le transfert des apprentissages favorise une compréhension plus riche et généralisée du concept étudié pour interpréter de nouvelles situations. Elle précise que « le dispositif ne va pas en ce sens, [ce qui explique] pourquoi [elle] pense qu'il faut ajouter un volet à *quoi ça sert de comprendre le temps?* » à la mise en contexte auprès des élèves (étape 3). Quant à elle, l'experte 2 se dit *tout à fait accord* avec cet énoncé sans émettre toutefois de commentaire.

La troisième section du questionnaire comporte des questions sur l'appréciation générale du dispositif didactique.

	Expertes		
	1	2	3
45. (ou 43.) Le dispositif didactique...			
a. Est intéressant pour l'enseignante.	3	4	4
b. Est intéressant pour les élèves.	3	4	4

L'experte 1 est *en accord* avec les énoncés que le dispositif didactique est intéressant pour l'enseignante et pour les élèves. Les expertes 2 et 3 se disent, quant à elles, *tout à fait d'accord* avec les énoncés.

	Expertes		
	1	2	3
46. (ou 44.) Le dispositif didactique est réalisable pour des élèves en difficulté d'apprentissage.	4	4	4

Les expertes 1, 2 et 3 sont *tout à fait en accord* avec les énoncés que le dispositif didactique est réalisable pour des élèves en difficulté d'apprentissage, « car il y a des pistes de différenciation » (experte 1) et « plusieurs adaptations possibles » (experte 3).

	Expertes		
	1	2	3
47. Après avoir consulté et analysé le dispositif didactique, il est possible d'affirmer que la démarche didactique développée ouvre à l'apprentissage conceptuel de différents concepts de différentes disciplines scolaires (science, math, art, philosophie, éthique, culture religieuse, etc.).	3	4	

Au départ, l'experte 1 ne se prononce pas sur cette question. Elle mentionne que :

Je suis hésitante, car peut-être justement en ciblant uniquement le temps sans trop le rattacher à l'US, ça ne permet pas la suite de le relier à d'autres disciplines. Mais en même temps, tout ton argumentaire est basé sur le temps en US, donc pour moi, il y a quelque chose de contradictoire ici.

À la lumière de cette réponse, nous avons communiqué avec l'experte 1 pour préciser notre pensée et reformuler la question. Voici le courriel envoyé à l'experte 1 :

Bonjour XX,

J'aimerais revenir sur un énoncé du questionnaire, l'énoncé 47. À la lumière de ta réponse, j'ai constaté que ma question était mal formulée. Ici, je ne souhaitais pas qu'on relie le concept du temps à d'autres concepts abstraits au primaire tirés des autres disciplines. En fait, je souhaite savoir si selon toi, la démarche que j'ai développée pour construire un concept abstrait (12 étapes) pourrait être appliquée dans un tout autre domaine d'apprentissage que celui de l'univers social, tel qu'en science, en math, en art, en philosophie, en éthique. Par exemple, si je souhaite faire construire de premières représentations chez mes élèves du concept de *l'amitié*, de la *jalousie*, de la *justice*, du *système digestif* ou du *cubisme*, est-ce que d'avoir recours à la lecture d'œuvres littéraires (organisées sous forme de réseau qui permet d'aborder les différentes dimensions du concept) pour mettre en scène le concept puis à des activités d'écriture pour travailler explicitement les mots du champ lexical du concept à construire pourrait aussi bien fonctionner ? En ce sens, serais-tu tout à fait en accord (4), en accord (3), en désaccord (2) ou tout à fait en désaccord (1) ?

J'espère que la question est maintenant plus claire. Merci de prendre du temps pour me répondre, c'est très apprécié,

Marjorie

Nous avons ainsi reçu par la suite la nouvelle réponse de l'experte 1. Celle-ci se dit maintenant *en accord* avec les énoncés qu'il est possible d'affirmer que la démarche didactique développée ouvre à l'apprentissage conceptuel de différents concepts de différentes disciplines scolaires. Selon elle, la démarche proposée n'est pas disciplinaire :

C'est une démarche pour aider à travailler un concept abstrait, peu importe la discipline dont il relève. À mes yeux, ta démarche pourrait être appliquée partout et pas seulement à l'école. Comme parent je pourrais utiliser 2-3 livres jeunesse sur la « justice » et travailler le vocabulaire et l'utilisation des mots dans leurs propos avec mes enfants pour les aider à comprendre la « justice ». Ceci dit, je continue de penser qu'en faisant passer un apprentissage conceptuel principalement par la lecture et l'écriture, c'est

la piste que tu as choisie et c'est tout à fait OK, car il faut faire des choix en recherche, mais ça témoigne d'une certaine hégémonie du français sur d'autres disciplines (notamment éthique, US et sciences) qui sont souvent plus « faibles » et ont une « personnalité » moins forte. Je me demande ce que des enseignants de maths diraient si tu voulais leur proposer une activité pour aider leurs élèves à comprendre le concept de fraction ou d'égalité qui passe par la lecture et l'écriture? Mon impression c'est qu'on te dirait que le sens de ces concepts est ancré dans la discipline et que c'est par une démarche et des moyens spécifiques à cette discipline (par exemple l'utilisation de réglettes) qu'on peut bien travailler le sens de ses concepts en math. Je rêve du jour où les sciences humaines seront assez « fortes » pour que l'on construise des concepts en utilisant une démarche sciences humaines et que si, par la bande, on peut travailler l'écriture et le vocabulaire en français ça sera tant mieux, mais ce qui prendra le plus de place sera les sciences humaines.

De son côté, l'experte 2 se dit *tout à fait accord* avec cet énoncé sans émettre de commentaire.

	Expertes		
	1	2	3
48. Après avoir consulté et analysé le dispositif didactique, il serait intéressant de développer des réseaux littéraires plus spécifiques à chacune des dimensions du concept étudié (ex. un réseau littéraire seulement sur les <i>saisons</i>) plutôt qu'un réseau littéraire général, tel que présenté dans ce prototype, qui couvrent l'ensemble des dimensions conceptuelles ?	x	4	

L'experte 1 ne s'est pas positionnée avec l'échelle proposée sur cet énoncé. Elle explique ce choix en soulevant que :

oui et non, il serait intéressant de développer des réseaux littéraires plus spécifiques à chacune des dimensions du concept étudié plutôt qu'un réseau littéraire général. Oui, ce serait utile, mais non, si cela fait croire à l'enseignante qu'en utilisant le réseau littéraire, elle couvre tout son programme en univers social.

Quant à elle, l'experte 2 se dit *tout à fait accord* avec cet énoncé sans émettre de commentaire.

49. (ou 45.) Après avoir consulté et analysé le dispositif didactique, êtes-vous en mesure de relever des points forts du matériel ? Si oui, lesquels

Pour l'experte 1, les points forts portent sur « tout le travail pour repérer les ouvrages, les analyser et les rendre prêts à l'utilisation pour l'enseignante, [sur] la réflexion sur le *temps*, la conceptualisation et les trois niveaux (*superordonnés, de base, subordonnés*) qui aident à rendre le travail sur les concepts plus concrets ». De son côté, l'experte 2 soulève que l'aspect transdisciplinaire est un point fort du dispositif didactique développé de même que « le recours aux capacités de rêver des élèves que permet la littérature jeunesse pour enseigner un concept complexe ».

Quant à l'experte 3, celle-ci présente plusieurs points forts du matériel sous forme de puces :

- Le dispositif répond à un besoin important dans le milieu scolaire.
- Il est original : non seulement il y a peu de matériel bâti pour travailler l'US au 1^{er} cycle, encore moins à travers la littérature jeunesse et par la construction de concepts abstraits.
- Il est basé sur de nombreuses références scientifiques et tient compte des orientations ministérielles. Le tout est très bien vulgarisé et les liens entre les références scientifiques et les orientations ministérielles sont très bien ficelés (fil conducteur clair).
- Le dispositif permettra éventuellement de traiter tant des concepts abstraits liés au *temps*, à la *société* et à l'*espace*.
- L'intégration des matières constitue une grande force et permet une mise en œuvre d'autant plus réaliste.

- Les œuvres sont magnifiques et pertinentes ; elles sauront susciter l'intérêt des élèves, mais également celui des enseignantes à expérimenter le dispositif.
- Les outils mis à la disposition des enseignantes et des élèves sont très bien conçus et favorisent une application clés en main.
- Les activités sont motivantes. Elles permettent un apprentissage, évolutif, en profondeur et un transfert des apprentissages.
- Le rôle d'accompagnatrice de l'enseignante et la collaboration entre élèves permettent de rendre les élèves actifs dans leurs apprentissages.
- Des adaptations sont proposées pour les élèves plus jeunes ou en difficulté.

50. (ou 46.) Après avoir consulté et analysé le dispositif didactique, êtes-vous en mesure de relever des points à améliorer ? Si oui, lesquels ?

Pour l'experte 1, les points à améliorer portent sur le volet sciences humaines qui « doit être renforcé si c'est le choix. Sinon [qu'il faut] annoncer clairement que c'est un dispositif qui doit absolument être combiné à d'autres, car seul, il ne permet pas d'atteindre les objectifs de l'univers social. Tout au plus, le 1/3 de ce qui est visé pour le concept de *temps* ». De son côté, l'experte 2 propose seulement de revoir la mise en page du *Guide de l'enseignante* afin d'aérer le document.

Quant à l'experte 3, les points à améliorer portent sur les quelques choix terminologiques à préciser par la chercheuse (revoir commentaires à l'énoncé 11) et sur les consignes à préciser quant à l'enseignement du sens et de l'usage des mots à apprendre (revoir commentaires à l'énoncé 37). L'experte 3 croit que l'ensemble de la démarche didactique « paraît un peu longue avec les sept séquences, mais [elle] imagine que l'expérimentation pratique saura apporter un éclairage sur cet aspect ».

51. (ou 47.) Quels sont les points qui portent à la réflexion ?

L'experte 1 soulève qu'il y en a plusieurs et fait ainsi référence aux différents commentaires donnés dans les documents du prototype qui pourraient donner des pistes. De son côté, l'experte 2 n'apporte pas de pistes de réflexion.

Quant à elle, l'experte 3 revient sur son questionnement quant à la place centrale de l'enseignement explicite des mots dans le déroulement des activités, car selon elle, une part importante d'induction est réalisée par les élèves. Elle ne souhaite pas toutefois que « la séquence [soit] modifiée en ce sens », mais apporte cette réflexion à la chercheuse.

52 (ou 48) Quels sont vos commentaires généraux ou suggestions sur le dispositif ?

L'experte 1 inscrit qu'« il s'agit d'un travail dont [elle va] être curieuse de voir la suite ». Elle ajoute également :

« qu'il manque le bout où on indique à l'enseignante pourquoi elle doit travailler ces concepts avec ses élèves. Oui, parce que c'est dans le programme, mais surtout parce que c'est pour amener les élèves quelque part, vers une compréhension de l'histoire et de la géographie. Il ne faut surtout pas que les enseignantes pensent que l'apprentissage des concepts est une fin en soi. Apprendre tous les concepts du monde, ça ne sert à rien si ce n'est pas réutilisé dans la suite. Bref, dans le *Guide de l'enseignante*, je mettrais sans doute une petite section, *pourquoi travailler les concepts en univers social au 1^{er} cycle. Pourquoi y consacrer du temps ?* Il faut d'abord que les enseignantes soient convaincues de cette nécessité de travailler les concepts et alors elles seront encore plus contentes d'avoir ton dispositif ».

De son côté, l'experte 2 souligne son intérêt à voir la suite du projet; « J'ai hâte de voir ce que son utilisation donnera ! ». L'experte 3 félicite la chercheuse pour le projet de recherche. Elle ajoute que le « matériel est vraiment excellent et [qu'elle a] très hâte de voir le produit final... et de pouvoir le mettre en œuvre dans [son] milieu ! Bravo à toi pour ce boulot incroyable ! ».

Annexe 4 Le questionnaire soumis à l'enseignante participante

Dans un souci d'anonymat, aucun prénom n'est donné à l'enseignante participante.

La première section du questionnaire comporte des questions générales sur le contenu du dispositif didactique qui touchent différents aspects didactiques. Nous présentons les réponses sous forme de tableau. Nous inscrivons les numéros 1, 2, 3, 4 dans les cases bleues qui correspondent aux quatre échelles suggérées pour poser le jugement : (1) *Tout à fait en désaccord*; (2) *En désaccord*; (3) *D'accord*; (4) *Tout à fait d'accord*.

	Jugement			
	4	3	2	1
1. Le <i>Guide de l'enseignante</i> , qui comprend la théorie mise de l'avant par la démarche développée et les séquences didactiques, est présenté dans un langage simple et accessible pour les futures enseignantes utilisatrices.		X		

L'enseignante est *d'accord* avec l'énoncé 1 qui stipule que le *Guide de l'enseignante*, qui comprend la théorie mise de l'avant par la démarche développée et les séquences didactiques, est présenté dans un langage simple et accessible pour les futures enseignantes utilisatrices. Elle précise cependant qu'elle a trouvé :

le guide parfois un peu plus lourd. La partie théorie particulièrement...même si je comprenais pourquoi il était important d'expliquer la démarche et comment elle a été construite et pensée. Cependant, dans le quotidien, une enseignante veut rapidement aller au concret : qu'est-ce que je dois faire, quelles sont les étapes à suivre, ce que je dois dire, mes attentes...

	Jugement			
	4	3	2	1
2. Les séquences didactiques sont réalistes en fonction...				
a. Du degré de difficulté des tâches pour les élèves du premier cycle.		X		
b. Des notions à l'étude (univers social, lecture, écriture).	X			
c. Du calendrier de réalisation.		X		
d. Du découpage dans le temps (nombre de minutes par étape et/ou par grande phase).		X		
e. Le matériel nécessaire (œuvres, cahier de l'élève, guide de l'enseignante)	X			

Pour l'énoncé 2, l'enseignante est *tout à fait d'accord* avec le fait que les séquences didactiques sont réalistes en fonction du degré de difficulté des tâches pour les élèves du premier cycle et du matériel nécessaire (œuvres, cahier de l'élève, guide de l'enseignante), puis elle est *d'accord* quant aux notions à l'étude, du calendrier de réalisation et du découpage dans le temps. Elle ajoute toutefois un questionnement quant à la disponibilité des œuvres de littérature jeunesse pour réaliser le projet :

Dans le contexte de l'essai actuel, les œuvres littéraires m'ont été fournies. Toutefois, dans le domaine de la littérature, il n'est pas rare de faire face à des œuvres épuisées. J'ai donc un questionnement à savoir ce qui sera fait si jamais une œuvre n'est plus disponible.

	Jugement			
	4	3	2	1
3. Les séquences didactiques sont en lien avec le <i>programme de formation de l'école québécoise</i> (PFEQ) pour des élèves du premier cycle du primaire.	X			

Sans émettre de commentaire, l'enseignante indique qu'elle est *d'accord* avec l'énoncé 3 qui stipule que les séquences didactiques sont en lien avec le *programme de formation de l'école québécoise* (PFEQ) pour des élèves du premier cycle du primaire.

	Jugement			
	4	3	2	1
4. Les séquences didactiques permettent une initiation à l'enseignement et l'apprentissage du domaine de l'univers social au premier cycle.	X			

L'enseignante est *tout à fait d'accord* avec l'énoncé 4 qui indique que les séquences didactiques permettent une initiation à l'enseignement et l'apprentissage du domaine de l'univers social au premier cycle. Elle ajoute que :

Cette démarche nous permet vraiment d'intégrer le domaine de l'univers social à l'intérieur du français, comme il a été pensé de le faire au premier cycle du primaire et non en traitant ce domaine comme une autre matière (à part). C'est, pour une enseignante comme moi qui manque toujours de temps, vraiment une excellente idée de pouvoir faire du français..., mais en intégrant le domaine de l'univers social avec ses grands concepts.

	Jugement			
	4	3	2	1
5. Les séquences didactiques respectent la démarche de recherche et de traitement de l'information adaptée au premier cycle du primaire du MELS (2001).	X			

Sans émettre de commentaire, l'enseignante se dit *tout à fait d'accord* avec l'énoncé 5 qui stipule que les séquences didactiques respectent la démarche de recherche et de traitement de l'information adaptée au premier cycle du primaire du MELS (2001).

	Jugement			
	4	3	2	1
6. Les séquences didactiques respectent la progression des apprentissages du programme actuel de formation de l'école québécoise (MELS, 2001).	X			

L'enseignante est *tout à fait d'accord* avec l'énoncé 5 qui indique que les séquences didactiques respectent la progression des apprentissages du programme actuel de formation de l'école québécoise (MELS, 2001). Elle n'émet pas de commentaire.

	Jugement			
	4	3	2	1
7. Les séquences didactiques facilitent l'enseignement et l'apprentissage du vocabulaire au premier cycle.	X			

L'enseignante est *tout à fait d'accord* avec l'énoncé 7 qui précise que les séquences didactiques facilitent l'enseignement et l'apprentissage du vocabulaire au premier cycle. Elle ajoute que :

Cela fait longtemps que je me questionne sur l'enseignement du vocabulaire. Ce n'est vraiment pas évident de l'enseigner en classe. Travaillant en milieu défavorisé, à chaque année, dans mon groupe, je fais face à de nombreux élèves avec divers problèmes qui touchent le vocabulaire. Je constate souvent le manque de vocabulaire chez ceux-ci. Cette démarche m'a vraiment permis d'aller plus loin dans ce domaine. Plusieurs mots abordés dans le projet ont fait du sens pour mes élèves grâce aux

diverses activités. Cette démarche m'a permis de toucher davantage à cette composante de l'enseignement (le vocabulaire) et de sentir une réelle progression chez mes élèves.

	Jugement			
	4	3	2	1
8. Les séquences didactiques sont complètes et précises quant aux...				
a. Consignes et explications fournies à l'enseignante et aux élèves.		X		
b. Objectifs d'apprentissage.	X			
c. Éléments déclencheurs.		X		
d. Fiches d'activités.	X			
e. Retour en grand groupe.	X			
f. Réinvestissement.	X			

Sans émettre de commentaire, l'enseignante est *tout à fait d'accord* avec l'énoncé 8 qui indique que les séquences didactiques sont complètes et précises quant aux objectifs d'apprentissage, aux fiches d'activités, au retour en grand groupe et aux moments de réinvestissement, puis elle se dit *d'accord* quant aux consignes et explications fournies à l'enseignante et aux élèves et aux éléments déclencheurs.

	Jugement			
	4	3	2	1
9. Les séquences didactiques sont porteuses de sens pour les élèves (signifiantes, motivantes).	X			

L'enseignante est *tout à fait d'accord* avec l'énoncé 9 qui stipule que les séquences didactiques sont porteuses de sens pour les élèves (signifiantes, motivantes). Selon elle, les séquences :

amènent beaucoup les enfants à partir de leurs propres expériences ou connaissances. Les enfants n'ont pas eu de difficultés à verbaliser et à échanger sur les différents sujets. Il a aussi été facile pour eux d'écrire lors des activités de prolongement. Les enfants avaient rapidement des idées à partager et à écrire.

	Jugement			
	4	3	2	1
10. Les séquences didactiques partent de référents connus par les élèves (ex. situations inspirées de leur vie, les expressions sur le <i>temps</i> , auxquelles ils peuvent s'identifier).	X			

L'enseignante est *tout à fait d'accord* avec l'énoncé 9 qui indique que les séquences didactiques partent de référents connus par les élèves (ex. situations inspirées de leur vie, les expressions sur le *temps*, auxquelles ils peuvent s'identifier). Pour soutenir sa position, elle ajoute que « plusieurs enfants donnaient des exemples pour illustrer leur pensée à partir de ce qu'ils avaient déjà vécu ».

La deuxième section du questionnaire comporte des questions précises sur le contenu du dispositif didactique selon les étapes de la démarche didactique développée.

Étape 1 : L'analyse du concept	Jugement			
	4	3	2	1
11. La première étape de la démarche (exemplifiée par la chercheuse dans le <i>Guide</i>) permet de vous guider, de vous donner un bon exemple, pour définir efficacement un concept abstrait à enseigner et pour exprimer son sens dans des formes concrètes pour ses élèves (ici, l'élaboration du réseau littéraire).	X			

L'enseignante est *tout à fait d'accord* avec l'énoncé 11 qui indique que la première étape de la démarche permet de guider, de donner un bon exemple aux enseignantes qui souhaitent réaliser les séquences didactiques, pour définir efficacement un concept abstrait à enseigner et pour exprimer son sens dans des formes concrètes pour ses élèves.

	Jugement			
	4	3	2	1
12. L'organisation d'un concept abstrait et de ses sous-concepts en trois niveaux hiérarchisés (<i>niveau superordonné, niveau de base et niveau subordonné</i>) (exemplifiée aussi par la chercheuse dans le <i>Guide</i>) permet d'organiser efficacement son enseignement auprès des élèves.	X			

L'enseignante est également *tout à fait d'accord* avec l'énoncé 12 qui stipule que l'organisation d'un concept abstrait et de ses sous-concepts en trois niveaux hiérarchisés (*niveau superordonné, niveau de base et niveau subordonné*) permet d'organiser efficacement son enseignement auprès des élèves.

Étape 2 : Le choix des situations-exemples	Jugement			
	4	3	2	1
13. Les œuvres de littérature jeunesse sélectionnées représentent des situations-exemples de qualité qui incarnent le sens du concept du <i>temps</i> .	X			

L'enseignante se dit *tout à fait d'accord* avec l'énoncé 13 qui indique que les œuvres de littérature jeunesse sélectionnées, à l'étape 2 de la démarche, représentent des situations-exemples de qualité qui incarnent le sens du concept du *temps*. Elle ajoute que « les œuvres étaient très pertinentes et variées. La sélection de celles-ci était judicieuse pour travailler le concept du *temps*. »

	Jugement			
	4	3	2	1
14. Les œuvres de littérature jeunesse rejoignent les champs d'intérêt des élèves de ce cycle.		X		

Sans émettre de commentaire, l'enseignante est *d'accord* avec l'énoncé 14 qui indique que les œuvres de littérature jeunesse rejoignent les champs d'intérêt des élèves de ce cycle.

	Jugement			
	4	3	2	1
15. Les œuvres de littérature jeunesse respectent l'âge et le niveau de maturité des élèves de ce cycle.	X			

L'enseignante se dit *tout à fait d'accord* avec l'énoncé 15 qui indique que les œuvres de littérature jeunesse respectent l'âge et le niveau de maturité des élèves de ce cycle.

	Jugement			
	4	3	2	1
16. Les œuvres de littérature jeunesse sélectionnées suscitent la motivation des élèves.	X			

L'enseignante se dit *tout à fait d'accord* avec l'énoncé 16 qui stipule que les œuvres de littérature jeunesse sélectionnées suscitent la motivation des élèves. Elle ajoute que plusieurs « ont relu les œuvres suite aux activités. Elles étaient très populaires auprès de plusieurs élèves qui allaient spontanément les chercher dans mon coin lecture pour les relire ».

	Jugement			
	4	3	2	1
17. L'organisation des œuvres de littérature jeunesse en réseau littéraire est efficace pour favoriser la construction progressive d'un concept abstrait, ici celui du <i>temps</i> .	X			

À l'énoncé 17, l'enseignante est *tout à fait d'accord* avec le fait que l'organisation des œuvres de littérature jeunesse en réseau littéraire est efficace pour favoriser la construction progressive d'un concept abstrait, ici celui du *temps*. Elle ajoute qu'il y avait :

une réelle progression, logique, entre les différentes œuvres. Plus les enfants travaillaient sur le concept du *temps*, plus les œuvres suggérées se complexifiaient et les amenaient plus loin. J'ai trouvé cet aspect vraiment pertinent. Le fait de travailler sous forme de réseau littéraire amène aussi un intérêt supplémentaire et une motivation chez les enfants. Ils me disaient : Est-ce un livre sur le *temps* ?

	Jugement			
	4	3	2	1
18. Le nombre d'œuvres de littérature jeunesse sélectionnées pour le réseau littéraire est suffisant pour favoriser la construction progressive d'un concept abstrait, ici celui <i>temps</i> .		X		

L'enseignante se dit *d'accord* avec l'énoncé 18 qui indique que le nombre d'œuvres de littérature jeunesse sélectionnées pour le réseau littéraire est suffisant pour favoriser la construction progressive d'un concept abstrait, ici celui *temps*. Elle soutient que « le nombre d'œuvres utilisées pour construire le concept était en nombre suffisant », mais ajoute une précision :

J'aurais aimé avoir une liste ou une banque de livres supplémentaires que j'aurais pu mettre à la disposition des élèves pendant le projet pour qu'ils puissent aussi en lire en lecture personnelle ou en lecture à la maison (aidés par les parents). Je crois que cela aurait été un beau plus. Le *guide* à la page 34 suggère des œuvres supplémentaires. Si c'était à refaire, je m'assurerais d'avoir quelques-unes d'entre elles pour alimenter l'intérêt et la curiosité de mes élèves qui auraient pu lire ces œuvres en lecture personnelle.

	Jugement			
	4	3	2	1
Étapes 3 et 4 : La prise de connaissance d'un problème et l'activation des connaissances antérieures				
19. La mise en situation (présentation d'expressions courantes avec le mot <i>temps</i> et présentation de la question de recherche <i>Qu'est-ce que le temps ?</i>) permet de créer un déséquilibre cognitif signifiant et motivant auprès de vos élèves (une situation problème).		X		

Pour l'énoncé 19, l'enseignante se dit *d'accord* avec le fait que la mise en situation, qui renvoie à la présentation d'expressions courantes avec le mot *temps* et à la présentation de la question de recherche *Qu'est-ce que le temps ?*, permet de créer un déséquilibre cognitif signifiant et motivant auprès des élèves. Elle ajoute toutefois ce commentaire :

L'utilisation d'expressions pour l'amorce était pertinente, mais plusieurs élèves avaient de la difficulté à mettre en mot ce qu'ils pensaient. Cela a peut-être piqué leur curiosité momentanément, mais je ne suis pas certaine que c'est l'amorce qui a le plus suscité d'intérêt et motivé mes élèves à en connaître davantage

	Jugement			
	4	3	2	1
20. L'activation des connaissances antérieures (discussion, dessins et mots-clés) permet de recueillir efficacement les conceptions initiales des élèves et de dégager les dimensions dominantes chez eux liées au concept du <i>temps</i> (ex. temps <i>vivre, faire, unité</i> , etc.).		X		

L'enseignante se dit *d'accord* avec l'énoncé 20 qui indique que l'activation des connaissances antérieures, qui implique des discussions, la réalisation du dessin et de la liste des mots-clés, permet de recueillir efficacement les conceptions initiales des élèves et de dégager les dimensions dominantes chez eux liées au concept du *temps* (ex. temps *vivre, faire, unité*, etc.). Elle précise que « la discussion était très importante (voire essentielle) avant de les laisser aller écrire les mots-clés et de les illustrer ». Elle ajoute que :

Sans la discussion, il aurait été vraiment difficile pour plusieurs élèves d'aller écrire leurs conceptions de départ. J'ai apprécié qu'on puisse garder des traces des conceptions de départ des élèves et qu'on puisse y revenir à la fin...Cela permet de prendre connaissance de ce qui a pu changer suite aux activités dans les connaissances de chacun de mes élèves...

	Jugement			
	4	3	2	1
21. L'activation des connaissances antérieures (discussion, dessins et mots-clés) permet d'être à l'écoute de leurs représentations quant à leur compréhension des concepts à l'étude.	X			

L'enseignante se dit *tout à fait d'accord* avec l'énoncé 21 qui stipule que l'activation des connaissances antérieures permet d'être à l'écoute des représentations des élèves quant à leur compréhension des concepts à l'étude. Elle précise que « cette partie [lui] permettait à chaque fois de recueillir la vision, la compréhension de mes élèves au départ ».

Étape 5 : Le contexte d'écriture et le choix du mot-phrase	Jugement			
	4	3	2	1
22. Les œuvres de littérature jeunesse sélectionnées comme contexte d'écriture à la pratique des orthographes approchées sont de bonne source d'informations à la construction du concept abstrait du <i>temps</i> .	X			

Pour l'énoncé 22, l'enseignante est *tout à fait d'accord* avec le fait que les œuvres de littérature jeunesse sélectionnées comme contexte d'écriture à la pratique des orthographes approchées sont de bonne source d'informations à la construction du concept abstrait du *temps*. À la case des commentaires, elle réitère toutefois son inquiétude quant à la disponibilité des œuvres dans les années à venir. Elle renvoie la chercheuse au commentaire émis à l'énoncé 2.

	Jugement			
	4	3	2	1
23. Le choix des mots et/ou des phrases dans les œuvres de littérature jeunesse est judicieux pour favoriser la construction progressive du concept du <i>temps</i> .		X		

L'enseignante est *d'accord* avec l'énoncé 23 qui indique que le choix des mots et/ou des phrases dans les œuvres de littérature jeunesse est judicieux pour favoriser la construction progressive du concept du *temps*. Elle soulève toutefois la difficulté de ses élèves à rester motivés tout au long de cette étape de la démarche. Selon elle, pour chaque activité, « il y avait beaucoup de mots ou de phrases. Il aurait fallu que je fasse une phrase par jour...Je sentais mes élèves perdre de l'intérêt et de l'attention parce que cette activité et le retour étaient trop longs. ». Cependant, l'enseignante ajoute que :

les mots et les phrases sélectionnés étaient directement en lien avec le concept ou sous-concept du *temps* travaillé. Non seulement ils permettaient de s'approprier le sens de ces mots, mais aussi leur

orthographe. Bien souvent, ces mots sont à l'étude au 1^{er} cycle, donc par ces activités, les élèves étaient vraiment en contact avec ces mots.

	Jugement			
	4	3	2	1
24. La lecture à haute voix permet de soutenir les élèves dans l'acquisition de nouvelles connaissances conceptuelles et lexicales.	X			

L'enseignante se dit *tout à fait d'accord* avec l'énoncé 24 qui stipule que la lecture à haute voix permet de soutenir les élèves dans l'acquisition de nouvelles connaissances conceptuelles et lexicales. Elle ajoute ce commentaire :

Évidemment je peux constater, comme pour d'autres composantes de la lecture et de l'écriture, que la lecture à voix haute permet, dans un contexte naturel et riche, de travailler des concepts comme celui du *temps*. La trame narrative permet vraiment aux enfants de s'imaginer et de comprendre le sens de plusieurs mots ou plusieurs notions.

	Jugement			
	4	3	2	1
25. La lecture à haute voix permet d'ouvrir des espaces de dialogue avec les élèves (sur les thèmes abordés dans l'histoire, voire aller plus loin dans la compréhension des sujets traités dans l'œuvre		X		

Pour l'énoncé 25, l'enseignante est *d'accord* avec le fait que la lecture à haute voix permet d'ouvrir des espaces de dialogue avec ses élèves quant aux thèmes abordés dans l'histoire, voire aller plus loin dans la compréhension des sujets traités dans l'œuvre. Elle précise que :

Les élèves étaient attentifs et très intéressés pendant la lecture à voix haute. Ils avaient souvent plusieurs commentaires à faire au cours de la lecture. Il y a toujours une grande motivation et une grande implication d'une grande majorité de mes élèves pour les lectures interactives.

	Jugement			
	4	3	2	1
26. La <u>deuxième</u> lecture à haute voix des œuvres littéraires (s'il y a lieu) est efficace pour favoriser le réinvestissement des connaissances conceptuelles.		X		

Pour l'énoncé 26, l'enseignante se dit également *d'accord* avec le fait que deuxième lecture à haute voix des œuvres littéraires, qu'elle a réalisée à plusieurs reprises tout au long du projet, est efficace pour favoriser le réinvestissement des connaissances conceptuelles. Elle précise que cette deuxième lecture lui a « surtout servi à replonger les élèves dans le travail de la veille. Elle permettait également d'aller plus loin dans la compréhension de l'œuvre et de certaines subtilités ».

	Jugement			
	4	3	2	1
27. La <u>deuxième</u> lecture à haute voix des œuvres littéraires (s'il y a lieu) est efficace pour favoriser le passage d'une connaissance réceptive des mots à une connaissance productive.		X		

Sans émettre de commentaire, l'enseignante est *d'accord* avec l'énoncé 27 qui indique que la deuxième lecture à haute voix des œuvres littéraires est efficace pour favoriser le passage d'une connaissance réceptive des mots à une connaissance productive.

Étape 6 : Les consignes de départ	Jugement			
	4	3	2	1
28. La présentation des consignes et la distribution des rôles (s'il y a un travail d'équipe) permettent aux élèves de bien comprendre que l'intention pédagogique de l'étape 6 est <i>d'essayer d'écrire un mot ou une phrase avec ce qu'ils connaissent du système alphabétique tout en verbalisant leurs stratégies.</i>		X		

L'enseignante se dit *d'accord* avec l'énoncé 28 qui stipule que la présentation des consignes et la distribution des rôles permettent aux élèves de bien comprendre que l'intention pédagogique de l'étape 6 de la démarche, à savoir *essayer d'écrire un mot ou une phrase avec ce qu'ils connaissent du système alphabétique tout en verbalisant leurs stratégies.* Toutefois, elle précise qu'elle n'était pas certaine si « les élèves comprenaient bien le but de cette activité ». Elle s'explique en ajoutant que :

peut-être était-ce dans ma façon d'animer cette étape ou dans ma façon de justement donner les consignes... J'aurais aimé que les élèves me partagent davantage de stratégies, mais c'était difficile pour eux de le faire. Je devais les guider beaucoup et les soutenir...

Étape 6 : Les consignes de départ	Jugement			
	4	3	2	1
29. L'étape 6 permet d'activer les stratégies orthographiques et de dédramatiser l'erreur lors des tentatives d'écriture.	X			

Pour l'énoncé 29, l'enseignante est *tout à fait d'accord* avec le fait que l'étape 6 de la démarche permet d'activer les stratégies orthographiques et de dédramatiser l'erreur lors des tentatives d'écriture. Elle ajoute que ses élèves « étaient plutôt familiers avec cette démarche [puisqu'ils en avaient] fait à quelques reprises depuis le début de l'année ».

Étape 7 : Les tentatives d'écriture et les échanges de stratégies	Jugement			
	4	3	2	1
30. L'étape 7 permet de différencier votre enseignement pour mieux répondre aux besoins des élèves dans leurs tentatives d'écriture et l'échange des stratégies.		X		

L'enseignante se dit *d'accord* avec l'énoncé 30 qui stipule que l'étape 7 de la démarche permet de différencier l'enseignement pour mieux répondre aux besoins des élèves dans leurs tentatives d'écriture et l'échange des stratégies. Elle ajoute que « le fait de parler à voix haute et de nommer des stratégies en circulant aidait beaucoup les élèves à faire des liens avec ce qu'ils ont déjà appris ».

Étape 7 : Les tentatives d'écriture et les échanges de stratégies	Jugement			
	4	3	2	1
31. L'étape 7 permet d'engager les élèves dans le processus d'élaboration de sens.		X		

L'enseignante est également *d'accord* avec l'énoncé 31 qui indique que l'étape 7 permet d'engager les élèves dans le processus d'élaboration de sens. Elle soulève toutefois que certains élèves se questionnaient beaucoup « alors que d'autres se contentaient d'écrire les mots rapidement sans se questionner et sans chercher à être certain de l'avoir bien écrit ». Malgré des interventions de l'enseignante, ces derniers « n'allaient même pas vérifier [et n'apportaient pas] de modifications à leurs hypothèses de départ ». Selon l'enseignante, ces derniers sont des élèves « moyens, voire faibles dans la classe [et comme ils n'ont pas] de doute orthographique, [ils ont de la] difficulté à observer les différences discutées entre les orthographes des mots.

	Jugement			
	4	3	2	1
32. L'étape 7 permet de guider le processus de coconstruction de sens chez vos élèves, et ce, par un dialogue cognitif (clarifier, rectifier, faire évoluer les conceptions des élèves sur la langue, confronter leurs observations).		X		

Pour l'énoncé 32, l'enseignante se dit *d'accord* avec le fait que l'étape 7 permet de guider le processus de coconstruction de sens chez vos élèves, et ce, par un dialogue cognitif, mais soulève toutefois que « ce n'est pas si facile à installer ». Elle ajoute que :

Souvent, les enfants, particulièrement ceux qui écrivent avec peu de fautes, ont tendance à donner rapidement les bonnes réponses. Les autres enfants disent alors comme eux, sachant un peu que cela risque d'être la bonne réponse. Ils ont aussi beaucoup de difficulté à bien justifier leurs choix orthographiques. Certains me disaient : *Je l'ai écrit comme ça parce que j'ai fouillé dans ma mémoire et je me suis souvenu que ça s'écrit comme ça* (alors que le mot avait une erreur). Les élèves plus faibles eux, ont besoin d'être énormément guidés pour justifier leurs choix et ils se questionnent peu sur la bonne orthographe. Cependant, j'ai pu observer que certains élèves étaient de plus en plus à l'aise avec la justification de leurs choix.

	Jugement			
	4	3	2	1
33. L'étape 7 permet aux élèves de coopérer, de s'entraider, de négocier et d'expliquer régulièrement leurs choix de procédures et/ou de stratégies.	X			

Sans émettre de commentaire, l'enseignante se dit *tout à fait d'accord* avec l'énoncé 33 qui stipule que l'étape 7 de la démarche permet aux élèves de coopérer, de s'entraider, de négocier et d'expliquer régulièrement leurs choix de procédures et/ou de stratégies.

	Jugement			
	4	3	2	1
Étapes 8 et 9 : Le retour collectif sur le mot-phrase et la norme orthographique				
34. Les étapes 8 et 9 permettent de valoriser ce qui est construit chez vos élèves et de mettre en valeur les stratégies efficaces utilisées.	X			

Sans émettre de commentaire, l'enseignante se dit *tout à fait d'accord* avec l'énoncé 34 qui indique que les étapes 8 et 9 permettent de valoriser ce qui est construit chez les élèves et de mettre en valeur les stratégies efficaces utilisées.

	Jugement			
	4	3	2	1
35. Les étapes 8 et 9 permettent de présenter la norme orthographique aux élèves (ou de la faire trouver à l'aide d'outils dans la classe) et de la mettre en relation avec les tentatives initiales.		X		

À l'énoncé 35, l'enseignante se dit *d'accord* avec le fait que les étapes 8 et 9 permettent de présenter la norme orthographique aux élèves et de la mettre en relation avec les tentatives initiales. Elle soulève toutefois qu'à la fin de ce moment, elle devait souvent :

vérifier plusieurs cahiers parce que les élèves n'apportaient pas les corrections nécessaires pour en arriver à la norme (par exemple : pas d'ajout de « s » pour le pluriel d'un nom, une lettre oubliée dans un mot...) et ce même si la norme était écrite au tableau et que nous en avions énormément discuté.

	Jugement			
	4	3	2	1
36. Les étapes 8 et 9 favorisent l'apprentissage des différentes connaissances liées aux mots (leur forme, leur sens, leur usage et leurs propriétés).		X		

L'enseignante est *d'accord* avec l'énoncé 36 qui indique que les étapes 8 et 9 favorisent l'apprentissage des différentes connaissances liées aux mots (leur forme, leur sens, leur usage et leurs propriétés). Elle précise cependant qu'avec la planification suggérée du *Guide de l'enseignante* :

souvent, [elle a] accordé moins de temps à cet élément. Puisque l'activité était longue et que je perdais la participation et l'attention des élèves lors du retour, j'ai fait cette étape beaucoup plus instinctivement...sans nécessairement tout respecter ce qui était indiqué dans le guide aux pages 40-41

Étape 10 : Le grand retour et la définition commune	Jugement			
	4	3	2	1
37. Le grand retour vous permet de faire efficacement une synthèse de la signification construite du concept étudié (consolider les nouvelles connaissances).		X		

L'enseignante est également *d'accord* avec l'énoncé 37 qui stipule que l'étape 10, *le grand retour et la définition commune*, permet de faire efficacement une synthèse de la signification construite du concept étudié, c'est-à-dire consolider les nouvelles connaissances. Selon elle, « le grand retour et la définition rendaient plus explicite le sens du concept étudié » même si « ce n'était pas toujours évident pour les élèves de le verbaliser sous forme d'une définition générale et complète ». Elle ajoute toutefois que « les élèves sont devenus là aussi de plus en plus à l'aise de le faire à mesure que le projet avançait ».

	Jugement			
	4	3	2	1
38. L'enrichissement du réseau conceptuel permet aux élèves de constater l'ensemble des connaissances apprises grâce aux différentes activités de lecture et d'écriture.	X			

À l'énoncé 38, l'enseignante se dit tout à fait *d'accord* avec le fait que l'enrichissement du réseau conceptuel permet aux élèves de constater l'ensemble des connaissances apprises grâce aux différentes activités de lecture et d'écriture. Elle ajoute que « c'est une étape vraiment pertinente, car elle permettait de montrer aux élèves tout ce qu'ils apprenaient à mesure que le projet avançait ».

	Jugement			
	4	3	2	1
39. Le retour sur les connaissances initiales (mots-clés et dessin) favorise chez vos élèves la prise de conscience des changements conceptuels opérés grâce à la séquence didactique (comprendre sa progression).	X			

Sans émettre de commentaire, l'enseignante se dit *tout à fait d'accord* avec l'énoncé 39 qui indique que le retour sur les connaissances initiales (les mots-clés et le dessin) favorise chez les élèves la prise de conscience des changements conceptuels opérés grâce à la séquence didactique.

	Jugement			
	4	3	2	1
40. L'élaboration d'une définition commune suivie de l'enrichissement du réseau conceptuel par les élèves favorise la mémorisation des nouvelles connaissances tout au long du projet.	X			

À l'énoncé 40, l'enseignante se dit *tout à fait d'accord* avec le fait que l'élaboration d'une définition commune suivie de l'enrichissement du réseau conceptuel par les élèves favorise la mémorisation des nouvelles connaissances tout au long du projet. Elle précise que « le fait de schématiser rendait le tout visuel et simple à comprendre ».

	Jugement			
	4	3	2	1
41. À la fin des sept séquences didactiques, l'enrichissement des connaissances initiales sur le concept du <i>temps</i> (enrichir du dessin initial et/ou de la liste de mots) et l'élaboration d'une définition commune du concept du <i>temps</i> permettent de dégager ultimement de nouvelles dimensions dominantes chez vos élèves liées à ce concept (ex. l'apparition de nouvelles dimensions : <i>vivre, faire, unité, repères</i> , etc.).			X	

À l'énoncé 41, l'enseignante se dit *en désaccord* avec le fait que les étapes liées à l'enrichissement des connaissances initiales sur le concept du *temps* et l'élaboration d'une définition commune de ce concept, réalisées à la fin des sept séquences didactiques, permettent de dégager ultimement de nouvelles dimensions dominantes chez vos élèves liées à ce concept (ex. l'apparition de nouvelles dimensions telles que *vivre, faire, unité, repères*, etc.). Elle explique sa position en soulevant que :

Bien que certains élèves aient spontanément été capables d'aller enrichir leurs conceptions de départ, j'ai observé que plusieurs élèves répétaient leurs conceptions de départ sans se servir de ce qu'ils connaissaient maintenant. J'ai eu à les guider pour aller plus loin et aller rechercher dans leurs nouvelles connaissances.

Étape 11 : La réutilisation du mot-phrase	Jugement			
	4	3	2	1
42. Les activités de réinvestissement permettent de préparer un transfert efficace des connaissances conceptuelles et lexicales chez les élèves dans un nouveau contexte.	X			

L'enseignante se dit *tout à fait d'accord* avec l'énoncé 42 qui stipule que les activités de réinvestissement permettent de préparer un transfert efficace des connaissances conceptuelles et lexicales chez les élèves dans un nouveau contexte. Elle ajoute que :

C'était une très belle étape pour les enfants. Les enfants étaient à cette étape bien familiers avec le mot-phrase travaillé. Ils avaient beaucoup de choses à dire et à écrire. J'ai senti qu'ils avaient de la facilité à mettre par écrit leurs idées à cette étape. Je n'ai pas eu d'élèves qui ne savaient pas quoi écrire. Ce qu'ils écrivaient était aussi pertinent et en lien avec le mot-phrase.

	Jugement			
	4	3	2	1
43. Les activités de réinvestissement motivent les élèves.	X			

Sans émettre de commentaire, l'enseignante se dit *tout à fait d'accord* avec l'énoncé 43 qui indique que les activités de réinvestissement motivent les élèves.

	Jugement			
	4	3	2	1
44. Les activités de réinvestissement représentent des contextes signifiants et sont situées dans le vécu des élèves.				

À l'énoncé 44, l'enseignante est *tout à fait d'accord* avec le fait que les activités de réinvestissement représentent des contextes signifiants et sont situées dans le vécu des élèves. Selon elle, « c'est ce qui a aidé les élèves à faire le transfert à l'écrit ».

	Jugement			
	4	3	2	1
45. Les activités de réinvestissement favorisent une compréhension plus riche et généralisée du concept du <i>temps</i> et de ses sous-concepts pour interpréter de nouvelles situations.		X		

Sans émettre de commentaire, l'enseignante se dit *d'accord* avec l'énoncé 45 qui indique que les activités de réinvestissement favorisent une compréhension plus riche et généralisée du concept du *temps* et de ses sous-concepts pour interpréter de nouvelles situations.

	Jugement			
	4	3	2	1
46. Les ouvertures pédagogiques dans le <i>Guide de l'enseignante</i> , qui encouragent la réalisation d'autres activités en univers social (voir p.45), sont utiles et pertinentes pour les enseignantes qui souhaitent poursuivre l'étude du concept du <i>temps</i> dans de nouvelles situations.		X		

À l'énoncé 46, l'enseignante est *d'accord* avec le fait que les ouvertures pédagogiques dans le *Guide de l'enseignante*, qui encouragent la réalisation d'autres activités en univers social, sont utiles et pertinentes pour les enseignantes qui souhaitent poursuivre l'étude du concept du *temps* dans de nouvelles situations. Elle ajoute toutefois que « par manque de temps, bien souvent, [elle n'a] pas utilisé ces pistes de prolongement. [Elle] pense qu'elles peuvent effectivement alimenter l'enseignante qui désire aller plus loin ».

Étape 12 : La conservation des traces	Jugement			
	4	3	2	1
47. La conservation des traces (sous forme de <i>Cahier de l'élève</i>) permet d'évaluer de manière formative le cheminement de vos élèves (leur progression) au regard des objectifs poursuivis par la démarche développée.	X			

L'enseignante se dit *tout à fait d'accord* avec l'énoncé 47 qui stipule que la conservation des traces sous forme de *Cahier de l'élève* permet d'évaluer de manière formative le cheminement des élèves (leur progression) au regard des objectifs poursuivis par la démarche développée. Elle ajoute que « le cahier à convivial, pas trop chargé [et que] la mise en page est facilitante ».

	Jugement			
	4	3	2	1
48. La conclusion générale du projet permet de revenir efficacement sur la mise en situation (les expressions qui concernent le <i>temps</i>) et de dégager ce qui a été aimé et moins aimé du projet par les élèves.				

À l'énoncé 48, sans émettre de commentaire, l'enseignante indique qu'elle est *d'accord* avec le fait que la conclusion générale du projet permet de revenir efficacement sur la mise en situation (les expressions qui concernent le *temps*) et de dégager ce qui a été aimé et moins aimé du projet par les élèves.

La troisième section du questionnaire comporte des questions sur l'appréciation générale du dispositif didactique.

	Jugement			
	4	3	2	1
Après avoir pris connaissance et expérimenté le dispositif didactique auprès de vos élèves...				
49. ... il est possible d'affirmer que le dispositif didactique répond aux besoins des enseignantes du premier cycle qui sentent démunies par rapport à l'enseignement et l'apprentissage de l'univers social tant au point de vue des pratiques et celui des moyens pédagogiques. Si oui , en quoi y répond-il ? En quoi est-il différent des moyens utilisés auparavant (manuels, exercices, jeux, sites, etc.) ? Sinon , en quoi n'y répond-il pas ? En quoi est-il semblable aux moyens utilisés auparavant (manuels, exercices, jeux, sites, etc.) ?	X			

L'enseignante se dit *tout à fait d'accord* avec l'énoncé 49 qui stipule qu'après avoir pris connaissance et expérimenté le dispositif didactique auprès des élèves, il est possible d'affirmer que le dispositif didactique répond aux besoins des enseignantes du premier cycle qui sentent démunies par rapport à l'enseignement et l'apprentissage de l'univers social tant au point de vue des pratiques et celui des moyens pédagogiques. Elle ajoute ce commentaire :

Il est évident que si je n'ai aucun matériel et que je veux faire de l'univers social au 1^{er} cycle en intégrant cela à mon français, j'utiliserais assurément ce dispositif et cette démarche. Une fois que j'ai été à l'aise avec les différentes étapes, c'est-à-dire après les 3 premières séquences je dirais, je n'ai pu constater que du positif. Je trouve la démarche complète et multidisciplinaire...c'est sa plus grande force. Le fait d'avoir un *guide* et un *cahier de l'élève* nous organise et nous permet de garder des traces tout au long du projet.

	Jugement			
	4	3	2	1
50. ... il est possible d'affirmer que le dispositif didactique est réalisable pour des élèves en difficulté d'apprentissage.	X			

À l'énoncé 50, l'enseignante indique qu'elle est *tout à fait d'accord* avec l'affirmation que le dispositif est réalisable pour des élèves en difficulté d'apprentissage. Elle souligne qu'en considérant qu'il y a « plusieurs élèves en grandes difficultés » dans sa classe, elle croit que :

la séquence [proposée du dispositif] les a beaucoup aidés à bien construire le concept, ce qui aurait été difficile pour eux dans un autre contexte moins élaboré. À aucun moment, je les ai sentis dépassés ou perdus. Au contraire, j'ai même remarqué qu'ils s'investissaient davantage dans les tâches écrites, peut-être parce qu'ils sentaient qu'ils étaient capables de produire quelque chose.

	Jugement			
	4	3	2	1
51. ... il est possible d'affirmer que la démarche didactique <i>Lire et écrire pour construire des concepts abstraits</i> s'avère utile pour soutenir le développement des connaissances liées à un concept abstrait comme celui du <i>temps</i> .	X			

L'enseignante se dit *tout à fait d'accord* avec l'énoncé 51 qui stipule que la démarche didactique *Lire et écrire pour construire des concepts abstraits* s'avère utile pour soutenir le développement des connaissances liées à un concept abstrait comme celui du *temps*. Elle ajoute que « sans une démarche comme celle-ci, il est clair qu'[elle ne serait] jamais allée aussi loin et de façon ciblée dans [sa] façon de travailler le concept du *temps* ».

	Jugement			
	4	3	2	1
52. ... il est possible d'affirmer que la démarche didactique <i>Lire et écrire pour construire des concepts abstraits</i> semblent avoir entraîné des changements conceptuels positifs chez les élèves en ce qui a trait au concept abstrait du <i>temps</i> et de ses sous-concepts travaillés. Explicitiez votre réponse si possible.	X			

L'enseignante se dit *tout à fait d'accord* avec l'énoncé 52 qui indique que la démarche didactique *Lire et écrire pour construire des concepts abstraits* semblent avoir entraîné des changements conceptuels positifs chez les élèves en ce qui a trait au concept abstrait du *temps* et de ses sous-concepts travaillés. Selon elle, « ces apprentissages resteront davantage chez [ses] élèves (à long terme) ». Elle ajoute qu'elle sent que « c'est beaucoup plus solide que si [elle avait] utilisé une autre approche... Ils [les élèves] étaient de plus en plus capables de verbaliser leur compréhension et d'appuyer avec des exemples de leur vie qui étaient souvent très pertinents ».

	Jugement			
	4	3	2	1
53. ... il serait intéressant de développer des réseaux littéraires plus spécifiques à chacune des dimensions du concept étudié (ex. un réseau littéraire seulement sur les <i>saisons</i>) plutôt qu'un réseau littéraire général, tel que présenté dans ce prototype, qui couvrent l'ensemble des dimensions conceptuelles du <i>temps</i> .		X		

À l'énoncé 53, l'enseignante est *d'accord* avec le fait qu'il serait intéressant de développer des réseaux littéraires plus spécifiques à chacune des dimensions du concept étudié plutôt qu'un réseau littéraire général, tel que présenté dans ce prototype, qui couvrent l'ensemble des dimensions conceptuelles du *temps*. Même si selon elle, « cela serait très intéressant », l'enseignante soulève qu'il faut toutefois « avoir le temps de voir et de bien travailler tous ces réseaux... ce qui est tout un défi à intégrer dans une planification ».

	Jugement			
	4	3	2	1
54. ... il est possible d'affirmer que la démarche didactique <i>Lire et écrire pour construire des concepts abstraits</i> soit transversale, c'est-à-dire qu'elle ouvre à l'apprentissage conceptuel d'autres concepts abstraits issus des autres disciplines scolaires. Par exemple, développer des réseaux littéraires pour initier la construction des concepts abstraits : <ul style="list-style-type: none"> • En sciences (sur les couleurs, la lumière et l'ombre, le système digestif, l'anatomie interne et externe de l'être humain, les phénomènes climatiques ou chimiques, le cycle de la vie, les cinq sens, etc.), 		X		

<ul style="list-style-type: none"> • En éthique et cultures religieuses (sur l'amour, l'amitié, les émotions, la politesse, le respect, la générosité, la diversité, la pensée critique, le dialogue, les différences individuelles, la démocratie, l'égalité, les fêtes religieuses, la foi, etc.), • En arts (sur les courants artistiques, les procédés artistiques, etc.), • En sexualité (sur la grossesse, la naissance, l'identité, la reproduction, la puberté, le consentement, l'agression, la vie affective et amoureuse, etc.), • En mathématiques (sur les nombres, les formes géométriques, l'addition, la soustraction, etc.), • En français (sur les procédés d'écriture, les textes littéraires et courants, les règles de grammaire, les notions de grammaire, etc.). 				
--	--	--	--	--

L'enseignante se dit *d'accord* avec l'énoncé 54 qui stipule que la démarche didactique *Lire et écrire pour construire des concepts abstraits* est transversale, c'est-à-dire qu'elle ouvre à l'apprentissage conceptuel d'autres concepts abstraits issus des autres disciplines scolaires. Elle ajoute ce commentaire pour préciser sa position :

Je suis certaine que cette démarche peut s'appliquer dans d'autres matières scolaires. Cela serait vraiment très pertinent dans plusieurs autres domaines. Cependant, compte tenu du temps qu'elle nécessite, tant à la planification d'une telle démarche (choix des œuvres, des mots, progression entre les œuvres et le concept travaillé) qu'à la réalisation, je ne sais pas comment je pourrais intégrer cela sur une base régulière (c'est-à-dire à chaque semaine) dans mon enseignement.

	Jugement			
	4	3	2	1
55. ...il est possible d'affirmer que la démarche didactique <i>Lire et écrire pour construire des concepts abstraits</i> s'avère accessible pour toute enseignante qui souhaite s'approprier une nouvelle démarche d'enseignement.		X		

L'enseignante est *d'accord* avec l'énoncé 55 qui indique que la démarche didactique *Lire et écrire pour construire des concepts abstraits* s'avère accessible pour toute enseignante qui souhaite s'approprier une nouvelle démarche d'enseignement. Elle précise cependant que :

si une enseignante veut s'approprier une telle démarche, [elle] aura peut-être besoin d'une formation (à raison d'une demi-journée) au préalable pour comprendre comment cette démarche a été développée, mais aussi comment l'animer et la vivre en classe au quotidien.

	Jugement			
	4	3	2	1
56. ... il est possible d'affirmer que le tableau synthèse de planification (tableau 5 dans le <i>Guide pédagogique</i> , p.32) lié à la démarche <i>Lire et écrire pour construire des concepts abstraits</i> s'avère accessible et compréhensible pour toute enseignante qui souhaite développer/réaliser une activité de ce genre.		X		

À l'énoncé 56, l'enseignante se dit *d'accord* avec l'affirmation que le tableau synthèse de planification dans le *Guide pédagogique* lié à la démarche *Lire et écrire pour construire des concepts abstraits* s'avère accessible et compréhensible pour toute enseignante qui souhaite développer/réaliser une activité de ce genre. Elle réitère toutefois l'importance de la courte formation donnée par la chercheuse dans le cadre du projet de recherche : « Je ne pense pas que j'aurais tout compris l'esprit de cette démarche seulement en lisant le *guide*. Les explications de la chercheuse m'ont été d'une grande aide ».

57. Le choix de la chercheuse d'exemplifier les étapes 1 et 2 de la démarche, à savoir <i>l'analyse du concept</i> grâce à une organisation en trois niveaux hiérarchisés (niveau <i>superordonné</i> , niveau <i>de base</i> et niveau <i>subordonné</i>) et le choix des situations-exemples par la création d'un réseau littéraire, permet d'offrir un modèle				
---	--	--	--	--

de planification de qualité pour guider les enseignantes dans leur futur enseignement des concepts abstraits.

À l'énoncé 57, l'enseignante se dit en accord avec le choix de la chercheuse d'exemplifier les étapes 1 et 2 de la démarche permet d'offrir un modèle de planification de qualité pour guider les enseignantes dans leur futur enseignement des concepts abstraits. Elle ajoute toutefois cette précision :

Oui, mais je ne me sentirais pas capable de faire cette démarche seule même après avoir vécu le projet. Même après avoir vécu ce projet, les concepts *superordonnés*, de *base* et *subordonnés* restent quelque chose de plus complexe pour moi.

58. S'il y a lieu, quels seraient les obstacles pour l'enseignante à l'appropriation et à l'utilisation de la démarche didactique *Lire et écrire pour construire des concepts abstraits* ?

Pour l'énoncé 58 quant aux obstacles possibles à surmonter quant à l'appropriation et à l'utilisation de la démarche didactique *Lire et écrire pour construire des concepts abstraits*, l'enseignante nomme les obstacles liés au « manque de temps pour planifier une telle démarche de A à Z » et au « manque de connaissances pour sélectionner et analyser les œuvres ainsi que les différents niveaux de concepts ».

59. S'il y a lieu, quelles seraient les modifications à apporter au *Guide de l'enseignante* et/ou au *Cahier de l'élève* ?

Pour l'énoncé 59 quant aux modifications possibles à apporter au dispositif didactique, l'enseignante propose d'ajouter dans le *Cahier de l'élève* davantage de pages pour la partie des définitions. Elle suggère également d'insérer à cette même page « le titre de chaque activité avant de laisser quelques lignes pour y inscrire la définition ». Puis, pour le *Guide de l'enseignante*, elle propose pour les pages synthèses des activités (les fiches pédagogiques à la fin du *Guide*) d'avoir à nouveau toutes les étapes à suivre de la démarche de façon concise de même qu'une répartition du temps avec quelques questions à poser pour animer chaque étape.

60. Selon vous, quel serait l'échéancier idéal dans une année scolaire pour réaliser ce projet qui implique la réalisation de plusieurs séquences didactiques ?

Pour l'énoncé 60 quant à l'échéancier idéal pour réaliser ce type de projet en classe qui implique la réalisation de plusieurs séquences didactiques, l'enseignante précise d'abord que de réaliser « une séquence par semaine implique beaucoup de temps [...] : Un peu plus d'une demi-journée par semaine ». Puis, elle ajoute que « si l'enseignante qui utilise cette approche voit cela comme un ajout à tout ce qu'elle fait déjà, elle n'y arrivera pas... ». En ce sens, elle pense donc que l'échéancier idéal serait d'« échelonner le projet sur davantage de semaines », mais soulève toutefois que « peut-être [aurait-elle] perdu de l'intérêt sur le sujet chez mes élèves... » si elle l'avait fait de cette manière.

61. ... êtes-vous en mesure de relever des points forts du matériel pour vous et pour vos élèves (ex. réussites, étonnements, ce qui a été aimé, motivation, intérêt, engagement, acquisition de connaissance, etc.) ? Si oui, lesquels ?

Pour l'énoncé 61 quant aux points forts du matériel, l'enseignante soulève que « le fait de faire vivre ces activités dans un contexte où la lecture était présente ainsi que les nombreux échanges possibles (lors de la lecture interactive, lors des mots-phrases, lors de l'écriture dans le réinvestissement) ... c'est [selon elle] ce qui a incité les élèves à participer avec autant d'intérêt ».

62. ... êtes-vous en mesure de relever des points à améliorer (ex. ajustements, difficultés, modifications, suppressions, ce qui a été moins aimé des élèves, démotivation, désintérêt, désengagement, difficultés d'apprentissage, etc.) ? Si oui, lesquels ?

Pour l'énoncé 62 quant aux points à améliorer, l'enseignante soulève qu'« un des aspects qu'[elle a] trouvé le plus difficile est la partie sur l'orthographe approchée et sur la mise en commun après avoir fait les tentatives ». En effet, elle trouve qu'« il y avait vraiment beaucoup de mots à écrire [et que] si [elle avait] utilisé la version avec les phrases, cela aurait été encore pire ». L'enseignante revient également sur le fait qu'à l'étape du retour, « après une phrase, [elle] perdait l'intérêt des élèves ... Cela était beaucoup trop long ». Elle termine en ajoutant que :

Si c'était à refaire, j'aurais étalé ma planification sur une plus longue période pour ne faire qu'une seule phrase par jour. Cela aurait pris plus de temps, mais aurait été beaucoup plus efficace et porteur pour les élèves et moins essoufflant pour l'enseignante.

63. S'il y a lieu, quels sont vos commentaires généraux ou autres points qui portent à réflexion ?

Comme dernier commentaire, à l'énoncé 63, l'enseignante soulève son intérêt à réaliser d'autres projets pour construire des concepts abstraits chez ses élèves : « J'aimerais si possible expérimenter les autres grands concepts si ceux-ci voient le jour ».

Annexe 5 L'analyse des données tirées des observations directe en classe

Notons que lorsque les paroles directes de l'enseignante ou des élèves sont citées dans ce présent chapitre, rappelons que peu de modifications ont été apportées aux propos. Dans l'intention de produire une transcription proche de la réalité, les seules modifications effectuées ont été l'ajout de négation ainsi que la suppression de certaines répétitions ou hésitations que cause l'oralité de sorte que la lecture des citations soit plus facile pour l'analyse. Voici la légende des symboles utilisés pour la transcription du corpus sélectionné :

- « » : Propos directs du participant.
- [...] : Suppression des mots dans la citation.
- ... : Hésitation, pause longue.
- / : interruption de la phrase puis enchaînement sur une autre idée.

La première séquence didactique observée

La première observation dans la classe de l'enseignante a été consacrée à la réalisation de la troisième séquence didactique du dispositif didactique, soit celle qui permettait de travailler le concept du *temps* sous l'angle des *saisons* avec la lecture de l'œuvre *Le lion et l'oiseau* de Marianne Dubuc (2013) des éditions La pastèque. De manière à mieux s'intégrer à la planification quotidienne de l'enseignante, la réalisation de cette séquence, et du même coup de l'observation, s'est déclinée en trois périodes sur trois jours consécutifs (41 minutes, 44 minutes et 52 minutes).

La première période de la première séquence didactique observée

La première période observée a commencé avec l'annonce de la nouvelle séquence à réaliser pour construire le concept du *temps*. Pour ce faire, l'enseignante a invité les élèves à prendre place dans la classe, en prenant soin de féliciter les élèves qui se sont installés rapidement selon les consignes données, puis elle a annoncé qu'ils allaient maintenant continuer leur projet sur le *temps*. Avant de commencer l'activité, elle est revenue sur la séquence didactique 2 qui s'est terminée la journée précédente en complétant le réseau conceptuel aux pages 2 et 3 du *Cahier de l'élève*. Par ce retour, elle a activé chez les élèves les nouvelles connaissances apprises jusqu'à maintenant grâce au projet. Elle a d'abord demandé aux élèves de rappeler les mots nouveaux appris et écrit dans le réseau conceptuel après avoir lu la première œuvre *Une journée du loup*. Une élève a nommé que le mot principal était *journée*. Puis, lorsque l'enseignante a demandé de nommer les autres mots qui les aidaient à mieux comprendre le mot *journée*, un autre élève a énuméré *matin, midi, avant-midi, après-midi* et *soir*. Après avoir félicité les élèves, l'enseignante a fait la synthèse suivante : « C'était les mots qui nous aidaient à retenir qu'une journée, c'est l'espace du temps qui se déroule entre le matin jusqu'au soir et la nuit, du matin jusqu'au prochain matin ». Par la suite, l'enseignante est revenue sur la seconde activité réalisée à partir de l'œuvre *Lili, c'est l'heure*. Elle a demandé aux élèves de rappeler ce qu'ils ont appris grâce à cette activité, notamment lors de la lecture de l'œuvre, puis de l'activité de réinvestissement effectuée la veille. Une élève a alors dit : « nous avons parlé des unités de mesure ». L'enseignante s'est alors tournée vers les autres élèves et leur a demandé d'évoquer les unités de mesure qui servent à mesurer le temps. Avant de donner la parole aux élèves, elle a pris soin de différencier les outils de mesure des unités de mesure. Malgré cette précision, deux élèves ont nommé le calendrier et l'horloge. Un autre élève a nommé la règle et le galon. L'enseignante a donc rappelé que le calendrier et l'horloge permettaient de nous situer dans le temps et que la règle et le galon permettaient de mesurer la longueur de quelque chose. Pour aider les élèves, elle leur a rappelé l'activité de réinvestissement réalisée la veille : « Vous vous souvenez, on devait écrire *pendant une... je...* Ça c'était une unité de mesure [...] ». En constatant le silence des élèves, l'enseignante est revenue sur l'horloge et a demandé de nommer ce que cet outil permettait de calculer. Au bout d'un moment de réflexion, un élève a

alors nommé le concept d'*heure*. Cette réussite a aidé grandement d'autres élèves à énumérer le reste des unités de mesure travaillées, soit les *secondes*, les *minutes*, les *jours*, les *semaines*, les *mois* et les *années*. Pour certaines unités, l'enseignante a posé des questions pour approfondir la discussion : « Est-ce que c'est long ou rapide une heure? ... Est-ce que c'est long ou rapide une seconde? ... C'est le temps de quoi une seconde? ». À cette dernière question, un élève a répondu : « C'est rapide, c'est le temps de cliquer des doigts... de cligner les yeux ». Pour terminer cette première partie de la séance, les élèves ont été invités à écrire trois mots liés aux unités de mesure dans le réseau conceptuel, soit *seconde*, *minute* et *heure* (Figure 1). Ce choix restreint est expliqué par l'enseignante pour une raison de temps, car elle souhaitait commencer la troisième séquence didactique.



Figure 1 La réalisation du réseau conceptuel pour compléter la deuxième séquence didactique

Une fois le réseau conceptuel complété, l'enseignante a amorcé la nouvelle et troisième séquence didactique. Pour réaliser l'étape 4 de la démarche, elle a activé et recueilli les connaissances antérieures des élèves à propos du concept de *saison* en posant les questions suivantes : « Qu'est-ce qu'une *saison*? ... À quoi te fait penser le mot *saison*? ... Qu'est-ce qui vient dans ta tête? ». Elle a invité les élèves à partager leurs premières conceptions à l'oral. Voici quelques réponses :

- « Les feuilles au printemps »,
- « Je pense à la neige »,
- « Je pense au mot nuage parce que pendant les saisons, il y a des nuages dans le ciel »,
- « Ça me fait penser aux pommes, aux fleurs et à la cabane à sucre »,
- « Ça me fait penser à la nature »,
- « C'est le printemps, l'hiver, l'automne, et l'été »,
- « L'hiver, il y a des animaux qui hibernent comme l'ours et les orignaux. Les animaux changent de poils ».

Pour enrichir la discussion et les réponses des élèves, l'enseignante a posé des questions supplémentaires à certains (« pourquoi ça te fait penser à ça? »), notamment celle sur l'idée des pommes et de la cabane à sucre et celle sur la nature. Les élèves concernés ont alors ajouté que le mot saison leur fait penser à « la saison des pommes », à la « cabane à sucre l'hiver » et à la nature, « parce que la nature change au fil des mois... L'été, il n'y a pas de neige et ... l'hiver il y a de la neige / Les sapins qui grandissent à l'automne ». Après avoir félicité les élèves, l'enseignante les a invités à écrire leurs connaissances antérieures sur la feuille de travail à l'aide de mots-clés ou de courtes phrases pendant une période de 5 minutes et à réaliser leur croquis si désiré. Elle a pris soin de rappeler aux élèves quelques stratégies si jamais ils ne se savaient pas comment écrire un mot (« on fait nos sons, on étire nos sons »), puis elle a ajouté que « ce n'est pas grave si tu fais une erreur ».

Durant ce moment d'écriture, l'enseignante a fait un premier tour de la classe pour s'assurer que tous les élèves commencent bien la tâche, puis s'est arrêtée près de certains élèves qui semblaient éprouver plus de difficultés dans l'élaboration d'idées et/ou de mots et des phrases à écrire (Figure 2). L'atmosphère était calme et chacun semblait savoir ce qui était attendu, ce qui a permis à l'enseignante de consacrer son énergie à offrir du soutien à ceux qui en avaient besoin. Les élèves étaient autonomes et ceux qui l'étaient moins prenaient en exemple les autres élèves qui se sont rapidement engagés dans leur tâche (ex. deux élèves regardaient autour d'eux et ont constaté qu'ils devaient sortir leur matériel d'écriture et commencer la tâche). De plus, comme l'enseignante devait à la fois gérer l'élève avec lequel elle travaillait et veiller à ce que les autres restent autonomes, il semble clair que d'ores et déjà, le pilotage des tâches lié à cette étape soit bien intégré dans sa pratique.



Figure 2 L'étayage offert par l'enseignante lors des tentatives d'écriture

Avant de faire la prochaine étape, soit la lecture à haute voix de l'œuvre de littérature jeunesse, quelques élèves ont été invités à nouveau à partager les mots ou les phrases qu'ils ont écrits.

Pour l'étape 5 de la démarche (*Le contexte d'écriture et le choix du mot-phrase*), le tissage semble également se faire naturellement pour l'enseignante à la suite de quelques éclaircissements apportés pour commencer la lecture à haute voix. Celle-ci semble avoir instauré une routine liée à ce type de lecture au cours de laquelle elle engage les élèves et réalise les mêmes stratégies de lecture (ou du moins celles apprises jusque-là). Pour introduire l'œuvre sélectionnée, c'est-à-dire *Le lion et l'oiseau* (Dubuc, 2013), l'enseignante a fait la lecture du titre de l'œuvre, nommé l'auteure et a décrit visuellement l'illustration de la page de couverture (Figure 3). Pour susciter l'intérêt des élèves, l'enseignante a nommé qu'elle appréciait beaucoup l'auteure Marianne Dubuc et leur a précisé qu'ils avaient déjà lu beaucoup de ses œuvres depuis le début de l'année scolaire, dont l'œuvre *1, 2, 3 à l'école* (2020) des éditions Casterman : « Tu vas reconnaître son style, surtout dans ses images. C'est le même genre d'images que dans ses autres livres ». Elle ajoute que Marianne Dubuc réalise ses propres illustrations tout comme les élèves d'ailleurs dans leurs ateliers d'écriture quotidiens. Elle a continué d'explorer le paratexte de l'album. Avant de lire la quatrième de couverture, l'enseignante a demandé aux élèves de formuler une première hypothèse de lecture. Voici l'échange effectué entre l'enseignante et deux élèves :

- Enseignante : « Qu'est-ce que tu penses qu'il va se passer dans cette histoire? »
- Élève 1 : « Le lion va devenir ami avec l'oiseau ».
- Enseignante : « Pourquoi selon toi vont-ils devenir amis? »
- Élève 1 : « Parce que le lion est proche de l'oiseau... mais des fois les lions mangent des oiseaux (en référence à l'illustration de la première de couverture) »
- Enseignante (en regardant les autres élèves) : « Oh! J'espère qu'il ne le mangera pas. Qu'est-ce que tu penses qu'il va se passer dans cette histoire? »

- Élève 2 : « C'est un lion qui va se chicaner avec l'oiseau et en fin de compte, ils vont être amis ».
- Enseignante : « Donc, toi, tu penses qu'au début, ça va commencer par une chicane, mais finalement, ils vont devenir amis. C'est bien ça ? »
- Enseignante : « Oui... Ok, Je vais te lire maintenant la quatrième de couverture. On va aller en apprendre un petit peu plus, pour avoir d'autres indices sur l'histoire. Ils ne diront pas tout, mais on va apprendre de nouveaux indices ».

L'enseignante a alors fait la lecture de la quatrième de couverture : « Un jour d'automne, le lion trouve un oiseau blessé près de son jardin. C'est le début d'une amitié ». De ce fait, avec les élèves, elle a pu confirmer l'hypothèse liée à l'amitié qui se développera entre le lion et l'oiseau. Avec l'indice entourant la découverte de l'oiseau blessé, l'enseignante invite à nouveau les élèves à donner une hypothèse sur ce qu'il allait se passer dans l'histoire. Une nouvelle élève a précisé ceci : « Le lion va trouver l'oiseau blessé... Peut-être que le lion va s'occuper de l'oiseau et vont devenir amis ». Par la suite, l'enseignante a invité les élèves à formuler l'intention de lecture : « Qu'est-ce qu'on veut découvrir en allant lire ce livre ? ». Deux élèves ont répondu à l'appel : « Je veux découvrir ce qui va se passer entre le lion et l'oiseau », « Je veux découvrir si l'oiseau va guérir ».



Figure 3 La présentation de l'œuvre *Le lion et l'oiseau* (Dubuc, 2013)

Puis, l'enseignante a procédé à la lecture à haute voix de l'œuvre *Le lion et l'oiseau* (Dubuc, 2013). Son timbre de voix était dynamique (Figure 4). Elle a invité les élèves à porter une attention aux illustrations de l'œuvre pour bien comprendre l'histoire. À plusieurs reprises, pour que les élèves puissent saisir le déroulement séquentiel du récit, notamment en lien avec le fil des saisons, l'enseignante a fourni des explications supplémentaires et a questionné les élèves sur le contenu des illustrations et sur la suite de l'histoire selon les indices obtenus. Elle a également reformulé certains passages dans l'album et s'est arrêtée aux mots susceptibles d'être incompris par les élèves. À titre d'exemples, au double page qui illustre une note de musique sur un fond blanc, l'enseignante a demandé aux élèves à quoi cela pouvait faire référence. Après un moment de réflexion, un élève a compris que c'était le son de l'oiseau qui revenait de son long voyage d'été. Puis, au double page qui illustre le retour du printemps (on y aperçoit une fleur qui traverse la neige), l'enseignante demande aux élèves à quelle saison cette illustration fait référence. Plusieurs élèves nomment la saison du printemps et avec l'aide de l'enseignante, ils font un rappel des saisons écoulées depuis le début de l'histoire.

Comme la journée était sur le point de se terminer, l'enseignante a terminé de justesse la lecture de l'œuvre et n'a donc pas eu le temps d'inviter les élèves à faire un rappel de l'histoire ni à confirmer ou infirmer l'hypothèse formulée au départ. Elle a toutefois questionné les élèves sur ce qu'ils devaient comprendre de

la fin de l'histoire telle que présentée dans l'œuvre afin que ceux-ci infèrent que l'automne est revenu et que l'oiseau va rester avec le lion pour l'hiver comme il l'a fait l'année précédente.



Figure 4 La lecture à haute voix de l'œuvre *Le lion et l'oiseau* (Dubuc, 2013)

Notons qu'au cours de cette première séance d'observation, l'enseignante a fait face à quelques difficultés quant à la *gestion des contraintes* et l'*espace-temps* dans lequel le dispositif didactique a été déployé. En effet, nous avons observé que malgré un rappel des certaines règles de vie (lever la main et attendre son droit de parole), l'enseignante a dû réaliser quelques interventions causant ainsi des arrêts lors de la lecture de l'œuvre. Ces interventions ont prolongé le temps consacré à la lecture. Par conséquent, l'enseignante a dû modifier la fin de cette étape, car soutenir l'attention des élèves devenait de plus en plus difficile : plutôt que de faire un rappel de la lecture et revenir sur les hypothèses de lecture, elle a opté pour arrêter la période et se préparer pour la récréation (difficulté contextuelle). De plus, notons qu'à certains moments, certains élèves jouaient avec leur matériel et avec divers objets qui se trouvaient à proximité de leur bureau. Dans le calme, l'enseignante est intervenue et les élèves ont cessé de jouer.

La deuxième période de la première séquence didactique observée

La deuxième période observée a commencé avec le rappel de l'histoire *Le lion et l'oiseau* (Dubuc, 2013) lue la veille. Pour ce faire, l'enseignante a mis l'accent sur les moments vécus par les personnages de manière à nommer avec les élèves les différentes saisons de l'année. Pour les aider à effectuer le rappel, elle tournait les pages de l'album. Elle est d'ailleurs revenue sur certaines pages pour cibler les éléments clés qui caractérisent les saisons. Par exemple, au double page qui illustrait la saison de l'automne, les élèves ont identifié et nommé les mots suivants : « les feuilles sur le sol » et « le râteau près de l'arbre ». Avant de continuer, l'enseignante a dû toutefois effectuer une courte discussion avec certains élèves en lien avec les conflits passés lors de la récréation, ce qui a allongé de quelques minutes cette étape. À la suite de cela, l'enseignante a fait à une deuxième lecture à voix haute de l'œuvre (Figure 5), mais cette fois-ci plus rapide et sans faire d'arrêts à l'exception d'un moment, où elle a rappelé aux élèves l'importance de lire les mots du texte et les illustrations, car « ce rapport aide à la compréhension de l'histoire... aide à comprendre le message de l'auteur ». Notons que l'enseignante n'est jamais revenue avec les élèves sur les hypothèses ou les intentions de lecture données la veille.



Figure 5 La deuxième lecture à haute voix de l'œuvre *Le lion et l'oiseau* (Dubuc, 2013)

Lors de cette deuxième lecture à voix haute de l'œuvre, contrairement à la journée précédente, quelques élèves n'ont pas toujours respecté le tour de parole et plusieurs étaient agités, ce qui a suscité d'autres interventions de la part de l'enseignante. Elle a effectué calmement les retours à l'ordre selon les situations, ce qui a allongé quelque peu la durée de cette lecture.

L'enseignante a précisé ensuite aux élèves qu'ils étaient maintenant invités à écrire les mots qui caractérisent le concept de *saisons*, soit ceux liés à l'*hiver*, à l'*été*, à l'*automne* et au *printemps*. Elle a expliqué l'importance de travailler l'ensemble de ces mots afin de bien construire ultimement le concept de *saison* et ainsi mieux comprendre le concept général du *temps* : « Les saisons font partie de notre grand concept du temps... Quand je pense au temps... que le temps passe, les saisons passent aussi ».

Une fois que les élèves ont sorti leur matériel d'écriture, l'enseignante leur a dicté les phrases qui allaient être travaillées en écriture, à savoir : *En hiver, le lion glisse dans la neige blanche. Au printemps, le beau temps revient. À l'été, le jardin pousse. À l'automne, les feuilles rouges tombent.* Pour effectuer les étapes 6 (*Les consignes de départ*) et 7 (*Les tentatives d'écriture et l'échange de stratégies*), les élèves ont travaillé de manière autonome afin de proposer des hypothèses individuelles selon leurs propres idées et connaissances de la langue. À quelques moments lors de la dictée, l'enseignante a fait un rappel de certaines stratégies orthographiques :

- « N'oublie pas, tu peux étirer les sons (ex. blan-chhhe, pou-sssse) »,
- « Regardez le mur des sons dans la classe »,
- « Souviens-toi que tous les sons que tu entends sont liés à des lettres »,
- « Assure-toi de relire les mots et d'avoir tous les sons »,
- « Regarde dans le mot *printemps*, il y a un mot qu'on connaît maintenant, le *temps* ».

Pour maximiser le temps d'écriture et de discussion autour des hypothèses orthographiques, l'enseignante a utilisé la version A de cette activité dans laquelle les phrases sont trouées. Les élèves ont ainsi tenté d'écrire seulement les mots-clés associés aux saisons (voir les mots soulignés ci-dessus). Lors des tentatives d'écriture, l'enseignante circulait auprès des élèves pour s'assurer que tous étaient rendus à la même place ainsi que pour observer leurs productions et les questionner au besoin quant aux stratégies utilisées. Une fois de plus, l'atmosphère était sécurisante, car les élèves savaient qu'ils avaient droit à l'erreur lors de leurs tentatives. Ces derniers travaillaient à leur rythme tout en sachant qu'ils avaient un temps précis pour réaliser la tâche (dix minutes ont été programmées sur la minuterie de la classe).

Par la suite, pour réaliser *le retour collectif sur les mots* (étape 8) et présenter *la norme orthographique* (étape 9), les hypothèses individuelles ont été discutées en grand groupe afin de dégager une hypothèse commune pour les mots ciblés. Pour ce faire, l'enseignante a invité les élèves à ranger leur crayon, puis à partager leurs hypothèses qu'elle a pris soin d'écrire au tableau numérique intelligent (TNI) (Figure 6). Toutes les graphies ont été recueillies. L'enseignante a demandé aux élèves de justifier leur hypothèse orthographique, puis de les comparer de manière à identifier les graphèmes communs et ceux plus complexes avant que la norme, donnée par l'enseignante, soit partagée et comparée aux hypothèses. Les élèves participaient activement lors de cette mise en commun. L'enseignante mettait en évidence ce qui était construit par les élèves et le valorisait tout en mettant en valeur l'ensemble des stratégies utilisées. Pour certains mots dictés, des élèves ont indiqué qu'ils étaient certains de leur orthographe soit en soulignant qu'ils les avaient déjà mémorisés, en désignant le mur de mots de la classe, en renvoyant à textes lus auparavant et à des écritures antérieures réalisées à l'école et à la maison ou en faisant référence à des stratégies orthographiques apprises antérieurement (ex. « le mot *hiver*, c'est lié à la règle du *Magicien Hélas*, car ça commence par la lettre muette « h » », « le mot *neige* est lié à la règle du *Fromage*, car il termine avec les lettres « ge » », « le son [Z], c'est comme le mot *ange* »¹¹). L'enseignante est revenue également sur certaines stratégies pour mémoriser les particularités des mots, dont *la mise en relief des difficultés* (son [â] dans *blanche* avec les lettres « en » ou « an »), *la catégorisation par analogie* (revenir sur des mots travaillés auparavant, ex. : le mot *blanc* pour le mot *blanche*), *le soulignement des aspects importants des mots* (souligner la lettre muette) et *l'association d'un mot à sa famille morphologique* (le mot *temps* dans le mot *printemps*).



Figure 6 Le partage des hypothèses orthographiques

Tout au long que la forme écrite des mots était nommée et discutée par les élèves, l'enseignante travaillait implicitement le sens et l'usage des mots en rappelant à quelques moments les phrases dictées précédemment et/ou en donnant des exemples supplémentaires pour contextualiser les mots. À titre d'exemples, pour le mot *beau*, elle l'a référé aux groupes de mots *un beau garçon*, *un beau matin* ou *un beau travail*). À maintes reprises, l'enseignante questionnait les élèves afin qu'ils repèrent des coquilles et suggérait des pistes de bonification. Elle invitait, une fois de plus, les élèves à participer, à verbaliser leurs stratégies et à utiliser les écrits environnants dans la classe, comme le mur de mots. La majorité des élèves étaient actifs dans la tâche. À un moment, l'enseignante a réalisé un soutien affectif auprès d'un élève qui semblait hésitant à partager son hypothèse, sans doute par timidité, car au moment où il a dicté les mots *beau temps*, il a constaté qu'il avait fait une erreur de tentative : il avait écrit *Le bo tem*. L'enseignante a alors profité judicieusement de ce moment pour rappeler aux élèves qu'elle était impressionnée par leurs tentatives et que ce n'était pas grave de se tromper d'autant plus que les tentatives données par l'élève en question comprenaient des parties correctes

¹¹ Les règles orthographiques nommées ici par les élèves, *Le Magicien Hélas* et *Le Fromage*, sont tirées du matériel didactique *Les scénarios pour mieux écrire* de Céline Leroux et Lise Martin (2012) des éditions Chenelière.

des mots (les sons [b] et [tâ]). Puis, comme le temps manquait, l'enseignante a invité un autre élève à compléter les tentatives liées aux mots *Le beau temps*, et a confirmé la norme orthographique en modifiant au tableau le son [o] avec les lettres « eau » pour le mot *beau* et en ajoutant les lettres muettes « p » et « s » pour le mot *temps*.

L'enseignante n'a pas terminé cette étape pour l'ensemble des mots lors de l'observation avec la chercheuse, car la cloche de l'école pour le dîner a sonné. Elle a informé la chercheuse qu'elle allait poursuivre cette étape au retour du dîner avec les élèves pour une durée d'environ trente minutes. Ainsi, les élèves ont pu terminer de partager leurs hypothèses orthographiques pour les deux dernières phrases, soit celles liées aux saisons de l'été et de l'automne, et ont ensuite copié la norme des mots dans leur *Cahier de l'élève*.

La troisième période de la première séquence didactique observée

La troisième période observée a commencé avec la réalisation de l'étape 10 de la démarche (Le grand retour). Pour ce faire, l'enseignante a réalisé un retour avec les élèves sur les deux dernières périodes consacrées à la troisième séquence didactique. À l'aide de leur *Cahier de l'élève*, quelques élèves ont rappelé le thème du *temps* et des *saisons*, la lecture de l'œuvre *Le lion et l'oiseau*, les discussions sur ce qu'ils connaissaient des saisons et l'activité d'écriture sur les mots qui aident à comprendre ces concepts. Par ce retour mobilisé à l'oral, il était intéressant de constater que les élèves s'y engageaient activement et semblaient très motivés par celle-ci. Le tissage était clair pour les élèves, car l'enseignante leur a réitéré les raisons qui expliquent pourquoi ils ont dû écrire les mots ciblés, et pour plusieurs élèves, le bienfondé de ces activités était évident : « les mots *la neige blanche* nous aident à comprendre *l'hiver* », « les mots *beau temps* sont pour le *printemps* », « les mots *jardin pousse* pour l'été » et « les mots *feuilles rouges* pour l'automne ».

Pour terminer cette étape, en s'inspirant de la définition donnée dans le *Guide de l'enseignante*, l'enseignante a invité les élèves à élaborer une définition commune du concept de *saison* qui assemble l'ensemble des attributs conceptuels travaillés : « Avec ce qu'on a appris, ce serait quoi notre définition de mot *saison* ?... Comment pourrions-nous expliquer ça à d'autres élèves de notre âge ou à des élèves plus petits ? ». Après quelques échanges, l'enseignante a écrit la définition au tableau numérique intelligent (TNI) : *Une saison, c'est une période de l'année où le climat et la nature changent. Il y a quatre saisons : le printemps, l'été, l'automne et l'hiver*. Après avoir écrit cette définition à la dernière page du *Cahier de l'élève* (Figure 7), l'enseignante a lancé un défi aux élèves, soit de partager cette définition avec les membres de leur famille le soir venu.



Figure 7 L'élaboration de la définition commune du concept de *saison*

Par la suite, les élèves ont réalisé l'étape 11 de la démarche (*La réutilisation du mot-phrase*). Comme prévu, l'enseignante a demandé aux élèves, pour réinvestir les mots travaillés autour du concept des *saisons*, de

compléter l'activité en 3^e partie de la séquence. Ces derniers ont dû illustrer les quatre saisons de l'année sur les arbres illustrés (Figure 8). Le tissage semblait toujours se faire clairement par les élèves lors de cette activité, car l'enseignante a pris soin de modéliser ce qui était attendu par le travail : « Les quatre arbres sont présentement pareils. Tu devras aller ajouter les choses pour montrer la différence entre les saisons [...] Par exemple, qu'est-ce qu'on pourrait mettre sur l'arbre ou autour de l'arbre qui présente la saison de l'hiver? ». Avec les élèves, elle a nommé des éléments distinctifs propres à chaque saison. Cette synthèse a permis de dégager l'ensemble des attributs travaillés tout au long de la séquence. Les élèves ont fait des liens judicieux avec les éléments lus et vus dans l'œuvre *Le lion et l'oiseau*. À la suite du partage des idées, ils ont établi que :

- Pour illustrer l'*hiver*, ils pouvaient dessiner des flocons, de la neige, une luge, un bonhomme de neige, une pelle. L'arbre est sans feuille.
- Pour illustrer le *printemps*, ils pouvaient dessiner de petites feuilles, de petits bourgeons, un peu de neige sur le sol avec un peu d'herbe et de fleurs, de petits animaux qui se réveillent, un petit soleil (le retour de la chaleur) et une petite chaudière qui fait référence au temps de la cabane à sucre (la coulée de sève d'érable).
- Pour illustrer l'*été*, ils pouvaient dessiner beaucoup de feuilles vertes, de la pelouse, des oiseaux qui chantent, des fleurs, des légumes de jardin, un soleil plus gros (plus chaud),
- Pour l'*automne*, ils pouvaient dessiner un râteau avec des feuilles rouges et jaunes sur le sol, un peu de feuilles dans les arbres, un petit soleil avec un peu plus de nuages (saison de la pluie et climat plus froid).

3. Illustre les quatre saisons de l'année. Assure-toi d'avoir des éléments distinctifs.

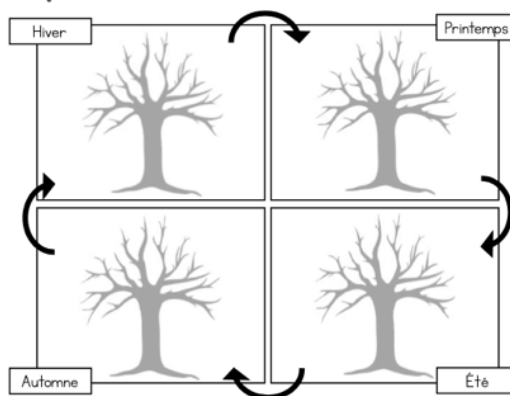


Figure 8 L'activité de réinvestissement liée au concept de *saison*

Les contenus étaient alors denses et le pilotage des tâches se faisait aisément. En effet, le pilotage était organisé et maîtrisé par l'enseignante malgré la souplesse dont elle a fait preuve, ce qui lui a permis d'aborder des contenus supplémentaires liés aux saisons, à savoir le changement des saisons au fil de l'année en raison, entre autres, de la rotation de la Terre autour du Soleil.

Notons que pour permettre à la chercheuse d'observer l'ensemble de l'étape 11, car le temps manquait, l'enseignante a donné un temps précis pour compléter le dessin (environ 8-10 minutes). Chaque élève savait ce qu'il avait à faire, évitant ainsi les pertes de temps. Si certains n'avaient pas terminé leur dessin, ils ont pu le continuer plus tard dans la journée aux temps libres ou lors des transitions. Les élèves travaillaient sérieusement et l'atmosphère était calme.

Pour la deuxième partie du réinvestissement, les élèves devaient répondre à la question *Quelle est la saison préférée de ton ami.e?* Pour ce faire, ils ont dû questionner un.e ami.e de la classe pour connaître sa saison préférée et les trois raisons qui expliquent son choix. Les élèves ont écrit le tout à l'endroit approprié dans le *Cahier de l'élève*. Mais avant de réaliser ces échanges, l'enseignante a profité de la présence de l'éducatrice spécialisée pour modéliser le travail attendu. À tour de rôle, elles se sont posé la question *Quelle est ta saison préférée?* et elles ont donné trois raisons qui expliquaient leur choix. L'enseignante a écrit au tableau les réponses partagées (Figure 9). Voici cette modélisation :

- Enseignante : « Quelle est votre saison préférée? »
- Éducatrice spécialisée : « Ma saison préférée est l'été ».
- Enseignante : « Donnez-moi trois raisons pourquoi vous aimez l'été ».
- Éducatrice spécialisée : « J'aime me baigner... J'aime faire un gros jardin... C'est ma fête le 19 juillet ».
- Éducatrice spécialisée : « Et vous, quelle est votre saison préférée ? »
- Enseignante : « Ma saison préférée, c'est l'hiver ».
- Éducatrice spécialisée : « Pour quelles raisons? »
- Enseignante : « Parce que durant l'hiver, c'est ma fête le 31 janvier... C'est aussi la fête de Noël et je peux faire du ski ».



Figure 9 La modélisation du travail à effectuer à l'étape de réinvestissement

Puis, une fois que les élèves ont bien compris l'intention de l'activité, ces derniers se sont placés en dyade déjà choisie par l'enseignante et ont discuté de leur saison préférée (Figure 10). Les élèves étaient actifs dans la tâche, participaient avec enthousiasme et s'entraidaient beaucoup. L'étayage était alors effectué par les pairs, mais aussi par l'enseignante et l'éducatrice spécialisée qui circulaient pour offrir leur support aux élèves qui en avaient besoin. L'atmosphère était donc à l'échange.



Figure 10 La réalisation de l'activité de réinvestissement liée au concept de *saison*

Notons que la chercheuse n'a pas pu observer le reste de cette activité de réinvestissement (écrire le choix de la saison préférée et les trois raisons) puisque la cloche pour la récréation a sonné. L'enseignante lui a précisé qu'elle allait continuer la tâche plus tard dans la journée ou le jour suivant. En ce sens, les élèves ont été invités à compléter le réseau conceptuel dans le *Cahier de l'élève* en y greffant leurs nouvelles connaissances à côté de l'image de la première de couverture de l'œuvre *Le lion et l'oiseau*. L'enseignante est revenue sur la question de départ, soit *Qu'est-ce qu'une saison?* et a demandé à certains élèves de présenter leur croquis de départ et la liste de mots réalisés lors de *l'activation des connaissances antérieures* (étape 4).

C'est ce qui conclut la première observation. 137 minutes échelonnées sur trois jours ont été nécessaires pour réaliser la séquence d'enseignement et d'apprentissage.

La deuxième séquence didactique observée

La deuxième séquence didactique observée dans la classe de l'enseignante a été consacrée à la réalisation de la cinquième séquence didactique du dispositif didactique, soit celle qui permettait de travailler le concept du *temps* sous l'angle des *périodes (moments)* avec la lecture de l'œuvre *Hier, quand j'étais bébé* de Laurent Turcot et Baptiste Amsallem (2019) des éditions La pastèque. Une fois de plus, la réalisation de cette séquence, et du même coup de l'observation, s'est déclinée en trois périodes sur deux jours consécutifs (35 minutes, 40 minutes et 40 minutes).

La première période de la deuxième séquence didactique observée

La première séance observée de cette séquence a commencé avec l'annonce de la nouvelle séquence didactique sur le concept du *temps*. Avant de commencer la séance, l'enseignante est revenue sur celle qui portait sur le concept de *mois* de l'année, qui s'est terminée la semaine précédente, en relisant avec les élèves la définition commune inscrite aux dernières pages du *Cahier de l'élève*. Avant de lire la définition, l'enseignante a posé à nouveau la question initiale aux élèves : « C'est quoi un mois ? ». Quelques-uns ont spontanément donné des éléments de réponse : « C'est quatre semaines », « C'est les mois de l'année », « C'est une période ». Puis, un élève a lu la définition inscrite dans son *Cahier*, à savoir « *un mois, c'est une période de l'année qui a de 28 jours à 31 jours* ». Notons que le pilotage de cette première partie était très structuré, voire un peu rigide. Le tissage était toutefois présent et rendu explicite par l'enseignante qui prenait soin d'effectuer les liens de sens entre les connaissances conceptuelles lors de la mise en commun. Ce retour était donc riche des contenus appris précédemment.

Par la suite, l'enseignante a invité les élèves à aller aux pages 2 et 3 de leur *Cahier* pour compléter le réseau conceptuel à la lumière des nouvelles connaissances apprises grâce à la dernière séquence. Elle a guidé les élèves, mais leur a laissé assez de place afin qu'ils soient en mesure de faire un rappel de l'ensemble des séquences réalisées jusqu'à maintenant et des mots nouveaux appris sur les concepts de *journée*, des *unités de mesure du temps* et des *saisons*. Les élèves pouvaient s'aider des premières de couverture des différentes œuvres littéraires imprimées sur le réseau conceptuel. Pour chacun de ces sous-concepts, l'enseignante a demandé aux élèves de nommer les autres mots qui les aidaient à mieux les comprendre (ex. pour le mot *journée*, il y a les mots *matin*, *midi*, *avant-midi*, *après-midi* et *soir*). Après avoir félicité les élèves, l'enseignante est revenue précisément sur la dernière séquence, soit celle sur les *mois* de l'année. Elle a demandé aux élèves de rappeler ce qu'ils ont appris grâce à cette activité, notamment lors de la lecture de l'œuvre *La ronde des mois* d'Émilie Leduc (2012) des éditions La courte échelle. Une élève a alors dit : « on a parlé des mois ». L'enseignante s'est alors tournée vers les autres élèves et leur a demandé d'écrire le mot *mois* sur le réseau conceptuel (Figure 11), puis a posé la question : « quels mois connais-tu ? ». Après avoir énuméré spontanément quelques mois de l'année, les élèves ont été invités à écrire seulement les trois premiers mois de l'année en ajoutant des points de suspension (*janvier, février, mars...*). Le reste des mois a été dicté à l'oral. Certains élèves plus rapides ont écrit plus de trois mois. Ce choix restreint est expliqué par l'enseignante pour une raison de temps, car elle souhaitait commencer la séquence suivante.



Figure 11 L'enrichissement du réseau conceptuel pour faire un rappel des connaissances apprises lors de la séquence précédente

Une fois le réseau conceptuel complété, l'enseignante a amorcé la nouvelle et cinquième séquence didactique. Pour réaliser l'étape 4 de la démarche (à la page 12 du *Cahier de l'élève*), elle a activé et recueilli les connaissances antérieures des élèves à propos du concept du *passé* en posant les questions suivantes : « C'est quoi le *passé* ? ... À quoi te fait penser le mot *passé* ? ... Comment expliquerais-tu le *passé* à un ami de la maternelle ou de la première année ? ». Elle ajoute : « c'est quelque chose de difficile... ce n'est pas quelque chose que l'on peut voir nécessairement avec nos yeux ». Quelques élèves ont partagé oralement leurs premières conceptions :

- « Le passé, c'est quand il y avait des voitures volantes... des dinosaures et des hommes de caverne »,
- « C'est l'ancien temps »,
- « Le passé, c'est hier »,
- « Le passé, c'est ce qui se passe »,
- « C'est le futur »,
- « Ça me fait penser quand j'étais bébé, car aujourd'hui... tu es rendu à sept ans et quand tu étais bébé, tu avais genre 1 an »,
- « Quand j'étais bébé aussi »,
- « Ça me fait penser au mur... sur le mur, on trace nos grandeurs et... à chaque jour, je regarde ma grandeur quand j'étais petit »,
- « Pour moi, le passé, c'est tout ce qui s'est passé avant »,
- « Le passé, c'est quand ma mère était bébé et quand je n'étais pas née ».

Pour enrichir la discussion et les réponses des élèves, l'enseignante est revenue sur certaines idées initiales, notamment sur celle liée aux différentes mesures marquées au mur de la maison au fur et à mesure que les enfants grandissent. Elle a alors posé la question suivante : « Les marques qui sont les plus bas sur ta ligne, est-ce que c'est le passé ou c'est les plus hautes ? ». L'élève en question a répondu que c'étaient les marques du bas qui représentaient le passé. Il a ajouté qu'à chaque marque, ils écrivent leur nom et la date. L'enseignante a terminé en disant : « j'imagine que vous ajoutez la date pour savoir en quelle année est associée chacune des marques. On voit que tu as grandi ». L'élève a acquiescé.

À la suite de cet échange, les élèves ont écrit leurs connaissances antérieures sur la feuille de travail à l'aide de mots-clés ou de courtes phrases pendant une période de 5 minutes et ont réalisé leur croquis. Durant ce moment, l'étaillage était présent et le pilotage était plutôt bien maîtrisé par l'enseignante. L'atmosphère était calme, même si certains élèves semblaient plus excités et ont eu besoin de rappels quant aux positions de travail et aux comportements attendus (rester à sa place bien assis, ne pas placoter avec les autres, utiliser que le matériel nécessaire, etc.). Avant de faire la prochaine étape, quelques élèves ont été invités à nouveau

à partager les mots ou les phrases qu'ils ont écrits (Figure 12). Puis, l'enseignante a nommé l'intention pédagogique de la nouvelle séquence :

Ça se peut qu'à la fin de la prochaine activité, tu saches plus de choses sur le *passé*. Là, c'est la première fois qu'on en parle... Tu as déjà entendu ce mot-là. Ce n'est pas quelque chose de complètement nouveau... Tu as déjà des idées qui sont bonnes sur ce que c'est le *passé*. Ensemble, on va aller préciser... on va aller faire un peu le ménage pour savoir exactement c'est quoi vraiment le *passé*... On va essayer de se donner une meilleure compréhension de c'est quoi le *passé*.



Figure 12 Le partage des connaissances antérieures quant au concept du *passé*

À l'étape 5 de la démarche (*Le contexte d'écriture et le choix du mot-phrase*), le tissage se faisait une fois de plus naturellement pour l'enseignante à la suite de quelques précisions apportées pour commencer la nouvelle lecture à haute voix. Tous ensemble, ils ont réalisé la routine liée à ce type de lecture au cours de laquelle l'enseignante engage les élèves à réaliser quelques stratégies de lecture : introduire l'œuvre sélectionnée, à savoir *Hier, quand j'étais bébé* (Turcot et Amsallem, 2019) des éditions la Pastèque, en lisant le titre de l'œuvre, en nommant l'auteur et l'illustrateur, en décrivant l'illustration de la page de couverture (Figure 13) et en explorant le paratexte de l'œuvre.



Figure 13 La présentation de l'œuvre *Hier quand j'étais bébé* (Turcot et Amsallem, 2019)

L'enseignante a demandé aux élèves de formuler une première hypothèse de lecture. Voici l'échange effectué avec deux élèves :

- Enseignante : « Qu'est-ce que tu penses qu'il va se passer dans mon histoire ? »
- Élève 1 : « Une petite fille va se rappeler quand elle était bébé. »
- Enseignante (en regardant les autres élèves) : « Bien, qu'est-ce que tu penses qu'il va se passer ? »
- Élève 2 : « Elle va se souvenir quand elle était bébé et va se souvenir que c'était hier. »

L'enseignante a fait remarquer aux élèves qu'il n'y avait pas de quatrième de couverture : « Ça ne nous apprend pas grand-chose... Mais sur la quatrième de couverture, qu'est-ce que l'image te montre ? Qu'est-ce que tu dois comprendre de cette image ? ». Ici, l'enseignante ouvre le livre de manière que les élèves voient à la fois la première et la quatrième de couverture (Figure 14). L'échange se poursuit :

- Enseignante : « Qu'est-ce que le père essaie de faire ici? (En pointant l'image du père qui dessine une ligne du temps) ».
- Élève 3 : « La petite fille va demander au papa : hier...quand j'étais bébé, c'était hier? »
- Enseignante : « Ok, c'est une bonne hypothèse. Peut-être que la petite fille va dire « hier, quand j'étais bébé... » et là, le papa va peut-être lui dire « et bien non, quand tu étais bébé, ce n'était peut-être pas hier. C'était peut-être il y a plusieurs années ».
- Enseignante : « Tu as fait une bonne hypothèse parce que tu vas voir, ce qui va se passer dans mon histoire, ça ressemble pas mal à ça ».



Figure 14 La présentation de la première et de la quatrième de couverture de l'œuvre *Hier quand j'étais bébé* (Turcot et Amsallem, 2019)

Puis, l'enseignante a procédé à la lecture à haute voix de l'œuvre *Hier quand j'étais bébé* (Turcot et Amsallem, 2019) sans inviter toutefois les élèves à formuler une intention de lecture. Son timbre de voix était dynamique. Elle mettait en relief la voix des personnages lors des dialogues et réalisait les bruitages au moment opportun, ce qui faisait rire beaucoup les élèves. La plupart d'entre eux ont écouté attentivement la lecture et ont posé des questions d'éclaircissement. Elle les a invités une fois de plus à porter une attention aux illustrations de l'œuvre pour bien comprendre l'histoire. Le contexte ludique de cet album rendait la gestion de l'activité efficace : l'atmosphère était calme (la lumière était fermée), les élèves prenaient plaisir à entendre le récit et peu de comportements perturbateurs étaient présents (seulement deux élèves ont coupé la parole de l'enseignante pendant la lecture). Pour s'assurer que tous les élèves puissent bien voir les illustrations, l'enseignante se déplaçait dans la classe.

À plusieurs reprises, afin que les élèves puissent saisir le déroulement séquentiel du récit, l'enseignante les a questionnés sur le contenu des illustrations et sur la suite de l'histoire selon les indices obtenus. Elle a aussi reformulé certains passages dans l'album et a posé des questions supplémentaires. À titre d'exemples, après avoir lu le double-page qui illustre le père en train d'expliquer à sa petite fille ce qu'est le passé, le présent et

le futur¹² et le double-page suivant qui illustre la petite fille assise près de son père¹³, l'enseignante a demandé aux élèves pourquoi ce n'était pas clair pour la petite Charlotte. Après un moment de réflexion, deux élèves ont répondu : « Elle est peut-être encore trop petite », « Peut-être qu'elle n'écoutait pas non plus ». Également, aux trois pages qui illustrent la grande ligne du temps dessinée au mur de la maison par le père de Charlotte, l'enseignante a pris soin d'insister sur les paroles des personnages. Elle a lu deux fois ce passage en pointant du doigt les mots inscrits au mur et les traits de couleur associés¹⁴ (Figures 15 et 16).



Figure 15 Le premier passage de l'œuvre *Hier quand j'étais bébé* (Turcot et Amsallem, 2019) analysé par l'enseignante et les élèves pour aborder la notion de *ligne du temps*



Figure 16 Le deuxième passage de l'œuvre *Hier quand j'étais bébé* (Turcot et Amsallem, 2019) analysé par l'enseignante et les élèves pour aborder la notion de *ligne du temps*

Afin de bien réfléchir sur le concept du *passé*, l'enseignante a repris par la suite la question de la petite Charlotte (« Qu'est-ce qui s'est passé avant moi? ») et l'a posée aux élèves : « Qu'est-ce qui a pu bien se passer avant qu'elle ne soit bébé? ». Un élève a partagé son hypothèse : « Avant qu'elle soit un bébé... sa mère a pu être enceinte ». Après avoir lu le double page suivant, l'enseignante a précisé aux élèves que le père va alors remonter dans le temps, « comme une machine à remonter dans le temps » et découvrir les époques précédentes avant que Charlotte naisse et soit un bébé. Pendant la suite de la lecture, comme soulevé dans

¹² Voici l'extrait de l'œuvre *Hier, quand j'étais bébé* de Turcot et Amsallem (2019) des éditions la Pastèque : « Il y a le passé, c'est-à-dire ce qui est arrivé avant aujourd'hui. Le présent, c'est ce que tu vis en ce moment et ... le futur, ce qui va se passer plus tard dans l'avenir. C'est clair? Charlotte, tu m'écoutes au moins? »

¹³ Voici l'extrait de l'œuvre de Turcot et Amsallem (2019): « Non, ce n'est pas clair ton truc papa. Exprime-toi correctement, s'il te plaît »,

¹⁴ Voici l'extrait de l'œuvre de Turcot et Amsallem (2019) : « le temps, c'est cette grande ligne bleue. Ce trait, c'est aujourd'hui, c'est le présent. Et ces traits-là, c'est le passé [...] Tu te rappelles la crème glacée que tu as mangée? [...] Eh bien, c'était il y a trois jours. Et quand j'étais bébé et que je pleurais comme ça « Gna Gna Gna », c'était quand. C'était ici, il y a six ans. C'est beaucoup plus loin que lorsque tu as mangé la crème glacée, tu vois? »

le *Guide de l'enseignante*, l'enseignante a invité les élèves à porter une attention particulière aux changements physiques des personnages dans l'œuvre autant les changements physiques de la petite Charlotte que ceux de ses parents et de ses grands-parents de même que les changements dans le paysage de la ville. Comme la journée était sur le point de se terminer, l'enseignante a terminé de justesse la lecture de l'œuvre. Elle n'a donc pas eu le temps d'inviter les élèves à faire un rappel de l'histoire ni à confirmer ou infirmer l'hypothèse formulée au départ. Les élèves se sont plutôt préparés pour la fin de la journée.

Précisons qu'au cours de cette première séance d'observation, qui se voulait également la fin de la journée, nous avons observé que soutenir l'attention de l'ensemble des élèves devenait de plus en plus difficile pour l'enseignante à mesure que la période se déroulait. En effet, contrairement à la première observation, l'enseignante a fait face à plus de difficultés quant à la *gestion des contraintes* rendant ainsi l'atmosphère de la classe quelques fois plus tendue. Le pilotage était plus structuré, voire un peu rigide, ce qui mettait l'enseignante davantage en posture *de contrôle* qu'en posture *d'accompagnement*. Même si la majorité des élèves savaient ce qu'ils avaient à faire, un petit groupe d'élèves semblaient moins attentifs et avaient souvent besoin de rappels quant aux comportements attendus et aux règles de vie : ils jouaient avec leur matériel ou divers objets qui se trouvaient à proximité de leur bureau, faisaient des bruits de bouche ou se levaient de leur chaise. Une élève en posture *de refus* a même dû changer de place dans la classe, car elle dérangeait l'enseignante et les autres assis près d'elle. Par conséquent, ces comportements ont accaparé l'enseignante et ont causé plusieurs arrêts lors des différentes activités (réseau conceptuel, activation des connaissances antérieures et lecture de l'œuvre).

La deuxième période de la deuxième séquence didactique observée

La deuxième séance observée a commencé avec le rappel de l'histoire *Hier, quand j'étais bébé* (Turcot et Amsallem, 2019) lue la veille de manière à revenir sur les connaissances apprises à propos du concept du *passé*. Avant de réaliser cette étape, l'enseignante, à l'arrivée des élèves en classe, a tout de même conservé la routine habituelle du matin (10 minutes).

L'enseignante a commencé la séance en invitant les élèves à faire le résumé de l'histoire *Hier, quand j'étais bébé* (Turcot et Amsallem, 2019) lue la veille de manière à revenir sur les connaissances apprises à propos du concept du *passé*. Les élèves ont ainsi discuté un instant et certains ont justifié leurs propos à l'aide d'exemples tirés de l'œuvre. L'enseignante a également mis l'accent sur la manière dont le père a expliqué la différence entre le passé, le présent et le futur à l'aide de la ligne du temps et les moments vécus par les personnages afin de nommer les différentes périodes de la vie de la petite Charlotte et celles avant sa naissance (la naissance de Charlotte, l'époque de la jeunesse de ses parents, puis de ses grands-parents et l'arrivée de ses arrière-arrière-grand-parents). À quelques reprises, pour les aider à effectuer le rappel, l'enseignante tournait les pages de l'album. Elle a d'ailleurs revenue sur le double-page qui illustre les parents de Charlotte lorsqu'ils se sont rencontrés, bien des années avant sa naissance, pour cibler avec les élèves de premiers éléments clés qui caractérisent les changements physiques des êtres humains au fil du temps (le vieillissement de la peau, le blanchiment des cheveux) et les changements dans le paysage (changements sur les maisons, dans les rues, dans les transports, l'arrivée de la technologie). Le pilotage de cette première partie était assez structuré, voire un peu rigide.

Pour introduire la deuxième lecture, l'enseignante a lu à nouveau le titre de l'œuvre et a partagé par la suite une anecdote de sa jeune fille de 4 ans qui éprouve également de la difficulté avec l'utilisation du mot « hier ». Celle-ci ne l'utilise pas correctement, seulement pour parler d'un moment vécu antérieurement. De cet exemple, l'enseignante a demandé aux élèves comment elle pourrait bien expliquer à sa petite fille ce que veut dire « hier » et comment elle peut bien l'utiliser. Un élève a répondu : « Je lui dirais que... hier, c'était la journée avant aujourd'hui ». À la suite de cela, l'enseignante a procédé à la deuxième lecture à voix haute de l'œuvre (Figure 17), cette fois-ci plus rapide et sans faire d'arrêts.



Figure 17 La réalisation de la deuxième lecture à haute de voix de l'œuvre *Hier quand j'étais bébé* (Turcot et Amsallem, 2019)

Lors de cette deuxième lecture à voix haute, notons que l'atmosphère de la classe était revenue calme bien que certains élèves étaient plus agités. L'enseignante a ainsi effectué calmement les retours à l'ordre selon les situations, ce qui a allongé quelque peu la durée de cette lecture.

À la suite de cette étape vient le temps de l'explication des futures tâches d'écriture (écrire les mots qui caractérisent le concept du *passé*). L'enseignante rend ses explications très claires et explicites, ce qui met en œuvre des conditions favorables à un tissage de qualité. Elle explique à nouveau les intentions des activités d'écriture afin que les élèves tissent des liens entre les différents contenus et les tâches à accomplir. L'étayage était alors constant. Il est clair que l'enseignante avait un grand souci de tisser le fil conducteur dans la tête de ses élèves et de rendre explicite le bienfondé de l'activité d'écriture. Puis, elle ajoute ceci : « Je remarque que certains amis se lancent dans l'écriture sans nécessairement penser à ce qu'ils connaissent déjà... Qu'est-ce que tu connais déjà pour pouvoir t'aider à écrire les mots? ... Qu'est-ce qui peut t'aider à écrire avec le moins de fautes possible ? ». Certains élèves ont alors nommé les idées suivantes : les cartons des sons, le mur de mots, le fait de prendre son temps et les règles orthographiques. L'enseignante aide alors les élèves à tisser des liens entre les stratégies et les différentes façons dont elles peuvent contribuer aux apprentissages. Elle les questionne à nouveau pour activer leurs connaissances :

- « Si j'entends [Z] à la fin des mots, est-ce que j'écris « ge » ou « je »? »,
- « Si j'entends [t] à la fin des mots, est-ce que j'écris « t » ou « te »? »,
- « Si j'entends [s], qu'est-ce que j'écris le plus souvent? »,
- « Si j'entends [k] au début d'un mot, qu'est-ce que j'écris le plus souvent? Oui, j'écris un « c » au début et à la fin, c'est souvent « que » »,
- « Si j'entends [z] dans un mot, qu'est-ce que ça veut dire? Oui, le « s » est entre deux voyelles. ».

L'enseignante rappelle également aux élèves de porter attention aux accords dans les groupes de mots qui leur seront dictés. Elle termine cette intervention en leur précisant qu'ils connaissent déjà beaucoup de choses sur les mots et que lorsqu'ils font des tentatives d'écriture, ils doivent donc essayer de se rappeler de ces règles et faire appel à leurs connaissances : « Tu les as déjà dans ta mémoire... Ton cerveau les a mémorisées ». Elle rappelle également la position adéquate pour bien écrire : avoir le dos droit, les deux mains sur la feuille d'écriture et les yeux sur sa feuille.

Une fois que les élèves ont sorti leur matériel d'écriture, l'enseignante leur a dicté les phrases qui allaient travailler en écriture, à savoir : *Le passé, c'est ce qui est arrivé avant aujourd'hui. Un siècle, c'est cent ans. Le présent, c'est ce que tu vis en ce moment. Le futur, c'est ce qui va se passer plus tard dans l'avenir.* Pour effectuer les étapes 6 (*Les consignes de départ*) et 7 (*Les tentatives d'écriture et l'échange de stratégies*), les élèves ont proposé de manière autonome leurs hypothèses selon leurs propres idées et connaissances de la langue. L'étayage fourni aux élèves était grand, car l'enseignante, à quelques moments lors de la dictée, continuait de les outiller à utiliser les stratégies :

- « N'oublie pas, regarde le mur des sons dans la classe (figure 18) »,
- « Fais tes sons », « tu connais le mot *avant*, on l'a écrit dans le projet pour le mot *avant-midi* »,
- « Écoute, dans le mot *aujourd'hui*, il y a un mot qu'on connaît : *jour* »,
- « Pour le mot *siècle*, on ne l'a pas appris, mais tu connais des sons à l'intérieur : [siekl] »,
- « Porte attention à la liaison entre le mot *cent* et *ans*, on entend [t] »,
- « Pour le mot *présent*, il y a une lettre de la règle de *La maison de Rosie*¹⁵ »,
- « Souviens-toi que pour les choix que tu fais, tu dois être capable de les expliquer aux amis ».



Figure 18 L'étayage offert par l'enseignante quant à l'utilisation efficace du mur des sons dans la classe pour mieux se questionner et écrire les mots

Pour maximiser le temps d'écriture et de discussion autour des hypothèses orthographiques, l'enseignante a utilisé une fois de plus la version A de cette activité dans laquelle les phrases sont trouées. Les élèves ont ainsi tenté d'écrire seulement les mots-clés associés au *passé*, au *présent* et au *futur* (voir les mots soulignés ci-dessus). Lors des tentatives d'écriture, l'enseignante circulait dans la classe pour s'assurer que tous étaient rendus à la même place, observer leurs productions ainsi que pour offrir du support à ceux qui en avaient besoin. L'atmosphère était sécurisante et détendue. Les élèves savaient qu'ils avaient droit à l'erreur lors de leurs tentatives d'écriture. Ils travaillaient à leur rythme. Nous avons observé toutefois que deux élèves semblaient moins motivés par l'écriture des mots. L'enseignante a dû effectuer certains rappels quant aux positions d'écoute et d'écriture et a mis en place pour ces deux élèves un certain cadrage par un pilotage serré de la tâche, ce qui la positionnait davantage en posture *de contrôle*.

Par la suite, pour réaliser *le retour collectif sur les mots* (étape 8) et présenter *la norme orthographique* (étape 9), les hypothèses individuelles ont été discutées en grand groupe. Cette fois-ci, l'enseignante a invité les élèves à venir partager leurs hypothèses au tableau numérique intelligent (TNI) (Figure 19). Elle les a soutenus dans leur geste graphomoteur.

¹⁵ La règle orthographique de *La maison de Rosie* est tirée du matériel didactique *Les scénarios pour mieux écrire* de Céline Leroux et Lise Martin (2012) des éditions Chenelière. Elle renvoie à l'emploi d'un seul « s » entre deux voyelles pour obtenir le son [z].



Figure 19 Le partage des hypothèses orthographiques réalisé par les élèves au tableau

Contrairement à la première observation, l'enseignante n'a pas demandé aux élèves de justifier leur hypothèse orthographique, mais a demandé au reste de la classe si les mots semblaient bien orthographiés. Elle guidait les élèves et leur laissait beaucoup de place afin qu'ils construisent leurs apprentissages (posture *d'accompagnement*). Les élèves étaient majoritairement calmes, attentifs et engagés dans la tâche. L'enseignante a le souci de solliciter tous les élèves, tant pour donner des idées que pour écrire au tableau. Elle a amené les élèves, assis à leur place, à comparer leurs hypothèses de manière à dégager les différences et les ressemblances. L'enseignante a aidé les élèves qui éprouvaient des difficultés à mettre leurs idées en mots. À maintes reprises, elle questionnait les élèves qui venaient au tableau afin qu'ils repèrent des coquilles et leur suggérait des pistes de bonification. Tout en offrant un étayage en fonction des besoins des élèves, elle a pris soin de mettre en évidence ce qui était construit par les élèves et le valorisait (Figure 20).

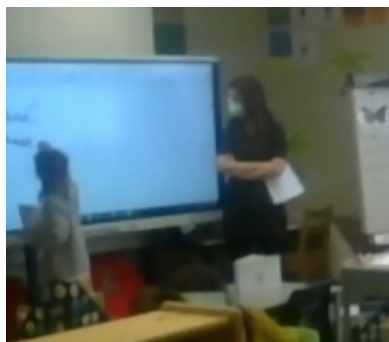


Figure 20 Le soutien de l'enseignante offert aux élèves lors du partage des hypothèses orthographiques

Puis, l'enseignante a donné elle-même la norme orthographique et les élèves devaient l'écrire dans leur *Cahier de l'élève*. Pour certains mots, elle a expliqué rapidement la norme en précisant leurs dimensions lexicales (forme, sens et usage). Par exemple, pour le mot *passé*, les élèves ont écrit deux hypothèses orthographiques : *passé* et *passer*. L'enseignante a expliqué la différence entre les deux mots en donnant des exemples pour appuyer ses propos et en nommant le sens des graphèmes à la fin des mots et la classe de mots associée (ex. « Le mot *passé* avec ER, c'est un verbe... Quand c'est un nom commun, à la fin, on ne met pas ER, mais on vient mettre un *E accent aigu* »).

Une fois de plus, pour plusieurs mots dictés, des élèves ont indiqué qu'ils étaient certains de leurs choix orthographiques soit en soulignant qu'ils les avaient déjà mémorisés, en désignant le mur de mots de la classe, en renvoyant à des écritures affichées dans la classe ou en faisant référence à des stratégies orthographiques apprises antérieurement. L'enseignante est revenue également sur certaines stratégies pour mémoriser les particularités des mots, dont *la mise en relief des difficultés* (les lettres « d'hui » à la fin du mot *aujourd'hui*, le *soulignement des aspects importants des mots* (souligner la lettre muette à la fin des mots, comme dans le mot *avant*) et *l'association d'un mot à sa famille morphologique* (le mot *avant* dans le mot *avant-midi* ou le mot *jour* dans le mot *aujourd'hui*).

Vers la fin de cette étape, l'enseignante a réalisé un soutien affectif auprès de certains élèves qui semblaient découragés par leurs erreurs de tentatives. Elle a alors rappelé que ce n'était pas grave de se tromper d'autant plus que grâce à leurs tentatives et le partage effectué tous ensemble, ils ont appris de nouveaux mots et savent maintenant comment bien les écrire. Elle ajoute : « maintenant... je le mémorise... Je m'efforce de mémoriser les lettres travaillées aujourd'hui de sorte qu'à l'avenir, quand je vais avoir à écrire le mot *aujourd'hui* dans mes textes, je le sache. C'est à ça que ça sert l'activité que l'on fait aussi ».

Notons que l'enseignante n'a pas terminé le partage des hypothèses pour l'ensemble des mots travaillés lors de l'observation avec la chercheuse, car les élèves devaient débiter leur période de mathématiques. Elle a informé les élèves qu'ils allaient poursuivre cette étape le jour suivant, soit pour les mots *siècle*, *cent ans*, *présent*, *en ce moment*, *futur*, *plus tard* et *avenir*, puisqu'en fin de journée, ils allaient réaliser l'étape 10 du projet (*Le grand retour*).

La troisième période de la deuxième séquence didactique observée

La troisième séance observée a commencé avec la réalisation de l'étape 10 de la démarche (*Le grand retour*). Pour ce faire, l'enseignante a rappelé le thème du *passé* et les différentes activités effectuées précédemment, notamment la lecture de l'œuvre *Hier, quand j'étais bébé!* et l'activité d'écriture sur les mots qui les aident à comprendre ce concept. Puis, en s'inspirant de la définition donnée dans le *Guide de l'enseignante*, l'enseignante a invité les élèves à élaborer une définition commune du concept du *passé* qui réunit l'ensemble des attributs conceptuels travaillés : « Qui pourrait nous dire dans ses mots, c'est quoi le *passé*? ... Si tu avais à l'expliquer à un plus petit que toi, tu lui ferais quelle définition? ... Si tu étais un dictionnaire, ce serait quoi ta définition du *passé*? ». Voici l'échange effectué avec les élèves (Figure 21) :

- Élève 1 : « C'est quand tu étais plus petit...c'est le passé, quand tu étais un bébé ».
- Enseignante : « C'est vrai ce que tu dis, quand on était bébé, c'est passé. Maintenant, est-ce que c'est juste ça le passé?... juste le moment où tu étais bébé? ».
- Élève 1 (en faisant référence à l'œuvre lue) : « Non, c'est quand les parents se sont rencontrés ».
- Enseignante (en regardant le reste du groupe): « D'accord...Comment on pourrait dire ça à un plus petit? C'est quoi le passé? »
- Élève 2 : « Moi, je dirais que le passé, c'est quelque chose avant maintenant »).
- Enseignante (en regardant le reste du groupe): « Oh, Wow! Le passé, c'est ce qui est arrivé avant maintenant... présentement. Est-ce que c'est vrai? »
- Tout le groupe : « Oui! ».
- Enseignante : « Donc, quand on dit ça...ça veut dire que le passé, c'est tout ce qui s'est passé avant maintenant... pas juste le moment quand tu étais plus petit... pas juste quand tes parents se sont rencontrés... ce n'est pas juste quand tes grands-parents étaient petits, c'est tout ce qui est arrivé avant maintenant. Ça veut dire que... la récréation de cet après-midi, est-ce que c'est le passé? »
- Tout le groupe : « Oui! ».
- Enseignante : « Oui, parce que ça ne fait plus partie de maintenant... Quelque chose qui s'est passé il y a 300 ans, est-ce que c'est le passé? »

- Tout le groupe : « Oui! ».
- Enseignante : « Oui, parce que c'est arrivé avant maintenant ».



Figure 21 L'élaboration de la définition commune du concept du *passé*

Après cet échange, où les élèves étaient tous engagés et semblaient motivés par celui-ci, l'enseignante a écrit la définition au tableau numérique intelligent (TNI): *Le passé, c'est ce qui est arrivé avant maintenant* (Figure 22).



Figure 22 La rédaction de la définition commune du concept du *passé*

Les élèves ont ensuite réalisé l'étape 11 de la démarche (*La réutilisation du mot-phrasé*). Comme prévu, l'enseignante leur a demandé, pour réinvestir les mots travaillés autour du concept du *passé*, de compléter l'activité en troisième partie de la séquence. Avant de réaliser la ligne du temps à la page 12 du *Cahier de l'élève*, l'enseignante est revenue sur le passage de l'œuvre dans lequel la petite Charlotte constate les changements physiques de ses grands-parents. Elle a invité les élèves à partager les changements qu'ils peuvent observer chez les personnes au fil du temps de même que dans les paysages d'un territoire et de leur environnement. Certains élèves ont alors nommé des changements quant aux constructions des bâtiments (ex. « les poulaillers sont mieux construits aujourd'hui »), aux différents objets technologiques (ex. « la grosseur de ma télévision ») ainsi que des changements par rapport à eux quant à leur apparence physique et leurs habiletés :

- « Quand j'étais bébé, je n'étais pas beaucoup fort... Maintenant, je suis fort »,
- « Avant, je ne savais pas pédaler. Maintenant, je sais pédaler. »,
- « Avant, quand j'étais bébé, je n'avais presque pas de cheveux... Maintenant, j'en ai beaucoup et ils sont longs ».

L'enseignante a félicité les élèves et a enrichi le commentaire quant aux changements physiques liés aux cheveux. Elle a demandé aux élèves ce qu'ils croient qu'il va arriver aux cheveux dans le futur. À cette question, un ami a répondu que selon lui, ils deviendront peut-être « plus gris et plus courts ».

Puis, l'enseignante a expliqué aux élèves que comme ils comprennent maintenant mieux le *passé*, ils sont capables de compléter la ligne du temps dans leur *Cahier de l'élève*. Pour ce faire, elle les a invités à observer la ligne du temps, puis à repérer les petites lignes associées aux trois différents moments travaillés (*passé*, *aujourd'hui* et *futur*). Le tissage semblait se faire clairement par les élèves lors de cette activité, car l'enseignante a pris soin de modéliser ce qui était attendu par le travail et les a guidés dans la réalisation de la tâche, soit de situer les trois mots sur la ligne du temps (Figure 23).



Figure 23 L'activité de réinvestissement quant au concept du *passé*

Pour écrire les mots *passé* et *aujourd'hui*, l'enseignante a demandé aux élèves de repenser à leurs tentatives d'écriture et les stratégies utilisées le matin de manière à réinvestir et consolider leurs connaissances. Notons que pour le mot *futur*, puisque ce mot n'a pas été discuté à l'activité du matin, l'enseignante lui a accordé un peu plus de temps. Après un échange, deux propositions de forme ont été gardées, soit *future* et *futur*. Pour arriver à donner la norme orthographique, l'enseignante a invité les élèves à observer les deux propositions et les a engagés dans un processus d'élaboration de sens en travaillant les trois dimensions lexicales des mots, soit leur forme, leur sens et leur usage. En effet, en comparant les exemples de groupe de mots « le futur » avec « la future mariée », l'enseignante a différencié les deux classes de mots associés au mot *futur*, car l'un est un nom commun masculin et l'autre est un adjectif qui s'accorde avec le nom commun féminin singulier *mariée*. Les élèves ont alors écrit le mot normé à l'endroit approprié.

Par la suite, les élèves ont complété la deuxième partie de l'activité. Ils devaient décrire à l'aide de courtes phrases les différents changements physiques qu'il serait possible d'observer chez eux au fil des années. Pour ce faire, l'enseignante a guidé l'écriture en inscrivant d'abord au tableau le début des trois phrases (*Dans le passé... Aujourd'hui... Dans le futur...*), puis en modélisant le travail attendu. Elle a ainsi donné des exemples précis :

« Je te donne un exemple de changement qui peut arriver sur mon corps... Dans le passé, mes mains étaient petites. Aujourd'hui, mes mains sont plus grandes. Dans le futur, mes mains seront ridées. Je te donne un autre exemple... Dans le passé, mes cheveux étaient noirs. Aujourd'hui, mes cheveux sont bruns et blancs. Dans le futur, tous mes cheveux seront blancs ».

Les élèves ont ensuite nommé d'autres exemples de changements qu'ils pourraient observer chez eux :

- « Dans le passé, j'ai porté un chandail blanc... Aujourd'hui, je porte ma robe de Noël [...] Dans le futur... je porterai des culottes courtes »,
- « Dans le passé, j'étais petite. Aujourd'hui, je suis grande. Dans le futur, je serai encore plus grande »,
- « Dans le passé, je ne savais pas patiner. Aujourd'hui, je patine. Dans le futur, je vais jouer dans la ligue nationale, car je serai meilleur ».

Durant cette synthèse, les contenus étaient denses et le pilotage des tâches se faisait aisément. En effet, le pilotage était organisé et maîtrisé par l'enseignante. Les élèves ont fait des liens judicieux avec les éléments lus et vus dans l'œuvre *Hier quand j'étais bébé!* À la suite de ce partage d'idées, ils ont écrit leur réponse de manière individuelle dans leur *Cahier de l'élève*.

Notons que la chercheuse n'a pas pu observer la fin de cette étape (retour sur les changements physiques écrits sous la ligne du temps) puisque la cloche pour la fin de la journée a sonné. L'enseignante a précisé à la chercheuse qu'elle allait continuer les autres étapes de la démarche plus tard dans la semaine. En ce sens, les élèves ont été invités à terminer les phrases liées aux changements dans le temps, puis à compléter le réseau conceptuel dans le *Cahier de l'élève* en y greffant leurs nouvelles connaissances à côté de l'image de la première de couverture de l'œuvre *Hier, quand j'étais bébé!*

C'est ce qui conclut l'ensemble de la deuxième observation. Plus de 115 minutes échelonnées sur deux jours ont été nécessaires pour réaliser cette cinquième séquence d'enseignement et d'apprentissage.

Pour l'ensemble de cette deuxième observation, comme l'enseignante disposait de façon générale d'une posture *d'accompagnement* et *d'enseignement* (formule et structure les savoirs et en fait la démonstration, fait preuve de soutien et de proximité) et que le tissage était important, rappelons que le pilotage de la séance se voulait, une fois de plus, souple et ouvert, l'atmosphère de la classe était collaborative et les élèves, de façon générale, étaient davantage en posture *réflexive*. La plupart savaient ce qu'il avait à faire et travaillait sérieusement. Ils se lançaient dans la tâche en faisant confiance à l'enseignante et à maintes reprises, ils ont été maîtres de leur action, ont posé des questions et se sont sentis valorisés dans leurs apprentissages. L'enseignante félicitait régulièrement les élèves pour leur effort et le travail réalisé. Précisions toutefois qu'à quelques reprises, comme un élève était davantage en posture *de refus* ou d'autres présentaient des comportements un peu plus perturbateurs, la posture de l'enseignante s'est modifiée pour être davantage en posture *de contrôle*. Par conséquent, à ces moments précis, le pilotage de la séance était plus structuré, voire rigide, l'atmosphère de la classe était tendue et hiérarchique et le tissage était plus faible.

La troisième séquence didactique observée

La troisième séquence didactique observée dans la classe de l'enseignante a été consacrée à la réalisation de la séquence didactique 7 du dispositif didactique, soit celle qui permettait de travailler le concept du *temps* sous l'angle des *unités de mesure et des réflexions portées sur les durées (relativité)* avec la lecture de l'œuvre *Où est passé le temps?* de Marie-Hélène Jarry et Élodie Duhameau (2009) des éditions Isatis. De manière à mieux s'intégrer à la planification quotidienne de l'enseignante, la réalisation de cette dernière séquence, et du même coup de l'observation, s'est également déclinée en trois périodes sur deux jours consécutifs (40 minutes, 70 minutes et 40 minutes).

La première période de la troisième séquence didactique observée

La première période observée a commencé avec l'annonce de la nouvelle et dernière séquence didactique sur le concept du *temps*. Pour ce faire, l'enseignante a invité les élèves à prendre place dans la classe tout en prenant soin de féliciter les élèves qui se sont installés rapidement. Dès lors, le tissage était présent et rendu explicite par l'enseignante qui a pris soin d'effectuer des liens lors de cette mise en situation. En effet, avant de commencer cette activité, elle est revenue sur la sixième séquence didactique qui s'est terminée la semaine

auparavant en complétant le réseau conceptuel aux pages 2 et 3 du *Cahier de l'élève*. Par ce retour, elle a posé beaucoup de questions aux élèves et les a invités à participer activement pour effectuer un retour riche les connaissances apprises précédemment : « Qu'est-ce que ça veut dire *Prendre le temps* dans tes mots? ... Te souviens-tu de la définition qu'on s'était donnée? ». Une élève a alors dit : « Prendre son temps, c'est de faire attention à ce qu'on fait ... en ralentissant ». L'enseignante ajoute que « que c'est de bien faire les choses... On s'était dit que *Prendre notre temps*, c'était ralentir pour bien faire les choses... Comme pendant un examen. Je vais prendre mon temps pour essayer de comprendre ce que je dois faire ». Une autre élève enrichit : « en prenant le temps d'écouter les explications, je finis par comprendre ». Pour terminer cette première partie de la séance, les élèves ont identifié les mots qui permettent de bien comprendre l'expression *Prendre le temps* et les ont écrits dans le réseau conceptuel, soit *lentement, ralentir, s'arrêter, écouter* et *bien faire* (Figure 24).



Figure 24 L'enrichissement du réseau conceptuel quant au concept *Prendre le temps* lié à la cinquième séquence didactique

Une fois le réseau conceptuel complété, l'enseignante a amorcé la septième et dernière séquence didactique du projet. Pour réaliser l'étape 4 de la démarche, elle a activé et recueilli les connaissances antérieures des élèves à propos du concept lié à l'expression *le temps qui passe* en posant les questions suivantes : « Qu'est-ce que *le temps qui passe*? ... Qu'est-ce qui vient dans ta tête? ». Avant de laisser la parole aux élèves, l'enseignante a pris soin de donner des exemples d'utilisation de cette expression :

On dit ça souvent : le temps passe, le temps passe!... ou bien, Wow! Je n'ai pas vu le temps passé! ... Comme si c'était un humain qui passait devant moi, le temps. Donc, qu'est-ce que ça veut *le temps qui passe*?... C'est difficile à expliquer...

Elle a invité un premier élève à partager leurs premières conceptions à l'oral : « Ce matin, le temps a passé vite; J'ai failli manquer l'autobus ».

Pour enrichir la discussion et les réponses des élèves, l'enseignante a posé des questions supplémentaires à certains : « Quand le temps passe vite, qu'est-ce qui arrive souvent?... et quand il passe lentement, qu'est-ce qui arrive?... Qu'est-ce qui se passe chez toi? ». Certains élèves ont alors ajouté les éléments suivants : « On rate des choses », « On est en retard », « On trouve ça long ». L'enseignante complète en ajoutant « que oui, on trouve ça long, on s'ennuie, on trouve ça plate, on se fatigue... et quand le temps passe vite, c'est un peu le contraire ». À ce propos, l'enseignante a abordé l'idée de la relativité avec les élèves (sans la nommer directement) en abordant la différence d'impression que nous avons quand le temps passe vite ou quand il passe lentement (« Est-ce que le temps va toujours à la même vitesse? »). Pour aider les élèves, l'enseignante a donné un exemple supplémentaire :

Oui, vous avez raison. Ça va toujours à la même vitesse. C'est comme quand je dis : Oh! Je n'ai pas vu le temps passé, la cloche a sonné. Pourquoi je n'ai pas vu le temps passé? Parce que j'étais tellement occupée à enseigner à mes élèves que... ouf! ... Le temps a passé et j'ai manqué de temps pour vous

donner vos agendas et vos pochettes de lecture. Ça passé trop vite! L'inverse, le temps qui ne passe pas assez vite, comme les amis l'ont dit tantôt, je trouve ça long, je trouve ça plate, je m'ennuie et des fois je me sens fatiguée. Le temps ne passe pas assez vite.

Après avoir donné ces exemples, l'enseignante a invité les élèves à écrire leurs connaissances antérieures sur la feuille de travail à l'aide de mots-clés ou de courtes phrases pendant une période de cinq minutes et à réaliser leur croquis si désiré. Des élèves ont donné de premières idées à l'oral pour aider les autres : « vite », « pas le temps », « lentement », « école », « ça va vite ». Durant ce moment d'écriture, l'enseignante a fait un tour de la classe rapide pour s'assurer que tous les élèves commencent bien la tâche, puis s'est arrêtée près d'une élève qui semblaient éprouver plus de difficultés dans l'élaboration d'idées et/ou de mots et des phrases à écrire. L'atmosphère était calme même si certains élèves avaient besoin d'aide pour rester centrés sur la tâche et arrêter de jouer avec leur matériel (ex. arrêter de jouer avec le masque). La grande majorité des élèves semblaient savoir ce qui était attendu et étaient autonomes, ce qui a permis à l'enseignante de consacrer son énergie à offrir du soutien à ceux qui en avaient besoin (Figure 25).



Figure 25 Le soutien offert aux élèves à l'activation des connaissances antérieures quant à l'expression *le temps qui passe*

Avant de faire la prochaine étape, soit la lecture à haute voix de l'œuvre de littérature jeunesse, quelques élèves ont été invités à partager les mots ou les phrases qu'ils ont écrits : « le temps passe vite à la chasse », « une tortue », « une journée à l'école, je trouve ça long », « la période avant le dîner, le temps passe pas vite », « passe vite, passe lentement », « court et lent », « dormir, école, rapide et lentement ».

Pour l'étape 5 de la démarche (*Le contexte d'écriture et le choix du mot-phrase*), le tissage s'est fait une fois de plus naturellement pour l'enseignante à la suite de quelques éclaircissements apportés pour commencer la lecture à haute voix. Notons que pour aider les élèves assis au fond de classe à bien voir les illustrations de l'œuvre (celle-ci avait un petit format), elle a pris soin de projeter les pages de l'œuvre au tableau numérique intelligent (TNI). Contrairement aux dernières séances observées, l'enseignante a lu seulement le titre de l'œuvre, c'est-à-dire *Où est passé le temps?* et n'a donc pas mentionné l'auteur ni l'illustrateur (Marie-Hélène Jarry et Élodie Duhaméau). Puis, elle a demandé aux élèves d'analyser la première de couverture et d'activer leurs connaissances antérieures en lien avec l'expression *le temps qui passe*. Avant de lire la quatrième de couverture, l'enseignante a demandé aux élèves de formuler une première hypothèse de lecture (Figure 26). Voici l'échange effectué entre l'enseignante et trois élèves :

- Élève 1 : « Je pense que la petite fille va aller dans une animalerie et elle va attendre sa mère. Elle va trouver le temps long ».
- Enseignante : « Bien! D'autres idées? (en regardant le reste du groupe) ».
- Élève 2 : « La petite fille est chez elle et elle a sorti dehors. Elle trouve le temps long ».

- Enseignante : « Bien, ce sont de bonnes hypothèses que tu donnes les amis. Est-ce que tu vois quelque chose ? C'est quoi cet objet-là? (en pointant la première de couverture) ».
- Élève 3 : « C'est un sablier ».
- Enseignante : « Ça fait quoi un sablier? »
- Élève 3 : « Quand tu le tournes, le sable tombe. Le sable en haut descend en bas ».
- Enseignante : « Oui, pendant qu'il se vide de son sable, le temps passe ... Je vais te lire la quatrième de couverture. Ça va te donner d'autres indices ».

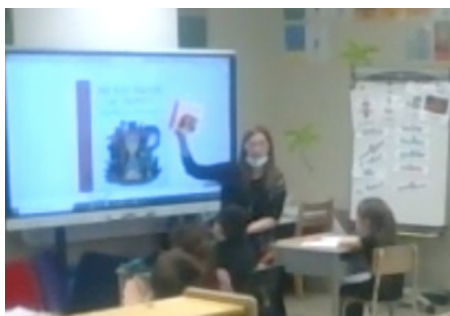


Figure 26 La présentation de l'œuvre *Où est passé le temps?* (Jarry et Duhamel, 2009)

L'enseignante a alors fait la lecture de la quatrième de couverture : « Dans l'armoire, un vieux sablier oublié se repose. Combien de minutes a-t-il comptées ? ». De ce fait, avec les élèves, elle est revenue sur l'idée du sablier comme outil de mesure du temps des minutes. Puis, l'enseignante a invité les élèves à formuler l'intention de lecture : « Qu'est-ce qu'on veut découvrir avec ce livre ? ». Un élève a répondu à l'appel : « Je veux découvrir ce que le sablier va faire ». L'enseignante ajoute qu'elle souhaite découvrir, quant à elle, « où est passé le temps », en faisant référence au titre de l'œuvre.

Par la suite, l'enseignante a commencé la lecture à haute voix de l'œuvre (Figure 27). Son timbre de voix était dynamique. Elle a invité les élèves à porter une attention aux illustrations de l'œuvre pour bien comprendre l'histoire. À plusieurs reprises, pour que les élèves puissent saisir le déroulement du récit et les informations contenues, notamment en lien avec le *temps* et le sablier, l'enseignante a posé quelques questions de compréhension, puis a fourni des explications pour enrichir les réponses des élèves : « pourquoi dit-on que le sablier compte toujours pareil, toujours égales? ... oui, si je le retourne, il va compter le même temps. Celui-là fait toujours le même temps. Si je prends un autre sablier, peut-être qu'il sera différent ».

À certains passages dans l'album, elle s'est également arrêtée sur des mots susceptibles d'être incompris par les élèves (ex. le mot *millénaire*) ou qui sont sujets à la discussion. À titre d'exemples, au double page qui illustre les grains de sable qui s'échappent du sablier, on y lit ceci : « ssssss ssssss ». Après un moment de réflexion et avec l'aide de l'illustration, sur laquelle on voit la petite fille qui regarde le sable s'écouler et tente de calculer les grains filant de l'autre côté du sablier, certains élèves ont inféré les intentions de l'auteur pour faire entendre le son du sable et illustrer simultanément le temps qui passe, ici trois minutes. Puis, au double page qui illustre la mère qui lit une histoire pendant trois minutes, l'enseignante prend soin de reformuler le contenu en posant la question suivante aux élèves : « Alors, quand la maman lit une histoire, est-ce que le temps passe vite ou passe lentement pour la petite fille? ». Après qu'un élève ait mentionné que le temps passait vite pour la jeune fille et qu'une autre soulève que « c'est parce qu'elle fait quelque chose qu'elle aime », l'enseignante a approuvé les réponses en revenant sur les mots du texte : « Oui, regarde ici, c'est écrit *trop court*... Oui, tu as raison, elle aime cette activité ». Le même exercice a été réalisé pour le double-page suivant qui présente un moment où la jeune fille trouve que le temps de trois minutes passe lentement quand elle attend, affamé, que ses macarons soient cuits.



Figure 27 La lecture à haute voix de l'œuvre *Mais où est passé le temps?* (Jarry et Duhamel, 2009)

Au double-page qui illustre un sablier géant qui se retourne qu'au jour de l'An, l'enseignante a précisé ceci aux élèves : « Ici, c'est un énorme sablier qui dure un an, puis, à la fin, quand on arrive au jour de l'An, on le vire à l'envers et on recommence... une nouvelle année » (Figure 28). À ce passage, un élève se demande si l'information est vraie (s'il existe réellement un sablier géant). L'enseignante, sourire aux lèvres, lui répond que :

« non, ce n'est pas obligé d'être vrai. C'est pour te faire comprendre ce qui se passe. Dans un an, c'est comme un gros sablier qui coule tranquillement pendant 365 jours, puis au bout de ces 365 jours, le sablier est vide. Donc, on le retourne pour commencer une nouvelle année. Ça dit ici *qu'il attend pendant un an, patient, patient*. Et oui, c'est long un an ».



Figure 28 Les précisions apportées par l'enseignante lors de la lecture à haute voix quant au concept du *jour de l'An*

Finalement, au double-page qui mentionne que « tous les jours, la mer vole aussi un peu de sable à ma falaise préférée » (p.22 de l'œuvre), un élève a fait référence au Rocher Percé en Gaspésie. L'enseignante a pris un moment pour raconter une anecdote à ce sujet. Elle a mentionné qu'elle était allée voir ce rocher lorsqu'elle était petite et que l'an passé, elle y est retournée avec ses propres enfants. Elle a constaté que le rocher avait changé, qu'il s'était effrité avec le temps.

Comme la journée était sur le point de se terminer, l'enseignante n'a pas terminé la lecture de l'œuvre. Elle a annoncé aux élèves qu'ils continueront la lecture le lendemain matin.

Notons qu'au cours de cette première séance d'observation, l'enseignante a fait face à quelques difficultés quant à la *gestion des contraintes* et l'*espace-temps* dans lequel le dispositif didactique a été déployé. À certains moments, quelques élèves jouaient avec leur matériel et avec divers objets qui se trouvaient à proximité de leur bureau, ce qui les empêchait de participer activement aux discussions. De plus, avant d'effectuer l'activation des connaissances antérieures, cinq élèves se sont levés de leur chaise sans raison apparente et sont allés à leur casier. Comme ils n'avaient pas demandé à l'enseignante le droit de se déplacer, celle-ci a dû

effectuer calmement un rappel des règles de classe et a précisé aux élèves que pour le reste de la période tout le monde devait rester à leur place.

La deuxième période de la troisième séquence didactique observée

La deuxième période observée a commencé avec la routine d'entrée du matin (10 minutes) où chacun savait ce qu'il avait à faire (désinfecter les mains, vider le sac d'école, changer les livres de lecture, préparer son matériel et lire calmement à sa place). Puis, l'enseignante a commencé la séance en invitant les élèves à faire le rappel du début de l'histoire *Où est passé le temps?* (Jarry et Duhaméau, 2009) lue la veille. Avec l'aide de certains élèves, elle a mis l'accent sur les différents passages de manière à revenir sur le sablier, le temps écoulé par le sablier, le sablier géant qui représente une année et la mer qui frappe sur les rochers pour créer le sable. À la suite de cela, l'enseignante a repris la lecture de l'œuvre depuis le début, plus rapide cette fois-ci, pour bien comprendre les notions soulevées à partir du texte et des images : elle s'est arrêtée sur le temps compté par le sablier, sur ce que représentent trois minutes, sur l'attente d'une année ainsi que sur la notion de patience.

Au dernier double-page de l'album où est inscrit ce passage : « *Quelqu'un a dit : on ne voit pas le temps passer. Il lui manquait un sablier* » (p. 23 de l'œuvre), un élève de la classe a rigolé et a interpellé l'enseignante : « Elle a peut-être besoin d'autre chose, non?... Ça ne veut pas dire que le temps va passer plus vite ». L'enseignante a acquiescé en ajoutant que « la jeune fille pense probablement que le sablier permettrait à cette personne de bien voir le temps passer... oui, peut-être qu'elle trouvera ça long de regarder le sablier ». Ce commentaire a déclenché une discussion riche autour de la relativité (ex. « le temps passe vite quand on aime ce que l'on fait » et « quand on s'amuse ») et sur les outils qui permettent de voir le temps qui passe (l'horloge, la minuterie, le sablier). Un élève a même ajouté l'idée que même si on pense que le temps passe vite ou lentement, « c'est juste une impression », ce à quoi l'enseignante a répondu que : « oui, car le temps a toujours la même durée ». C'est ce qui conclut la lecture de l'album. Notons que l'enseignante n'est pas revenue avec les élèves sur les hypothèses ou les intentions de lecture données la veille.

Par la suite, pour réaliser l'étape 7 de la démarche (*Les tentatives d'écriture et l'échange des stratégies*), l'enseignante a rappelé aux élèves la notion travaillée durant cette séquence, en l'occurrence l'expression *le temps qui passe*. Elle leur a informé qu'ils devaient maintenant écrire les mots tirés de l'histoire *Où est passé le temps?* (Jarry et Duhaméau, 2009) qui permettent de bien comprendre cette expression. L'enseignante a rendu les explications très claires et par le fait même a mis en œuvre les conditions permettant aux élèves d'effectuer ce tissage. Elle a expliqué à nouveau l'importance de travailler l'ensemble de ces mots afin de bien construire ultimement le concept de *temps*, ce qui a permis aux élèves de tisser des liens entre les différents savoirs et les tâches à accomplir. Une fois que les élèves ont sorti leur matériel d'écriture, l'enseignante leur a dicté les phrases, une à la fois, qui allaient être travaillées en écriture, à savoir : *Trois minutes, c'est trop court pour lire une histoire. Trois minutes, c'est trop long quand j'attends mon macaroni. Un sablier géant attend pendant un an. Il est patient.* Durant cette étape, les élèves ont travaillé de manière autonome, à leur place, afin de proposer des hypothèses individuelles selon leurs propres idées et connaissances de la langue (Figure 29). Tout au long de la dictée, l'étayage fourni aux élèves était grand. L'enseignante les outillait à utiliser simultanément des stratégies de correspondances graphème-phonème, syllabique et le recours au mur de mots et de stratégies dans la classe. Elle aide ainsi les élèves à tisser des liens entre les stratégies et les différentes façons dont elles peuvent contribuer à leurs tentatives, et donc, à leurs apprentissages. En voici quelques-unes :

- « Questionne-toi. Le mot « minute », c'est quelle sorte de mots ? Est-ce un nom commun ? Est-ce que ça s'accorde ? Est-ce qu'on parle d'une minute ou de plusieurs minutes ? Est-il masculin ou féminin ? Singulier ou pluriel ?... On a vu hier la classe de mots de « trois », souviens-toi ... Si c'est plusieurs minutes, je sais que je dois ajouter quelque chose à « minute » »,

- « Sers-toi de tous les outils que tu as : mur de mots, mots fréquents... Pour le mot « court », je pense à la règle orthographique de *La lettre crochet*¹⁶. Quand je mets ce mot au féminin, je peux attendre la lettre qui sonne à la fin... Attention, toutefois, *la lettre crochet* est silencieuse, elle ne sonne pas »,
- « Repère les indices. Questionne-toi »,
- « Que faut-il ajouter pour faire sonner le « T » à la fin du mot ? »,
- « Dans le mot « sablier », il y a un son que nous avons appris récemment [jé]... »,
- « Bravo! Un ami a dit qu'il allait écrire le mot « sablier » de deux façons pour voir celle qu'il a déjà vu (en faisant référence au son [é] avec « é » ou « er ») ».



Figure 29 La réalisation des tentatives d'écriture et l'échange des stratégies

Pour maximiser le temps d'écriture et de discussion autour des hypothèses orthographiques, l'enseignante a utilisé, une fois de plus, la version A de cette activité dans laquelle les phrases sont trouées. Les élèves ont ainsi tenté d'écrire seulement les mots-clés associés à l'expression *Le temps qui passe* (voir les mots soulignés ci-dessus). Lors des tentatives d'écriture, l'enseignante circulait auprès des élèves pour observer les différentes hypothèses, pour offrir de l'aide ponctuelle ainsi que pour s'assurer que tous étaient rendus à la même place. Une fois de plus, l'atmosphère était sécurisante et détendue, car les élèves semblaient savoir ce qu'ils avaient à faire et qu'ils avaient droit à l'erreur lors de leurs tentatives. Ces derniers travaillaient à leur rythme tout en sachant qu'ils avaient un temps précis pour réaliser la tâche.

Par la suite, pour réaliser *le retour collectif sur les mots* (étape 8) et présenter *la norme orthographique* des mots (étape 9), les hypothèses individuelles ont été discutées en grand groupe afin de dégager une hypothèse commune pour les mots ciblés. Pour ce faire, l'enseignante a invité les élèves à ranger leur crayon, puis à partager leurs hypothèses qu'elle a pris soin d'écrire au tableau numérique intelligent (TNI). Toutes les graphies ont été recueillies pour les mots. L'enseignante a encouragé les élèves à oser prendre des risques. Pour ceux qui ont partagé leurs hypothèses, elle leur a demandé de se justifier (ex. « Pourquoi as-tu écrit ça? »). Puis, elle a comparé les différentes hypothèses de manière à identifier les graphèmes communs et ceux plus complexes avant que la norme, donnée une fois de plus par l'enseignante, soit partagée et comparée aux hypothèses. La plupart des élèves participaient activement lors de cette mise en commun. Comme observé précédemment, pour se justifier, plusieurs ont indiqué qu'ils étaient certains de leur orthographe soit en soulignant qu'ils les avaient déjà mémorisés, en désignant le mur de mots de la classe, en renvoyant à des écritures antérieures réalisées à l'école ou en faisant référence à des stratégies orthographiques apprises antérieurement :

¹⁶ La règle orthographique nommée ici par les élèves, *La lettre crochet*, est tirée du matériel didactique *Les scénarios pour mieux écrire* de Céline Leroux et Lise Martin (2012) des éditions Chenelière.

- « J'ai regardé sur le mur de mots, c'est un mot fréquent »,
- « J'ai utilisé ton indice, il y a une lettre crochet à la fin, soit un « s », un « d » ou un « t »,
- « J'ai entendu le « t » quand tu as dit le mot *courte*,
- « Tu as dit qu'il y avait une lettre crochet à la fin et que le féminin, c'était *longue* ».

L'enseignante mettait en évidence ce qui était construit par les élèves et le valorisait tout en mettant en valeur l'ensemble des stratégies utilisées.

L'enseignante est revenue un fois de plus sur certaines stratégies pour mémoriser les particularités des mots, dont *la mise en relief des difficultés* (ex. le mot *trop*, c'est comme le mot *très*, c'est un mot fréquent dit irrégulier avec une lettre muette à la fin), *la catégorisation par analogie* (le son [s] dans le mot *patient* comme dans le mot *récréation* appris récemment), *le soulignement des aspects importants des mots* (souligner la lettre muette ou la présence d'un double-graphème comme « bl » dans le mot *sablier*) et *l'association d'un mot à sa famille morphologique* (les mots *long* et *court* sont de la même famille que *longue* et *courte*).

À un moment, l'enseignante a réalisé un soutien affectif auprès d'une élève qui semblait hésitante à justifier son choix orthographique après avoir partagé son hypothèse, car au moment où elle a dicté le mot *sablier*, elle a su qu'elle avait fait une erreur de tentative : elle a écrit *sabllier* (avec deux -l) « comme dans le mot *papillon* (qui était affiché sur le mur de mots) », car selon elle, le double « l » faisait ici le même son recherché. L'enseignante a alors profité judicieusement de ce moment pour rappeler aux élèves qu'elle était impressionnée par leurs tentatives (« Bravo! Tu as fait une bonne hypothèse quand même ») et que ce n'était pas grave de se tromper d'autant plus que les tentatives données par cette élève en question comprenaient des parties correctes des mots (« Tu as bien écrit les sons [sàb] et [jé] », mais retiens que tu n'as pas besoin de doubler une consonne quand elle suit déjà une consonne). À cet encouragement, une autre élève a soulevé qu'elle avait fait le même genre d'erreur coquille, car elle avait doublé, non la lettre « l », mais la lettre « b » dans le mot *sablier*.

Pour cette séance, quelques précisions ont été apportées pour travailler les trois dimensions lexicales des mots, soit pour les mots *an*, *sablier* et *pendant* dans la phrase « *Un sablier géant attend pendant un an* ». Rapidement, l'enseignante a expliqué que le mot *sablier* n'était pas un verbe, mais un nom commun même s'il y avait les lettres « er » à la fin (car une élève avait fait ce raisonnement). Ensuite, pour le mot *an*, l'enseignante a donné des exemples pour différencier les homophones *an* et *en* : Est-ce que tu as écrit le mot *an* dans le sens d'une année ou l'as-tu écrit comme dans les exemples « *Je vais à l'école en vélo* » ou « *En me levant le matin, je prends un petit déjeuner* » ? ». Puis, pour expliquer le sens du mot *pendant*, l'enseignante l'a comparé avec le mot *durant* dans l'exemple suivant : « Tu peux aussi dire *Un sablier géant attend durant un an* ». Pour terminer cette étape, l'enseignante a invité les élèves à copier la norme des mots dans leur *Cabier de l'élève* à la page 16.

Notons que durant cette observation, l'enseignante a fait face à quelques difficultés semblables aux dernières séances quant à la *gestion des contraintes* et *l'espace-temps* dans lequel le dispositif didactique a été déployé. En effet, quelques élèves n'ont pas toujours respecté le tour de parole (lever la main), certains jouaient avec leur matériel à proximité de leur bureau et deux élèves étaient plus agités (se levaient, se couchaient sur leur chaise ou se faisaient des grimaces). L'enseignante a effectué calmement les retours à l'ordre selon les situations, ce qui a allongé quelque peu la durée de certaines étapes.

La troisième période de la troisième séquence didactique observée

La troisième période observée a commencé avec la réalisation de l'étape 10 de la démarche (*Le grand retour*). Pour ce faire, l'enseignante a rappelé le travail réalisé à la période du matin consacrée à l'écriture des phrases suivantes : *Trois minutes, c'est trop court pour lire une histoire. Trois minutes, c'est trop long quand j'attends mon macaroni. Un sablier géant attend pendant un an. Il est patient.* Par ce retour mobilisé à l'oral, les élèves étaient engagés et

semblaient motivés par celui-ci. Le tissage était clair pour les élèves, car l'enseignante leur a réitéré les raisons qui expliquent pourquoi ils ont dû écrire les mots ciblés. Pour plusieurs élèves, le bienfondé de ces activités était évident : « ces mots permettent de mieux comprendre le *temps* ».

En s'inspirant de la définition donnée dans le *Guide de l'enseignante*, l'enseignante a guidé les élèves dans l'élaboration d'une définition commune pour l'expression *Le temps qui passe* qui assemble l'ensemble des attributs travaillés : « Maintenant, quelle serait la définition commune qu'on pourrait se faire pour *Le temps qui passe*? Comment expliquerions-nous à des petits de la maternelle *Le temps qui passe*? ». Après quelques échanges (Élève 1 : « Pour moi, *le temps qui passe*, c'est quand le temps avance », Élève 2 : Pour moi, c'est notre vie qui défile »), l'enseignante a écrit la définition au tableau numérique intelligent (TNI): *Le temps qui passe, c'est le temps qui avance au fil des jours. C'est vieillir.* (Figure 31).



Figure 30 L'élaboration de la définition commune quant à l'expression *le temps qui passe*

Après avoir écrit la définition dans le *Cahier de l'élève*, les élèves ont réalisé l'étape 11 de la démarche (*La réutilisation du mot-phrase*). Comme prévu, l'enseignante a demandé aux élèves, pour réinvestir les mots travaillés autour de l'expression *Le temps qui passe*, de compléter l'activité en 3^e partie de la séquence. Ces derniers ont dû décrire un moment où ils ont trouvé que trois minutes semblaient trop longues, puis un moment où trois minutes étaient apparues trop courtes. Durant cette étape, les contenus étaient denses de même que le pilotage des tâches, organisé et maîtrisé, se faisait aisément. De plus, le tissage s'est fait clairement par les élèves, car l'enseignante a pris soin de nommer les objectifs d'apprentissage et de modéliser ce qui était attendu par le travail :

« Je te demande de retourner à la page travaillée ce matin *Où est passé le temps?* Cet après-midi, je te demande de faire trois choses... Premièrement, je te demande d'écrire un moment où tu trouves que trois minutes c'est trop long. Donc, comme nous l'avons écrit ce matin, tu devras écrire ici « Trois minutes, c'est long quand... » et tu vas compléter la phrase en trouvant une idée pour toi. Quand est-ce que c'est long trois minutes pour toi? ».

Quelques élèves ont donné de premières idées à l'oral :

- « Trois minutes, c'est trop long... quand je vais chez ma grand-mère »,
- « Quand ma mère prépare mon assiette pour le souper »,
- « Quand mon papa fait son café et que j'attends pour manger ma crêpe »,
- « Quand je veux déballer mes cadeaux »,
- « Quand j'attends pour aller faire du *ski-doo* »,
- « Quand j'attends dehors le matin et qu'il fait froid ».

Après qu'un exemple rigolo ait été donné par l'enseignante (« Trois minutes, c'est trop long quand j'ai envie de faire pipi »), les élèves ont réalisé le même exercice pour la phrase « Trois minutes, c'est trop court quand... » (question #4 du *Cahier de l'élève*) :

- « Trois minutes, c'est trop court... quand je joue aux *Barbies* »,
- « Quand je joue à un jeu vidéo »,
- « Quand je fais une partie de hockey »,
- « Quand je lis un bon livre de lecture »,
- « Quand je joue au service de garde »,
- « Quand je fais de la *motocross* ».

Enfin, l'enseignante a expliqué le travail attendu pour la dernière question de la séquence. Les élèves devaient expliquer s'ils sont une personne patiente comme le sablier géant dans l'histoire qui devait attendre une année avant d'être retourné. Pour aider les élèves, l'enseignante a donné quelques exemples de réponse : « Oui, je suis patiente quand j'aide mes élèves qui travaillent très fort. Non, je ne suis pas patiente quand mes élèves parlent en même temps que moi... ou quand quelqu'un est en retard ». À ce moment, l'atmosphère était plutôt calme, malgré quelques interventions de l'enseignante pour maintenir le respect du droit de parole. Une fois les intentions bien comprises par les élèves, ces derniers se sont lancés dans la tâche avec sérieux : tous savaient ce qu'ils avaient à faire, évitant ainsi les pertes de temps.

Comme la cloche pour la fin de la journée a sonné, la chercheuse n'a pas pu observer le reste de cette activité de réinvestissement (le retour sur les réponses des élèves). L'enseignante lui a précisé qu'elle allait continuer la tâche les jours suivants afin de revenir sur leurs réponses et de faire les prochaines étapes de la démarche, à savoir l'enrichissement du réseau conceptuel dans le *Cahier de l'élève* et finalement, la grande conclusion sur l'ensemble du projet de recherche. Pour conclure le tout, l'enseignante a informé la chercheuse qu'elle allait faire les actions suggérées du *Guide de l'enseignante*, soit :

- Revenir avec les élèves sur les connaissances initiales liées au concept *temps* écrites, en début du projet, à la première page du *Cahier de l'élève* (sous la question *Qu'est-ce que le temps?*).
- Inviter les élèves à nommer, à l'aide du réseau conceptuel complété, des différentes activités de lecture et d'écriture ainsi que les différentes définitions élaborées, ce qu'ils ont appris de nouveau sur le *temps*, puis à écrire ces nouvelles connaissances sur la feuille avec un crayon de couleur.

Soulignons que ce *grand retour* a permis de synthétiser l'ensemble des connaissances apprises autour du concept du *temps* de même que d'éveiller les élèves à la capacité d'abstraction par la métacognition en leur faisant observer l'évolution de leur représentation entre les premières conceptions et celles ajoutées au crayon de couleur, ce qui est susceptible de favoriser une intégration des nouvelles connaissances et la modification des schèmes cognitifs chez les élèves.

C'est ce qui conclut la troisième observation. 150 minutes échelonnées sur deux jours ont été nécessaires pour réaliser cette dernière séquence didactique.

Annexe 6 La lettre de sollicitation à la recherche

Voici la lettre de sollicitation à la recherche pour les expertes du milieu universitaire.



Montréal, 3 août 2020

Objet : Invitation à participer à la recherche-développement *Développement et mise à l'essai d'un dispositif didactique pour construire les concepts abstraits au premier cycle du primaire*

Madame,

Je suis Marjorie Boulet, étudiante au doctorat à l'Université de Montréal en sciences de l'éducation. Dans le cadre de mes études doctorales, je mène, sous la direction de Mme Isabelle Montésinos-Gelet, professeure titulaire au département de didactique de l'Université de Montréal et de Mme Virginie Martel, professeure titulaire au département de didactique de l'Université du Québec à Rimouski (campus Lévis), une recherche-développement qui vise à répondre, d'une part, aux besoins des enseignantes du premier cycle du primaire qui se sentent démunies quant à l'enseignement et l'apprentissage des concepts abstraits, plus spécifiquement ceux du domaine de l'univers social, et d'autre part, au manque d'outils et de stratégies didactiques pour assurer cet enseignement au premier cycle. Pour contrer le temps souvent réduit dédié à l'univers social en classe et l'absence d'évaluation à ce cycle, il nous apparaît essentiel de favoriser des activités en contexte d'intégration des matières. Nous envisageons donc l'enseignement de l'univers social dans une perspective transversale où la lecture et l'écriture sont les pierres angulaires à toute activité poursuivie par les élèves (Boulet et Martel, 2017; Larose et Lenoir, 1998; Martel, 2018a, 2018b; Poyet, 2009a). Les œuvres de littérature jeunesse et la pratique des orthographes approchées (Montésinos-Gelet, Morin, et Charron, 2006) sont ici considérées comme des outils didactiques pertinents pour offrir aux élèves des contextes signifiants d'apprentissage tant en réception des connaissances qu'en production. Actuellement, aucun dispositif didactique n'est disponible sur le marché pour amorcer cet apprentissage conceptuel au premier cycle qui implique à la fois un travail en lecture, en écriture et en univers social.

À travers cette recherche-développement, je poursuis donc quatre objectifs :

- 1) Développer un dispositif didactique utilisable par les enseignantes au premier cycle du primaire qui contribue à la construction de la représentation du concept abstrait du *temps*, et ce, à partir d'activités de lecture (littérature jeunesse) et d'écriture (pratique des orthographes approchées).
- 2) Mettre à l'essai le dispositif didactique afin de mesurer la validité et la fidélité.
- 3) Analyser et interpréter l'apport du dispositif didactique au regard des expertes pour la construction de représentations des concepts abstraits chez les élèves du premier cycle du primaire.
- 4) Élaborer, à l'aide d'un dispositif développé, deux réseaux littéraires susceptibles de favoriser la construction de représentations des concepts abstraits de l'*espace* et de la *société* chez les élèves du premier cycle du primaire.

J'aimerais donc évaluer mon dispositif didactique afin de vérifier son utilité pour l'enseignement-apprentissage des concepts abstraits en univers social au premier cycle du primaire. Votre participation à cette recherche, en tant qu'experte, **consisterait à prendre connaissance de la maquette de la recherche et du dispositif didactique développé qui prend la forme d'un guide pédagogique ainsi qu'à analyser les séquences didactiques.** Vous auriez **trois semaines** pour les analyser et remplir un questionnaire d'évaluation du dispositif. **Notez que cet échéancier sera déterminé en fonction de vos disponibilités pour les mois d'août à novembre 2020.** Ce travail d'analyse devrait vous prendre environ **4 heures**. Toute l'information nécessaire pour utiliser le dispositif didactique vous serait fournie et les données recueillies seraient confidentielles.

Votre participation m'aiderait à améliorer le dispositif didactique afin d'en produire une nouvelle version qui sera ensuite mise à l'essai dans une classe de deuxième année du premier cycle du primaire.

Une réponse de votre part serait appréciée **avant le 14 août prochain.**

En vous remerciant de l'attention que vous porterez à ma demande, je demeure disponible pour répondre à toute question.


Marjorie Boulet
marjorie.boulet@umontreal.ca

Projet de recherche CEREP-20-065-D (Université de Montréal)

Références bibliographiques

- Boulet, M., et Martel, V. (2017). Enseigner de façon interdisciplinaire l'univers social au premier cycle du primaire grâce à la littérature jeunesse. *Vivre le primaire*, 30(1), 28-31.
- Larose, F., et Lenoir, Y. (1998). La formation continue d'enseignants du primaire à des pratiques interdisciplinaires : résultats de recherches. *Revue des sciences de l'éducation*, 24(1), 189-228.
- Martel, V. (2018a). *Développer des compétences de recherche et de littératie au primaire et au secondaire. Enquête en classe d'histoire*. Québec: Les Éditions JFD.
- Martel, V. (2018b). Exploiter des documents de natures variées en classe d'univers social. *Vivre le primaire*, 31(1), 46-48.
- Montésinos-Gelet, I., Morin, M.-F., et Charron, A. (2006). *Les orthographes approchées. Une démarche pour soutenir l'appropriation de l'écrit au préscolaire et au primaire*. Québec: Chenelière Éducation.
- Poyet, J. (2009a). Espace, temps et société, les clés de l'univers social. *Vivre le primaire*, 22(3), 27-28.

Annexe 7 La lettre explicative des tâches à effectuer lors de la mise à l'essai

Voici la lettre explicative pour les expertes du milieu universitaire afin qu'elle puisse effectuer la mise à l'essai du prototype



Montréal, 2 novembre 2020

Objet : Lettre explicative à la participation à la recherche-développement *Développement et mise à l'essai d'un dispositif didactique pour construire les concepts abstraits au premier cycle du primaire*

Bonjour,

Je vous remercie d'avoir accepté de participer à l'évaluation du dispositif didactique que j'ai développé dans le cadre de mon projet de recherche doctorale. Vous trouverez, ci-joint, tous les documents nécessaires à votre travail.

Veillez prendre connaissance du formulaire de consentement (Document A), remplir et conserver une copie sur votre ordinateur. Veuillez envoyer une copie à la chercheuse par voie électronique à l'adresse indiquée ci-dessous.

Pour évaluer le dispositif didactique développé, veuillez prendre connaissance de la maquette de la recherche (Document B), puis du dispositif didactique (Document C) qui prend la forme d'un guide pédagogique. Il présente une synthèse de la théorie mise de l'avant par cette recherche-développement et l'ensemble des sept séquences didactiques développées. Vous trouverez également le Cahier de l'élève (Document D).

Puis, veuillez remplir le questionnaire d'évaluation du dispositif didactique (Document E).

Finalement, veuillez me retourner par courriel tous les documents reçus, au plus tard, le **16 novembre 2020**.

Je vous ferai parvenir un rapport décrivant les conclusions générales de ma recherche ainsi qu'une version définitive de l'outil d'analyse, au cours des mois suivant l'analyse des résultats (au plus tard, en décembre 2021).

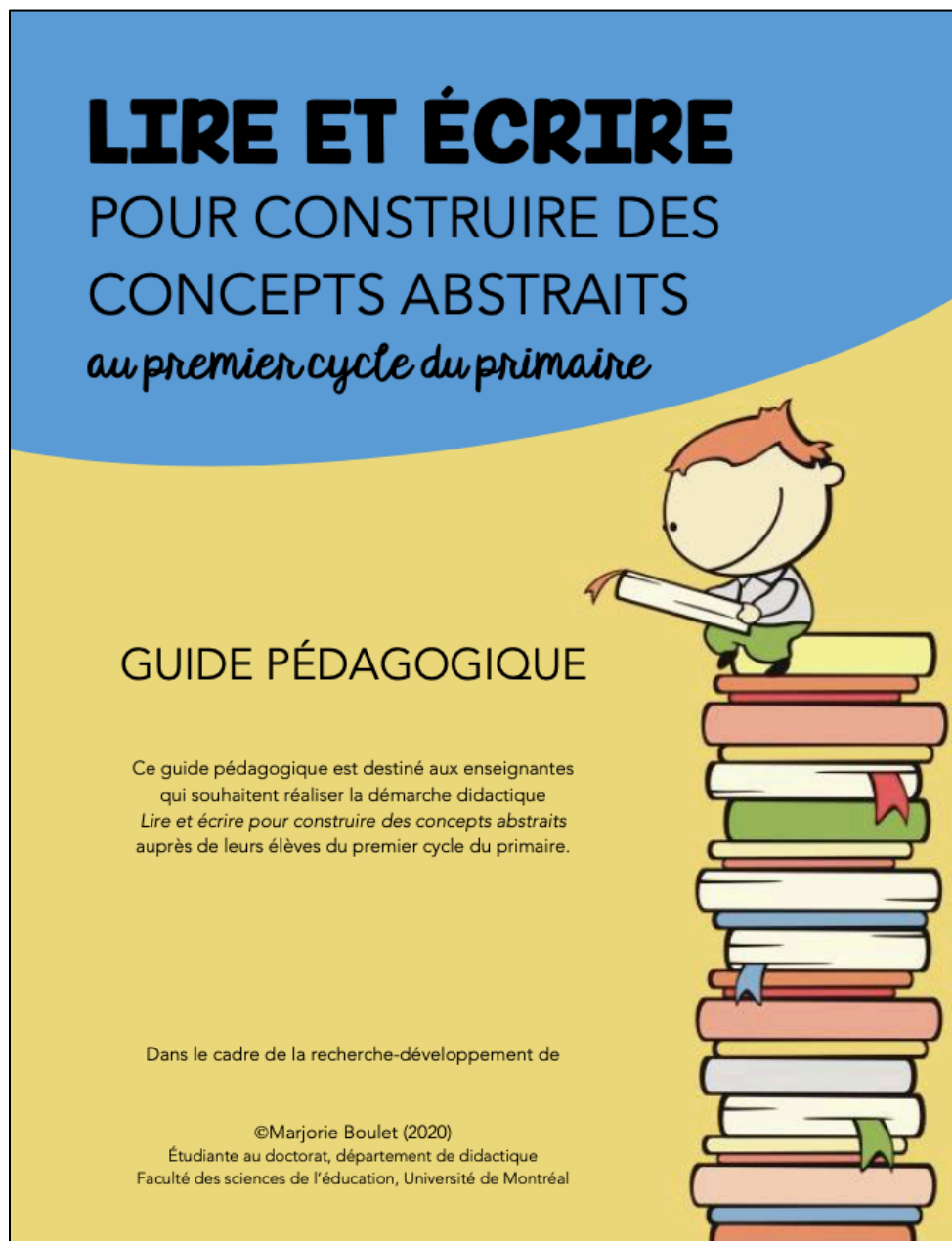
Je vous remercie de votre précieuse collaboration et demeure disponible pour répondre à toute question.


Marjorie Boulet
marjorie.boulet@umontreal.ca

Projet de recherche CEREP-20-065-D (Université de Montréal)

Annexe 8 La deuxième version du prototype de recherche

Aucune reproduction ou modification de ce *Guide* n'est autorisée.



Précisions sur les droits d'auteurs

Les images d'auteurs inconnus utilisées dans ce *Guide pédagogique* sont libres de droits. Elles sont soumises à la licence [CC BY-NC](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/) du logiciel Microsoft Word (en date du 1^{er} décembre 2020).

Les pictogrammes utilisés sont tirés du site *NounProject* disponible au <https://thenounproject.com>.
Voici les créateurs selon les pictogrammes :

- | | |
|--|---|
| ©Adrien Coquet (lumières avec crayon / orateur / personnage qui expliquent trois éléments) | ©Mani Cheng (ligne du temps), |
| ©Alexcan (engrenage), | ©Maurizio Fusillo (paysage d'une maison), |
| ©Alice Design (œil), | ©Maxim Kulikov (cadeau), |
| ©Corpus Delicti (personnage penseur), | ©Nociconist (nez), |
| ©Dam (oreille), | ©Pete Fecteau (masques et peinture) |
| ©Graphic Tigers (réseau conceptuel blanc), | ©Piotrek Chuchla (enseignant et élèves), |
| ©Gregor Cresnar (phylactère avec point d'interrogation / concept-lumière) | ©Prime icon (papier), |
| ©Grégory Montigny (main), | ©Priyanka (économie), |
| ©H Alberto Gongora (visages fille et garçon), | ©ProSymbols (engrenage / règle et crayon), |
| ©Hea Poh (femme), | ©Putra (livre) |
| ©Heathersabrina (bouche), | ©Rosa (livre ouvert), |
| ©Hrbon (quatre personnages), | ©Sewon Park (enfants), |
| ©Hum (notes de musique), | ©Sumit Saengthong (bâtiment dans un phylactère), |
| ©Icon Market (pommes sur les livres), | ©Template (montre et, minuteur), |
| ©Jie-Eah (cercle-flèche), | ©Thomas Le Bas (personnes qui parlent), |
| ©Joe Pictos (phylactère), | ©Vectors points (chien /et globe terrestre sur un livre), |
| ©Kangrif (fleur), | ©Vectorstall (réseau conceptuel noir), |
| ©Lian Kirschner (arbre), | ©Victoruler (trois phylactères), |
| ©Made by Made (quatre livres), | ©Zahroe (crochet), |
| ©Mambu (fiche de travail avec dossier), | |

Table des matières

<i>Introduction</i>	7
<i>L'apprentissage conceptuel</i>	9
1.1 Le concept.....	9
1.2 L'apprentissage conceptuel.....	12
1.3 Les concepts abstraits, comment se construisent-ils?.....	13
<i>L'apprentissage lexical au cœur de l'apprentissage conceptuel</i>	15
2.1 Le sens d'un mot, comment se construit-il?	16
<i>Lire et écrire pour construire des concepts abstraits</i>	17
3.1 La lecture pour construire des concepts abstraits	18
3.2 L'écriture pour construire des concepts abstraits.....	18
<i>Un exemple de construction de concepts abstraits; l'enseignement de l'espace, du temps et de la société</i>	19
4.1 Les savoirs essentiels en univers social	19
4.2 Les dimensions des concepts en univers social	23
4.2.1 Le concept d'espace.....	23
4.2.2 Le concept de société	23
4.2.3 Le concept du temps.....	24
<i>Les étapes de la démarche didactique développée</i>	27
<i>La mise en œuvre de la démarche didactique développée</i>	31
La définition du concept	31
Étape 1 : L'analyse du concept	31
L'expression du concept abstrait dans une forme accessible aux élèves.....	31
Étape 2 : Le choix des situations-exemples (réseau littéraire)	31
La mise en contexte auprès des élèves	35
Étape 3 : La prise de connaissance d'un problème	35
Étape 4 : L'activation des connaissances antérieures	36
Étape 5 : Le contexte d'écriture et le choix du mot-phrase.....	37
Étape 6 : Les consignes de départ	38
La réalisation	38
Étape 7 : Les tentatives d'écriture et l'échange des stratégies	38
L'intégration.....	39
Étape 8 : Le retour collectif sur le mot-phrase	39
Étape 9 : La norme orthographique.....	40
Étape 10 : Le grand retour et la définition commune.....	41
Le transfert des apprentissages.....	44
Étape 11 : La conservation des traces	44
Étape 12 : La réutilisation du mot-phrase.....	44

<i>Fiche A : Une journée de Loup</i>	47
<i>Fiche B : Lili, c'est l'heure!</i>	49
<i>Fiche C : Le lion et l'oiseau</i>	51
<i>Fiche D : La ronde des mois</i>	53
<i>Fiche E : Hier, quand j'étais bébé</i>	55
<i>Fiche F : Prendre le temps</i>	57
<i>Fiche G : Où est passé le temps?</i>	59
<i>Annexe 1 Les étiquettes d'expressions sur le temps</i>	61
<i>Annexe 2 Les références bibliographiques du réseau littéraire</i>	63
<i>Annexe 3 Les premières de couverture des œuvres littéraires</i>	65
<i>Annexe 4 La planification temporelle des séquences didactiques</i>	67
<i>Bibliographie</i>	69

Liste des figures

Figure 1 Les trois dimensions d'un concept selon Barth (2013a) et Astolfi et al. (2008)	12
Figure 2 Les dimensions du concept de société	13
Figure 3 Les œuvres de littérature jeunesse comme référents au concept abstrait à développer	18
Figure 4 Les composantes de la compétence <i>Construire sa représentation de l'espace, du temps et de la société</i> (PFEQ) (MELS, 2001a, p.167)	20
Figure 5 Les différentes dimensions à apprendre des concepts du temps, de l'espace et de la société.	25
Figure 6 La démarche didactique <i>Lire et écrire pour construire des concepts abstraits</i>	27
Figure 7 Un exemple de sélection d'œuvres littéraires qui peuvent graviter autour du réseau sur le temps	34
Figure 8 L'exemple d'un réseau conceptuel complété par un élève	43

Liste des tableaux

Tableau 1 Le phénomène de sous-extension du concept abstrait du temps	11
Tableau 2 L'enseignement direct et pluridimensionnel des mots	16
Tableau 3 La progression des apprentissages quant à la construction des concepts de l'espace, du temps et de la société au 1 ^{er} cycle du primaire (MELS, 2009)	21
Tableau 4 Le tableau de planification de la démarche <i>Lire et écrire pour construire des concepts abstraits</i>	28
Tableau 5 Le réseau littéraire pour faire construire la représentation du concept du temps	32
Tableau 6 La planification temporelle des séquences didactiques	67

Introduction

À l'origine de ce présent guide pédagogique, il y avait une interrogation fort partagée par les communautés pratique et scientifique : en considérant que l'enseignement et l'apprentissage de l'univers social occupent encore peu d'espace-temps dans la vie scolaire, particulièrement au primaire, comment pourrions-nous investir davantage ce domaine et bénéficier de toute sa richesse pour nos élèves ? En effet, le domaine de l'univers social joue un rôle essentiel dans l'acquisition d'outils nécessaires pour comprendre la société dans laquelle nous vivons, s'y insérer harmonieusement et contribuer à son évolution (MELS, 2001a). Au premier cycle du primaire, les élèves sont invités à construire leur représentation des concepts de l'espace, du temps et de la société et acquérir le vocabulaire de base se rattachant à ce domaine (MELS, 2001a). Malgré que cette compétence ne soit pas dans la grille-matière ni évaluée formellement, son enseignement et sa maîtrise sont essentiels. Elle permet d'outiller intellectuellement les élèves et leur offre l'expérience nécessaire pour aborder l'histoire et la géographie aux cycles suivants (Poyet, 2009b).

Cependant, bien qu'il soit reconnu que cette compétence est essentielle au cheminement des élèves, elle occupe peu de place en classe de premier cycle du primaire (Boulet et Martel, 2017; Drolet, 2014). Plusieurs enseignantes s'avouent démunies (Poyet, 2009a) et délaissent souvent ce domaine au profit des autres matières telles que le français et les mathématiques (Déry et Martel, 2014). De plus, une grande majorité d'entre elles affirme faire face à un contexte de réalisation plutôt complexe marqué par un manque de temps, de formation et de stratégies didactiques (Audigier, 2006a; Déry et al., 2013; Drolet, 2014; Lenoir, 1990, 2002; Poyet, 2011; Yali et Hoge, 2005). Pourtant, il s'avère fondamental d'outiller les élèves à observer, à lire et à comprendre certaines réalités sociales et spatiales autour d'eux et d'assurer le développement d'un réseau conceptuel centré sur les concepts d'espace, de temps et de société.

Ce n'est, entre autres, qu'avec une compréhension claire de ces concepts que les élèves sont en mesure d'interpréter efficacement un problème historique ou un enjeu géographique aux cycles suivants (Demers et al., 2012; Poyet, 2009c; Twyman et al., 2006).

Dans cette perspective, le dispositif didactique *Lire et écrire pour construire des concepts abstraits* répond aux besoins de nombreuses enseignantes du primaire soucieuses de faire évoluer leur pratique pédagogique quant à l'enseignement de l'univers social et le recours à la lecture et à l'écriture en contexte d'intégration des matières pour faire construire les concepts abstraits du domaine de l'univers social chez leurs élèves. Tout en intégrant les connaissances scientifiques les plus récentes sur l'apprentissage conceptuel et l'accroissement du vocabulaire de même que sur le recours à la lecture et à l'écriture pour construire des connaissances, ce dispositif tient compte des conceptions didactiques des enseignantes, de leurs savoir-faire, des contraintes sur l'exercice de leur profession (organisation de la classe, gestion du temps, programme à suivre, outils disponibles, hétérogénéité des élèves, etc.) et de leurs pratiques habituelles. Nous souhaitons proposer aux enseignantes une nouvelle démarche à expérimenter dans leur classe, validée par des experts des milieux universitaire et pratique, en vue de partager de nouvelles connaissances sur l'enseignement au premier cycle du primaire et de les amener à concevoir autrement les apprentissages de leurs élèves.

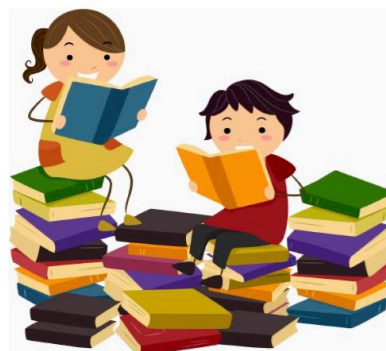
Dans ce guide pédagogique, nous présentons d'abord le contenu théorique quant à l'apprentissage conceptuel et l'apprentissage lexical qui le sous-tend. Nous soulignons ensuite l'apport de la lecture et de l'écriture pour construire les concepts abstraits au premier cycle du primaire, ce qui permet de justifier notre intérêt à utiliser la littérature jeunesse jumelée à la pratique des orthographe approchées. À la troisième section, les savoirs essentiels du domaine l'univers social sont présentés, car ce domaine est considéré, dans le cadre de cette recherche, comme un contexte intégrateur permettant d'adopter la démarche didactique développée. Nous y définissons également les concepts de l'espace, du temps et de la société et précisons en quoi la compréhension de ces concepts influence les compétences en univers social au primaire, et ce, afin de justifier l'importance de leur apprentissage et de leur enseignement en classe. Pour terminer, nous explicitons comment mettre en place la démarche didactique *Lire et écrire pour développer des concepts abstraits* et proposons sept séquences didactiques à réaliser avec les élèves.

Notre démarche didactique favorise la mise en place d'activités significatives en lien avec le vécu des élèves de manière à rendre ceux-ci actifs dans la construction de leurs connaissances et de leur représentation des concepts abstraits.

Précisons toutefois que dans le cadre de notre recherche-développement, nous avons fait le choix de recourir à des activités de lecture et d'écriture pour assurer un premier enseignement des concepts abstraits pour le domaine de l'univers social, soit l'espace, le temps et la société, en classe de premier cycle du primaire. Les séquences didactiques développées par la démarche se veulent une initiation, un premier moment d'apprentissage permettant de poser quelques assises conceptuelles. Nous n'avons pas la prétention qu'en suivant les séquences didactiques proposées de couvrir l'ensemble du programme de formation pour le domaine de l'univers social. Nous sommes également conscientes qu'il y a d'autres avenues possibles pour l'enseignement et l'apprentissage de ce domaine. À ce sujet, nous invitons les enseignantes à s'ouvrir aux différentes approches qui mettent de l'avant, depuis quelques années, l'intérêt d'exploiter en classe d'univers social les ressources du milieu de vie des élèves comme les musées (Larouche et al., 2015) et d'utiliser avec les élèves différents documents tels que la bande dessinée (Boutin et Martel, 2018; David, 2018; Martel et al., 2018), la photographie (Poyet, 2018), la caricature (Larouche, 2014), les peintures figuratives (Larouche et al., 2018) ou les jeux sérieux (Boutonnet et al., 2014). Plus loin dans le guide, des pistes pédagogiques développées par Boulet (2016) et Récitus (2020) sont également proposées.

Bonne lecture!

*Marjorie Boulet,
Isabelle Montésinos-Gelet
Virginie Mantel*



01 L'apprentissage conceptuel

Pour définir et mieux comprendre la démarche *Lire et écrire pour construire des concepts abstraits*, il convient d'abord de préciser ce qu'est un concept et comment fonctionne l'apprentissage conceptuel.

1.1 Le concept

Le concept correspond à la représentation mentale d'une chose (Desrosiers-Sabbath, 1984), à une idée plus ou moins abstraite qui désigne ou représente une réalité (Tremblay, 1968). Selon la définition lexicographique du Larousse (2019), **le concept est une idée générale et abstraite que se fait l'esprit humain d'un objet de pensée concret ou abstrait, qui lui permet de rattacher à ce même objet les diverses perceptions qu'il en a et d'en organiser les connaissances** (s.p.). En ce sens, le concept se veut « une pensée abstraite désignée par un ou des mots qui se réfèrent à un ensemble de caractéristiques qui sont communes et à une pluralité d'exemples ou de cas réels » (Barth, 2013a, p. 68).

Pour comprendre l'abstraction et la complexité d'un concept, il apparaît essentiel de bien distinguer le concret de l'abstrait. Apostel, Mandelbrot et Piaget (1957) emploient le terme de **pensée concrète** pour décrire les faits et les descriptions des objets tangibles et **pensée abstraite** pour faire référence au processus mental complexe dans l'acquisition des connaissances grâce auquel les apprenants, au fil de leur développement, sont en mesure de penser à des concepts de plus en plus abstraits par des actions *mentales* à partir d'objets symboliques (p. 44-45). Quant à elle, Anokhina-Abeberry (2001, 2008) présente, à partir d'une recension d'écrits en psychologie et en linguistique, une synthèse critique des critères à considérer pour distinguer les concepts concrets de ceux abstraits. Nous en ici retenons quatre.



Le premier critère : la matérialité du concept et l'accessibilité aux sens

Pour qu'un concept soit défini comme concret, il doit correspondre à un objet, à une chose matérielle accessible aux différents sens, soit la vue, le toucher, l'odorat, l'ouïe et le goût. Le concept est alors abstrait s'il renvoie à la pensée, à ce qui est perçu par l'esprit (Anokhina-Abeberry, 2001).



Le deuxième critère : l'autonomie référentielle

Un concept dont le référent est dit autonome signifie qu'il a une autonomie référentielle de l'entité dénommée (concret). Par exemple, le concept 'chien' renvoie automatiquement à un objet de la réalité. Au contraire, le concept est abstrait s'il demeure dépendant d'une autre entité, s'il désigne une caractéristique ou une qualité de celle-ci. Par exemple, les concepts de 'blancheur' ou d'"intelligence" sont abstraits, car il sera toujours question de la 'blancheur' ou de l'"intelligence" de quelqu'un ou de quelque chose (Anokhina-Abeberry, 2001).

En somme, nous souhaitons qu'au terme de l'apprentissage conceptuel réalisé à partir de notre démarche didactique, la compréhension et l'utilisation appropriée des élèves des concepts abstraits, que sont l'espace, le temps et la société, soient plus riches et complètes puisqu'un lien signifiant aura été établi entre l'étiquette qui leur est donnée et les images évoquées tirées de la mise en relation de ces concepts avec leurs sous-catégories.

Pour ce faire, nous proposons aux élèves de vivre différentes expériences grâce aux œuvres de littérature jeunesse, qui assurent une forme de circularité pour mettre en relation les concepts abstraits et leurs sous-catégories et établir des points de repère partagés de tous et organisés à l'intérieur d'un réseau conceptuel. Comme notre démarche didactique est exemplifiée autour du concept abstrait du temps, le tableau ci-dessous présente l'organisation du phénomène de sous-extensions pour ce concept dans lequel l'ensemble de ces sous-concepts est organisé selon les niveaux hiérarchisés.

Tableau 1 Le phénomène de sous-extension du concept abstrait du temps

CONCEPTS SUPERORDONNÉS	CONCEPTS DE BASE	CONCEPTS SUBORDONNÉS ¹	
TEMPS	Routine	Journée Noms : matin, midi, soir, jour, nuit , avant-midi, après-midi, soirée, sommeil, réveil, nourriture, apprentissage, école, jeu , entraînement, exercice, etc. Verbes : dormir, manger, lire, jouer , rêver, se réveiller, dîner, souper, apprendre, travailler, écrire, se brosser les dents , bouger, etc. Adjectifs : bon, long , court, facile, difficile, dernier , amusant, etc.	
	Calendrier	Semaine	Noms : jour, semaine, lundi, mardi, mercredi, jeudi, vendredi, samedi, dimanche
		Mois	Noms : janvier, février, mars, avril, mai, juin, juillet, août , etc.
	Saisons	Été	Noms : canicule, festival, chaleur, soleil , vacances, plage, sécheresse, camping, floraison, baignade, baigneur, piscine, pluie , orage, barbecue, vêtement (sandale, camisole, culotte courte, etc.), lunettes, vélo , etc. Verbes : fleurir, se baigner, bronzer, rafraîchir, arroser, pédaler, courir, etc. Adjectifs : humide, ensoleillé, estival, chaud , torride, etc.
		Automne	Noms : feuille, école, jardin , récolte, légumes, fruits, vent , etc. Verbes : tomber , jaunir, ramasser, s'envoler, récolter, cueillir, etc. Adjectifs : rouge, orange, jaune , frais, etc.
		Hiver	Noms : neige , froid, flocon, glace, ski, glissement, traineau, raquette, luge, vêtements (bottes, tuques, manteau, etc.), tempête, etc. Verbes : neiger, geler, chauffer, skier, greloter, patiner, souffler, etc. Adjectifs : froid, enneigé, glacial, glacé, frais, blanc, blanche , etc.
		Printemps	Noms : bourgeon, graine, semis, pousse, floraison, fleur , plante, bulbe, sève, réchauffement, pluie , etc. Verbes : fleurir, bourgeonner, éclore, planter, semer, migrer, etc. Adjectifs : pluvieux, printanier, saisonnier, frais, migrateur , etc.
	Mesure	Durée	Noms : seconde, minute, heure, journée, semaine , mois, an , année, décennie, siècle, durée, moment , horloge, chronomètre, montre, agenda, calendrier, période, horaire, etc. Verbes : chronométrer, mesurer, attendre, arrêter, faire, durer, passer , etc. Adjectifs : en retard, long, court, dernier, rapide, lent, interminable , etc.
	Historique	Histoire	Noms : époque, avant , période, préhistoire, évènement, passé, futur, présent, demain, aujourd'hui , avenir, etc. Verbes : décrire, expliquer, situer, représenter, illustrer, etc. Adjectifs : ancien, historique, vieux, récent, important , etc.
	Vécu	Fêtes	Noms : naissance, enfance, fêtes , anniversaires, Halloween (citrouille, déguisement, friandise, sorcière, monstre, fantôme , etc.), Noël (sapin, décoration, cadeau, réveillon, guirlande, lutin, jouet, renne, santon, etc.), Saint-Valentin (amour, valentin, chocolat, fleur, cœur , etc.), Pâques (œuf , chocolat, etc.), évènements (rentrée scolaire, déménagement, réussite, naissance, décès, etc.), etc. Verbes : se costumer, naître, vivre, fêter, célébrer, décorer, ramasser, donner , offrir, aimer, s'amuser, manger , danser, apprendre, réussir, etc. Adjectifs : hantée, costumé, effrayant, terrifiant, foraine, religieuse, annuelle, populaire, familiale, estivale, hivernale, printanière, automnale, fériée, commerciale, nationale, etc.

1.2 L'apprentissage conceptuel

Pour construire la représentation d'un concept, il faut réunir trois éléments à la fois, soit **le mot** qui le désigne (étiquette), **les attributs** qui l'identifient (caractéristiques) et **une pluralité d'exemples** auxquels les attributs s'appliquent (Astolfi et al., 2008; Barth, 2013a, 2013b). Rappelons que les attributs et les exemples renvoient ici aux concepts de base et subordonnés de la théorie des prototypes de Barrett (1995) nécessaires à l'apprentissage conceptuel.

À titre d'exemple, lorsqu'un enfant construit sa représentation du concept 'chien', il associe à partir de différents exemples l'étiquette *chien* à ses attributs, qui se rapportent aux caractéristiques propres du chien permettant de bien le distinguer des autres animaux (ex. : *canidé, quatre pattes, aboie, renifleur, laisse, balle, os*, etc.). Cette association étiquette-attributs est directement liée au référent qui se définit comme le chien lui-même en tant qu'objet réel du monde qu'il est possible de désigner dans un contexte donné (Polguère, 2016). En effet, les attributs qui caractérisent le concept 'chien' sont susceptibles d'être appliqués et identifiés à partir de différents exemples réels vécus par l'enfant (ex. : *Je vois un chien courir; J'entends un chien japper; Je vois un chien renifler un os; Je vois un chien attraper une balle; Je caresse le chien; Je lance un bâton au chien*, etc.). À partir de ces diverses situations-exemples et par l'identification des attributs qui sont communs à celles-ci, l'enfant est ainsi en mesure de se construire progressivement une définition du concept, ici 'chien', dite en extension et en compréhension (Astolfi et al., 2008). En effet, une fois le concept construit, l'enfant peut l'employer lui-même et n'a plus besoin d'être en présence du référent pour lui donner du sens.

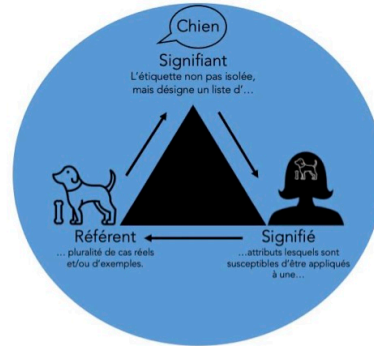


Figure 1 Les trois dimensions d'un concept selon Barth (2013a) et Astolfi et al. (2008)

C'est lorsque l'apprenant est capable de justifier les exemples d'un concept par la présence de ses attributs qu'il est possible d'affirmer qu'il a compris le sens du mot étudié (Barth, 2013a).

C'est un chien, car il est domestiqué, a quatre pattes et aime attraper une balle!



1.3 Les concepts abstraits, comment se construisent-ils?

Très tôt dans leur cheminement scolaire, les élèves sont amenés à réaliser des apprentissages conceptuels et leur rapport aux disciplines est souvent basé sur l'intégration de ces différents concepts. Toutefois, dans plusieurs domaines d'apprentissage, dont celui de l'univers social, de nombreux concepts se révèlent plus difficiles à définir (Bouvier et Desjardins, 2013). Ils ont souvent un haut niveau d'abstraction et un sens large et ambigu (Lebrun et Berthelot, 1993). Également, l'utilisation orale et écrite de certains concepts en contexte d'univers social peut être différente par rapport à leur utilisation au quotidien. Par exemple, l'usage du mot 'régime' peut faire référence au mode de vie alimentaire d'une personne, mais en contexte d'univers social, il renvoie plutôt à l'organisation politique, sociale et économique d'un état. Ajoutons que ces concepts se veulent plus abstraits et complexes, car ils ne se réfèrent pas toujours à des attributs précis et ne sont pas généralement liés à un contexte particulier ou à la *vie réelle* des apprenants (Barth, 2002; Bouvier et Desjardins, 2013). Des concepts tels que 'démocratie', 'liberté', 'territoire', 'sédentarité' et 'colonie' pour les élèves du primaire, de même que les concepts de 'temps', 'espace', 'société' pour les élèves du 1^{er} cycle du primaire ne possèdent pas d'attributs certains (Lebrun, 1993).

Le référent de ces concepts abstraits n'est pas toujours présent dans l'environnement soit parce qu'il est déplacé dans le temps et l'espace (l'autrefois et l'ailleurs) soit parce qu'il n'a pas de référent tangible (comme peut l'être le *chien*). Il s'agit plutôt d'attributs probables (Lebrun, 1993) qui demandent une contextualisation (Cariou, 2004) et une plus grande interprétation de la part des élèves.

À titre d'exemple, le sens du concept 'société' implique de nombreux attributs probables selon les différentes réalités dans le monde, dont le point commun se rapporte à un ensemble d'individus vivant en groupe organisé qui établissent des liens entre eux et qui se caractérisent par leurs institutions, leurs lois et leurs règlements. Toutefois, ce concept peut aussi faire référence à tout groupe social formé de personnes qui se réunissent pour une activité ou des intérêts communs. En ce sens, le concept de 'société' comprend différentes dimensions, soit *politique* et *économique*, mais aussi *sociale* et *culturelle*.

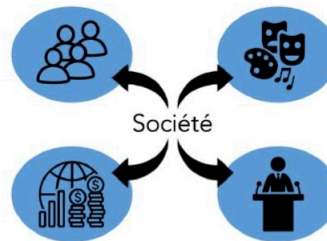


Figure 2 Les dimensions du concept de société

Or, pour les élèves du primaire, et plus spécifiquement ceux du premier cycle, en raison de leur âge et de leur expérience limitée quant à la vie en société, outre leur famille, leur classe et/ou leur groupe sportif ou culturel (s'il y a lieu), cet apprentissage conceptuel se veut plus complexe et leur exige une plus grande interprétation. L'enseignante doit alors leur présenter plusieurs exemples de situations qui mettent en scène le concept de 'société', et ce, en tenant compte des différentes dimensions de manière à ce que les élèves soient en mesure de se construire progressivement une définition de ce concept à la fois en extension et en compréhension. La définition obtenue ainsi que les attributs utilisés pour l'expliquer représentent alors la base sur laquelle les élèves peuvent s'approprier ce savoir, le construire et le comprendre (Barth, 1993).

En classe...

Il apparaît essentiel de planifier l'enseignement et l'apprentissage des concepts abstraits de manière à favoriser leur structuration et le passage vers l'abstraction (Poyet, 2009a). Une simple exposition à ces mots nouveaux n'est toutefois pas suffisante pour assurer leur compréhension, leur mémorisation et leur réactivation de façon à ce que ceux-ci fassent partie du vocabulaire des élèves (Cellier, 2011).

Construire sa représentation d'un concept abstrait suggère de placer les élèves dans des situations réitérées qui favorisent la construction et la modification de leur réseau conceptuel en plus de développer un champ lexical spécifique au concept étudié (Poyet, 2013). Un travail à la fois en réception puis en production de connaissances est alors essentiel pour assurer la compréhension et la mémorisation de celles-ci.

La signification du concept doit alors se construire dans un va-et-vient entre l'expérience contextualisée et les mots utilisés pour s'y référer (Barth, 2013a). De cette façon, comme un « concept est impossible sans les mots » (Vygotski, 2012, p. 206), **le langage y est donc un outil fondamental**. Plus loin, nous justifions le recours à la lecture et à l'écriture afin d'offrir des situations concrètes et contextualisées susceptibles de faire construire la représentation de concepts abstraits chez les élèves, mais d'abord, examinons l'apport indéniable de l'apprentissage lexical dans l'apprentissage conceptuel.

« L'enfant ne saisira véritablement le sens d'un concept qu'après avoir eu l'occasion de le réinventer pour lui-même »

- Jean Piaget (1969)



14

Projet CEREP-20-065-D (Université de Montréal)

02 L'apprentissage lexical au cœur de l'apprentissage conceptuel

Pour enseigner efficacement un concept, il est fondamental de développer des situations d'apprentissage signifiantes inspirées de la vie des élèves et de réitérer ces situations de confrontation des élèves au concept de manière à comparer les nouvelles connaissances ainsi que de rompre et de soutenir les liens entre ces situations (Poyet, 2009b). L'apprentissage conceptuel doit ainsi amener les élèves à distinguer les éléments constituant les concepts et à les mettre en relation de manière à en dégager une signification personnelle, riche et généralisée (Barth, 2013a).

Pour ce faire, à l'instar des travaux en éducation, en psychologie et en linguistique⁸, nous soutenons que l'apprentissage conceptuel gagnerait à être combiné à un apprentissage lexical qui fait référence à l'étude des mots. Cet enseignement du vocabulaire, malgré le défi de taille qu'il représente pour les élèves (Costerg, 2017), nous apparaît essentiel à la compréhension des mots nouveaux, particulièrement au premier cycle du primaire alors que de nombreux concepts à apprendre sont plus difficiles à définir. En ce sens, les mots de vocabulaire qui nomment les concepts et les attributs qui les qualifient doivent faire l'objet d'un enseignement qui leur est propre⁹. Par conséquent, les élèves pourront accroître leur vocabulaire, mais aussi raffiner les connaissances qu'ils ont déjà sur celui-ci (Anctil et Proulx, 2017) puisque chaque mot, chaque concept, entrera en relation de sens avec les autres mots (Lavoie et Thi Hoa, 2014).

La connaissance d'un mot se veut complexe et s'inscrit dans un continuum allant d'une connaissance réceptive des mots à une connaissance productive (Tréville et Duquette, 1996). En effet, cet apprentissage progressif passe par la reconnaissance vague d'un mot à la capacité de le définir (vocabulaire réceptif) et de produire ce mot à l'oral et à l'écrit de façon appropriée dans un contexte grammatical et sémantique spécifique (vocabulaire productif) (Armand et Maraillet, 2015).

Pour assurer ce passage, les mots doivent être exposés fréquemment aux élèves dans divers contextes et faire l'objet d'un enseignement direct et pluridimensionnel (Anctil et Proulx, 2018; Tréville, 2000). Cette pratique, aussi appelée *enseignement formel* par Snell et ses collaborateurs (2015) ou *enseignement soutenu et étayé* par Beck et ses collaborateurs (2013), implique d'enseigner explicitement aux élèves les différentes connaissances liées aux mots, à savoir les trois dimensions des mots (forme-sens-usage) et leurs différentes propriétés (Anderson et Nagy, 1992; Berthiaume et al., 2018; Nation, 2001). Ajoutons qu'en plus de s'adapter à la disparité du bagage lexical des élèves, l'enseignante doit aussi amener ces derniers à être réflexifs et actifs dans leurs apprentissages, c'est-à-dire, qu'ils doivent, tout en étant accompagnés et guidés, se questionner sur la définition des mots nouveaux et faire des liens avec leurs connaissances antérieures (Snell, Hindman et Wasik, 2015).

Tableau 2 L'enseignement direct et pluridimensionnel des mots

Dimension 1 : La forme orale et écrite

Manipuler chaque phonème à l'oral (son) et chaque graphème à l'écrit (graphie).
Manipuler chaque syllabe orale ou écrite et chaque morphème oral ou écrit (chien : ch- /-ien).
Reconnaître les propriétés phonologiques (relation oral-écrit au moyen des graphèmes), morphologiques (sens transmis par les graphèmes : famille lexicale/genre-nombre/accord verbal) et visuelles des mots (choix de graphème selon le phonème, ex. homophones [o] : /o/, /au/ ou /eau/).

Dimension 2 : Le sens

Connaître la ou les définition(s) véhiculée(s) et les référents associés.
Identifier le genre prochain : hyperonyme (ex. mammifère pour le mot chien).
Reconnaître les différences sémantiques : informations qui caractérisent le mot et permettent de le distinguer des autres mots qui partagent le même genre prochain (ex. carnivore, multiples races, domestiqué, cours rapidement, quatre pattes, aboiement, etc. pour le mot chien).

Dimension 3 : L'usage

Utiliser correctement le mot à l'oral comme à l'écrit (contexte grammatical et sémantique).
Connaître ses propriétés morphologiques : classe de mots, genre, flexions, invariabilité.
Connaître ses propriétés syntaxiques : structure qu'il régit (sujet, verbe, complément, etc.).
Connaître ses propriétés pragmatiques : connotation, registre de langue.
Connaître ses cooccurents : les mots avec lesquels il est susceptible d'apparaître.

2.1 Le sens d'un mot, comment se construit-il ?

Pour assurer la construction de sens des mots et une acquisition durable, les mots doivent être rencontrés et réinvestis à plusieurs reprises par les élèves tant en réception qu'en production (Anctil et Proulx, 2018). Il faut assurer le passage d'une reconnaissance vague d'un mot à la capacité de le définir et de le produire à l'oral et à l'écrit de façon appropriée (Armand et Maraillet, 2015). De plus, rappelons que pour construire la représentation d'un concept, il faut réunir trois éléments à la fois, soit le mot qui le désigne, les attributs qui l'identifient et une pluralité d'exemples auxquels les attributs s'appliquent (Astolfi, Darot, Ginsburger-Vogel et Toussaint, 2008; Barth, 2013a). Ces situations-exemples, lorsqu'elles sont bien choisies, permettent de rendre les concepts abstraits plus observables (Lamontagne, 1996), ce qui favorise l'identification des attributs qui caractérisent le concept à l'étude (Barth, 2013b). Ce va-et-vient entre l'expérience contextualisée et les mots utilisés pour s'y référer amène les élèves à catégoriser (Barth, 2013a), c'est-à-dire à mettre en relation les mots nouveaux avec leurs connaissances antérieures. Ces contextes d'enseignement apportent donc une plus grande richesse aux concepts étudiés par l'apprentissage d'un vocabulaire précis et étendu (Barth, 2013a).

C'est dans cette perspective que pour assurer le passage d'une connaissance réceptive des mots à une connaissance productive, et ce faisant, pour construire le sens des concepts plus abstraits, comme ceux en univers social, il nous est essentiel de faire vivre aux élèves des expériences concrètes et contextualisées. En ce sens, le recours à des activités de lecture (réception) et d'écriture (production) nous apparaît précieux. Ces situations signifiantes d'apprentissage favorisent la mise en place de premières conditions favorables à la contextualisation souhaitée des concepts abstraits et à l'apprentissage lexical qui le sous-tend.

Le recours à la lecture et à l'écriture permet aux élèves de consolider leur compréhension des concepts et devient un outil fort pertinent pour comprendre et pour apprendre de nouvelles connaissances.

03 Lire et écrire pour construire des concepts abstraits

Au premier cycle du primaire, recourir à la lecture et à l'écriture pour construire les concepts abstraits, tels que le *temps*, l'*espace* et la *société*, permet de répondre à la fois aux besoins des enseignantes qui se sentent démunies face à l'enseignement de ce domaine (Martel, 2014a) et aux orientations ministérielles qui stipulent qu'en raison de la grille-matières, les élèves de ce cycle doivent construire leurs connaissances du domaine de l'univers social à travers, entre autres, des activités intégrées (MELS, 2001a). En effet, les élèves doivent être invités à profiter de toutes les occasions, dont celles nombreuses liées à la lecture et à l'écriture de textes variées, pour construire les notions et les concepts de base se rattachant à ce domaine et acquérir leur vocabulaire spécifique (MELS, 2001a). Pour offrir concrètement un enseignement efficace du vocabulaire en classe, assurer le passage d'une connaissance réceptive des mots à une connaissance productive et ainsi consolider la compréhension des concepts abstraits, nous mettons donc de l'avant les bienfaits de la lecture à haute voix d'œuvres de littérature jeunesse jumelée à un enseignement direct et pluridimensionnel des mots ciblés.

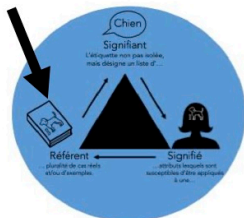
Dans le cadre de notre recherche, la lecture et l'écriture sont considérées comme de véritables outils de pensée et d'apprentissage (MELS, 2008b; Miniac, 2003) qui permettent aux élèves de se construire, de s'exprimer, de s'outiller pour penser et de raffiner leur compréhension du monde (Morin, 2012). Selon plusieurs auteurs (Blaser, 2008; Chabanne et Bucheton, 2002; Martel et al., 2015; Myre-Bisaillon et al., 2017),

la lecture et l'écriture sont au service des compétences disciplinaires en plus d'être perçues comme « des piliers de l'apprentissage à l'école et des boucliers contre l'échec scolaire » (Blaser et Chartrand, 2009, p. 115).



3.1 La lecture pour construire des concepts abstraits

La lecture est un véritable outil pertinent pour interpréter le monde, structurer les expériences et construire les connaissances (Miniac, 2003). Dans un contexte d'apprentissage conceptuel qui sous-tend un enseignement lexical, la lecture permet de travailler ici les mots en réception. Pour proposer aux élèves un environnement lexicalement riche et des expériences de langage variées, de nombreux auteurs suggèrent de recourir aux œuvres de la littérature jeunesse⁶. Celles-ci favorisent la découverte d'une panoplie de thèmes couvrant un spectre très large de connaissances. Par leur variété et leur richesse, elles ouvrent à l'acquisition de plusieurs connaissances et habiletés disciplinaires (Martel, 2018a) de même qu'à un enseignement contextualisé et intégré (Montésinos-Gelet et al., 2018).



Tout en préservant une approche littéraire axée sur le plaisir de lire et de découvrir, **les œuvres de littérature jeunesse sont ici utilisées pour offrir aux élèves des expériences concrètes et contextualisées qui incarnent le sens du concept abstrait étudié.** Par le biais du texte et de l'image, elles servent ainsi de référents aux concepts abstraits, puisqu'elles les mettent en scène dans des situations concrètes, ce qui aide les élèves à dégager les attributs qui les caractérisent et d'en construire progressivement une représentation plus riche et complète.

Figure 3 Les œuvres de littérature jeunesse comme référents au concept abstrait à développer

3.2 L'écriture pour construire des concepts abstraits

L'écriture, quant à elle, permet de travailler les concepts abstraits en contexte de production allant au-delà du travail conceptuel réalisé sous forme réceptive par la lecture. Lors d'un travail d'écriture, les élèves laissent une trace consolidée de leur compréhension du concept étudié, ce qui permet à l'enseignant de repérer les erreurs d'encodage qu'il convient de corriger (Cellier, 2011), mais également de clarifier le sens des mots nouveaux rencontrés en lecture, ce qui facilite leur mémorisation chez les élèves. Pour ce faire, nous nous intéressons à la pratique des orthographes approchées définie comme :

des situations d'écriture contextualisées lors desquelles les élèves écrivent des mots ou des phrases en s'appuyant sur leurs connaissances antérieures, en partageant leurs réflexions sur le fonctionnement du système alphabétique et sur les stratégies utiles pour orthographier et en comparant leurs hypothèses d'écriture aux normes orthographiques (Charron et Montésinos-Gelet, 2018, p. 97).

La pratique des orthographes approchées (Montésinos-Gelet et al., 2006), reprise par de nombreux chercheurs en éducation⁷, nous apparaît ici essentielle pour travailler explicitement les mots de vocabulaire avec les élèves ciblés par le dispositif. Cette pratique permet de transférer les connaissances à l'écrit, ce qui favorise la représentation mentale des mots et assure une meilleure rétention que la simple réception des informations par la lecture (Charron et Montésinos-Gelet, 2018). Cette pratique offre également un contexte intéressant pour travailler explicitement avec les élèves la forme orale et écrite des mots. Dans le cadre de cette recherche, nous y ajoutons également un travail sur les autres dimensions lexicales, soit le sens et l'usage des mots, ainsi que sur leurs différentes propriétés (revoir section 2).

04 Un exemple de construction de concepts abstraits

L'enseignement de l'espace, du temps et de la société

Dans le cadre de cette recherche-développement, le domaine de l'univers social est considéré comme un contexte intégrateur permettant d'adopter la démarche didactique *Lire et écrire pour construire des concepts abstraits*. En sens, la compétence développée via le dispositif didactique s'articule autour des trois concepts qui fondent le domaine de l'univers social et leur construction progressive par les élèves, soit *Construire sa représentation des concepts de l'espace, du temps et de la société* (MELS, 2001a). Le travail que cette compétence sous-tend à propos des concepts de l'espace, du temps et de la société permet de surcroît aux élèves de s'initier à une démarche efficace de recherche et de traitement de l'information (Lebrun et Araújo-Oliveira, 2009), en plus de leur permettre d'accéder à de premières connaissances relatives à des sociétés et à des territoires et d'acquérir des savoirs essentiels et des techniques enrichies au cours des 2^e et 3^e cycles du primaire (Poyet, 2009a, 2009c).

4.1 Les savoirs essentiels en univers social

Le domaine de l'univers social, qui regroupe les disciplines de l'histoire, de la géographie et de l'éducation à la citoyenneté, joue un rôle essentiel dans la construction de la conscience sociale chez les élèves pour agir en citoyen responsable et éclairé (MELS, 2001a). Au premier cycle du primaire, les orientations ministérielles du domaine de l'univers social supposent actuellement que :

Construire une représentation de l'espace ou du temps, c'est apprendre à lire et à visualiser une réalité spatiale ou temporelle et à exprimer la durée de diverses façons. Cela implique l'appropriation et la maîtrise d'outils de représentation de l'espace et du temps. Construire une représentation de la société, c'est découvrir qu'un groupe, quel qu'il soit, possède des caractéristiques et un fonctionnement particuliers (MELS, 2001a, p.166).



L'ensemble de ces apprentissages doit partir de référents connus par les élèves pour graduellement aller vers l'ailleurs et l'autrefois (MELS, 2001a). Le cadre de référence spatial renvoie à l'environnement immédiat des élèves soit la classe, le quartier, la localité tandis que le cadre de référence temporel correspond à la vie des élèves, de leurs parents, de leurs grands-parents et de leurs arrière-grands-parents (MELS, 2001a).

Pour assurer la construction de la représentation de ces trois concepts, l'enseignant doit considérer les différentes composantes de la compétence. Ces composantes, que l'on retrouve à la page 167 du *Programme de formation de l'école québécoise* (MELS, 2001a), sont les suivantes :

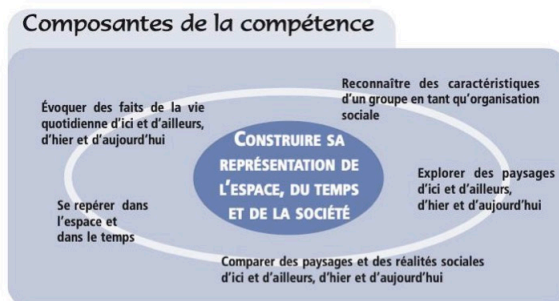


Figure 4 Les composantes de la compétence *Construire sa représentation de l'espace, du temps et de la société* (PFECQ) (MELS, 2001a, p.167)

Comme le développement de cette compétence revêt d'un caractère évolutif, il est essentiel d'amener les élèves à acquérir progressivement une série de savoirs essentiels divisés en deux catégories (MELS, 2001). Ces savoirs essentiels sont présentés au tableau 3, à la page suivante, selon la progression des apprentissages (MELS, 2009).



Les connaissances

Les connaissances permettent d'approcher des réalités d'ici et d'ailleurs, d'hier et d'aujourd'hui de manière à comprendre les différences, les ressemblances et les changements dans le temps et l'espace.



Les techniques

Les techniques font appel aux habiletés des élèves à situer dans le temps par l'utilisation et la construction d'une ligne du temps et à se situer dans l'espace par l'interprétation d'un plan simple ou d'une carte, à mesurer le temps, à évaluer des distances et à les comparer (MELS, 2001a).

Tableau 3 La progression des apprentissages quant à la construction des concepts de l'espace, du temps et de la société au 1^{er} cycle du primaire (MELS, 2009)

	1 ^{er} cycle	
	1 ^{re}	2 ^e
→ L'élève apprend à le faire avec l'intervention de l'enseignant(e)		
★ L'élève le fait par lui-même à la fin de l'année scolaire.		
Localisation dans l'espace et dans le temps		
Se repère sur le terrain, un plan simple, une illustration ou une maquette : positions spatiales : devant, sur, derrière, à côté, près de, à droite, à gauche, etc.	→	★
S'oriente dans l'espace en utilisant les points cardinaux : au nord, au sud, à l'est, à l'ouest	→	★
Se repère dans le temps : seconde, minute, heure, jour de la semaine, calendrier, mois, année, siècle.	→	★
Situe des faits de sa vie et de celle de ses proches sur une ligne du temps graduée : naissance, entrée à l'école, voyage, naissance des parents, d'un frère, d'une sœur, décès, etc.	→	★
Indique des traits physiques caractéristiques de différents âges de la vie : un bébé n'a pas de dents, les grands-parents peuvent avoir des cheveux blancs, etc.	→	★
Indique des activités à différents âges de la vie : l'enfant va à l'école, l'adulte peut conduire une automobile, etc.	→	★
Éléments humains		
Nomme ses groupes d'appartenance : famille, amis, équipe sportive, classe, etc.	→	★
Décrit la composition de ses groupes d'appartenance : mon équipe de soccer comprend des garçons et des filles ainsi qu'un adulte, l'entraîneur, etc.	→	★
Indique le nombre de membres dans ses groupes d'appartenance : l'équipe de soccer comprend 10 joueurs, etc.	→	★
Nomme la ou des langues parlées dans son milieu : français, anglais, italien, etc.	→	★
Nomme la ou des religions pratiquées dans son milieu : catholicisme, protestantisme, etc.	→	★
Nomme des expressions de l'art : peinture, sculpture, etc.	→	★
Nomme des objets utilisés couramment, nomme les changements dans le temps et les différences entre son milieu et un milieu non familier : jouets, disques, fer à repasser, ordinateur, bicyclette, etc.	→	★
Nomme des éléments du paysage relatifs aux activités économiques, nomme les changements dans le temps et les différences entre son milieu et un milieu non familier : ferme, usine, banque, port, etc.	→	★
Nomme des besoins satisfaits par des activités économiques : se nourrir, se divertir, etc.	→	★
Nomme des moyens de transport et des voies de communication, nomme les changements dans le temps et les différences entre son milieu et un milieu non familier : automobile, train, avion, autoroute, route, voies ferrées, etc.	→	★
Nomme des institutions : hôtel de ville, conseil municipal, bibliothèque, école, hôpital, etc.	→	★
Indique les règles de fonctionnement de ses groupes d'appartenance : en classe, lever la main pour parler, etc.	→	★
Éléments naturels		
Nomme des formes de relief : plaine, vallée, plateau, colline, chaîne de montagnes, etc.	→	★
Nomme des éléments liés au climat : précipitations et température, etc.	→	★
Nomme des éléments de l'hydrographie : fleuve, lac, rivière, etc.	→	★
Nomme des ressources naturelles : forêt, eau, sols fertiles, minéral, etc.	→	★
Personnes, groupes et événements		
Nomme des personnes de son milieu : père, ami, enseignante, entraîneur, etc.	→	★
Décrit le rôle de différents membres de ses groupes d'appartenance : l'enseignante me transmet des connaissances, le capitaine de mon équipe sportive nous encourage, etc.	→	★
Nomme des faits de sa vie et de celle de ses proches : naissance, entrée à l'école, déménagement, etc.	→	★
Les techniques relatives au temps		
Construire une ligne du temps (sélectionner l'information, calculer la durée à représenter, déterminer une unité de mesure, tracer un axe, inscrire les segments selon l'échelle choisie, inscrire l'information, inscrire un titre)	→	→
Interpréter une ligne du temps (lire le titre, décoder l'échelle chronologique, utiliser des repères temporels et relever de l'information : lieux, acteurs, circonstances)	→	→
Les techniques relatives à l'espace		
Interpréter un plan simple ou une carte (lire le titre, lire l'échelle, utiliser les points cardinaux et les repères spatiaux)	→	→

Les attentes de fin de cycle s'évaluent selon trois critères d'évaluation, soit la capacité à se repérer dans l'espace et dans le temps, l'utilisation d'un vocabulaire précis relatif à l'espace, au temps et aux réalités sociales et l'habileté à décrire des ressemblances, des différences et des changements dans des paysages, des groupes et des événements de la vie quotidienne d'ici, d'ailleurs, d'hier et d'aujourd'hui (MELS, 2001a). À la fin de la deuxième année du primaire, les élèves, en contexte de recherche et de traitement de l'information, doivent être en mesure :

[d'] utilise[r] les outils appropriés pour se repérer dans l'espace et dans le temps. Il[s] évoque[nt] des événements de la vie quotidienne. Il[s] décri[vent] des caractéristiques d'un groupe d'ici ou d'ailleurs, d'hier et d'aujourd'hui. Il[s] décri[vent] les éléments qui composent un paysage, des ressemblances, des différences et des changements. Il[s] emploie[nt], pour ce faire, un vocabulaire précis (MELS, 2001a, p. 167).

Bref, à la lumière des attentes ministérielles et des critères d'évaluation, il est retenu que l'enseignement et l'apprentissage de la compétence en univers social au premier cycle passent, entre autres, par l'emploi d'un vocabulaire de base lié aux concepts de l'espace, du temps et de la société. Cette compétence véritablement langagière, liée à l'enrichissement progressif du vocabulaire, est essentielle dans le cheminement vers la construction de la représentation de ces trois concepts. Toutefois, il apparaît complexe de définir avec précision de quels termes il s'agit lorsqu'il est question dans le programme ministériel de *vocabulaire de base* en univers social. Actuellement, aucune définition de ces trois concepts ni glossaire essentiel à l'application des critères d'évaluation ne sont proposés aux enseignantes (Poyet, 2009b).

Selon Poyet (2009b), l'expression vocabulaire de base renvoie plutôt à l'appréciation personnelle de l'enseignante, et il revient à celle-ci, avant d'enseigner, d'analyser le concept en profondeur pour mieux le définir et ce faisant pour dégager le champ lexical approprié à appréhender par les élèves.



4.2 Les dimensions des concepts en univers social

Pour aider à cette analyse conceptuelle, qui conduit à définir le concept et à dégager le champ lexical approprié à appréhender par les élèves, plusieurs auteurs proposent un découpage en catégories des représentations des concepts qui respecte leur évolution dans le temps (Camuset, 2016; Cavenaille, 1996; Duval, 2009; Laforest et Lenoir, 1984; Lafrance, 2009; Laplanche, 1989; Poyet, 2009a, 2009b; Pucelle, 1972; Ramos, 1991; Rioux, 1985; Terrier et Vandenweghe-Bauden, 1996). Voici ces propositions.

4.2.1 Le concept d'espace

Terrier et Vandenweghe-Bauden (1996) déclinent le concept de l'espace en trois dimensions selon les stades de développement de Piaget (1969).



L'espace vécu, lié au stade sensorimoteur et préopératoire (4-5 ans), renvoie à la connaissance de l'espace par le corps et la perception de l'espace avec une vision égocentrique (se situer ou situer des objets par rapport à soi en les manipulant).



L'espace perçu, lié au stade des opérations concrètes (8-9 ans), se rapporte à la connaissance objective de l'espace, la perception de l'espace sans être obligé de s'y déplacer, la capacité à prendre des distances par rapport à l'espace et l'initiation à la géographie.



L'espace conçu, lié au stade des opérations formelles (10-11 ans), renvoie à la connaissance de l'espace par l'activité mentale et à la perception de l'espace par la création d'images mentales et de représentations.

4.2.2 Le concept de société

Pour mieux comprendre les différentes facettes du concept de la société, Lafrance (2009), d'après les travaux de Lenoir (1990), propose aussi un découpage en quatre dimensions :



La dimension sociale se rapporte au vécu individuel et collectif dans ses caractéristiques générales (condition de vie ; population, classe sociale, rôle, fonctions, métiers, habitation, alimentation, santé, services publics, etc.) ;



La dimension culturelle renvoie au domaine de l'adaptation à l'environnement physique et humain, c'est-à-dire à la manière de comprendre le monde et d'agir sur lui (mode de vie : pluralité, ethnie, religion, patrimoine, tradition, mode d'expression, etc.) ;



La dimension économique se réfère au domaine des échanges liés à la production de biens matériels ou de service et à la consommation (système, argent, échange) ;



La dimension politique est reliée aux rapports de pouvoir, aux règles et aux institutions qui les régissent (système, démocratie, droits, État, citoyen, associations, élection, etc.).

4.2.3 Le concept du temps

Pucelle (1972) proposent un découpage du temps en quatre catégories étroitement liées aux stades piagétiens du développement de l'enfant (Piaget, 1969) :



Le temps vécu correspond aux stades sensorimoteur et préopérateur de Piaget (1969) faisant référence au temps comme objet d'expériences liées aux faits de la vie des élèves et de celle de ses proches (aux actions quotidiennes/courantes). Les enfants ont une représentation égocentrique du temps, mais vont progressivement se décentrer d'eux-mêmes pour se situer comme objet parmi les autres dans un univers structuré de façon spatiotemporelle.



Le temps conçu se situe au stade des opérations concrètes de Piaget (1969) où la fonction symbolique permet la représentation d'un objet/événement absent et/ou non perceptible dans le moment présent (Poyet, 2009b). Il s'agit alors du temps mesuré mathématiquement et scientifiquement correspondant au découpage en unités de mesure pour structurer l'existence (calendrier, ligne du temps, frise chronologique, seconde, minute, heure, etc.).



Le temps historique renvoie à l'avènement de la pensée abstraite et de la logique formelle (vers 11-12 ans) (Piaget, 1969) qui implique la structuration de l'histoire en périodes, les événements historiques ainsi que les habiletés relatives à la discipline historique.



Le temps philosophique se rapporte aux échanges et aux réflexions sur le temps et se construit par les enfants lors des différentes phases du développement.

Dans ses travaux, Poyet (2009, p.422-424) enrichit ce découpage en proposant dix sous-dimensions du temps :

Le temps vivre	représentation liée à l'expérience du temps, surtout anecdotique, faite par le sujet et exprimée comme un vécu et un ressenti du temps (emploi du « je »);
Le temps faire	représentation liée aux expériences et actions du sujet qui renvoient au temps <i>verbe</i> et <i>événement</i> (ex. : dormir, manger, travailler, etc.);
Le temps unités	représentation liée aux expressions quant aux unités et aux outils de mesure du temps (référence aux codes : ex. jours, heure, montre, etc.);
Le temps attendre	représentation liée à l'attente (ex. attendre, etc.);
Le temps repères	représentation liée aux unités conventionnelles bâties pour ou par l'enfant (ex. jour/nuit, temps de Noël, fête, dodo, etc.);
Le temps social	représentation liée à aux expériences personnelles ou impersonnelles où le sujet est confronté aux normes sociales (ex. être en retard, c'est le temps..., etc.);
Le temps nature	représentation liée aux remarques relatives à la nature et à la météorologie (ex. vent, feuilles qui tombent, ciel, etc.);
Le temps historique	représentation liée aux formulations relatives à l'histoire, au passé (ex. c'est avant, l'ancien temps, etc.);
Le temps expression	représentation liée aux proverbes et aux expressions culturelles qui comportent le mot <i>temps</i> (ex. le temps, c'est de l'argent, etc.);
Le temps exister	représentation liée aux remarques quant à l'existence de vivre, aux liens qu'entretient l'humanité avec le temps (ex. : s'il n'y avait pas de temps, il n'y aurait rien).

Ces différentes propositions de découpage des concepts du domaine de l'univers social, synthétisées à la figure suivante, nous apparaissent pertinentes pour planifier efficacement l'enseignement et l'apprentissage du temps, de l'espace et de la société au premier cycle du primaire. Nous retenons que la construction progressive de ces trois concepts se réalise sous l'effet de la maturation psychologique des enfants et les interactions avec leur entourage. Cependant, notons que nonobstant les travaux de Piaget (1969), il est possible d'aborder, dès le premier cycle du primaire, certaines dimensions plus complexes des concepts, dont le temps *historique* par exemple (donc, bien avant l'âge de 11-12 ans) (Demers et al., 2010; Martel, 2018a; Poyet, 2009b).

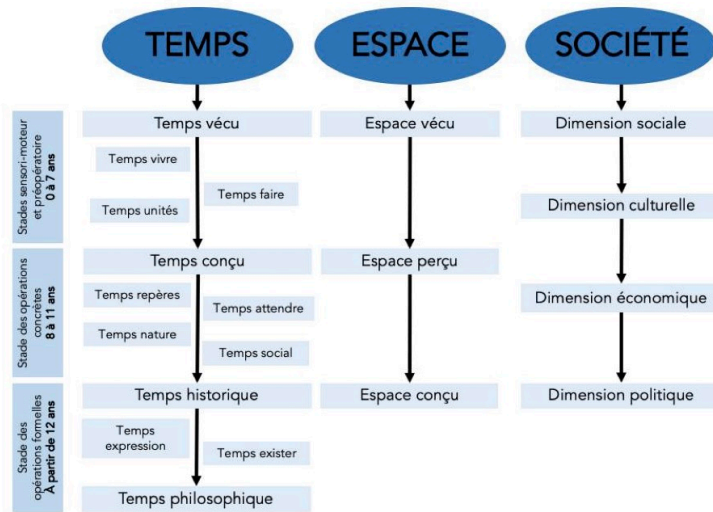


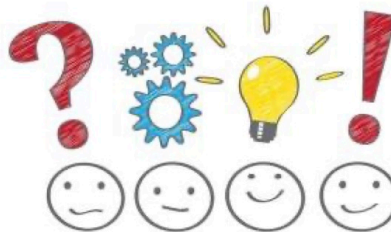
Figure 5 Les différentes dimensions à apprendre des concepts du temps, de l'espace et de la société^{vi}

En somme...

L'enseignement-apprentissage de l'univers social au premier cycle du primaire nécessite la découverte et la maîtrise d'un vocabulaire précis, d'outils et de techniques relatifs à l'espace, au temps et à la société. Ces concepts fondamentaux ne se construisent pas en vase clos, mais au sein d'un réseau conceptuel (Demers et al., 2012). Malgré leur complexité, ils sont considérés comme des concepts intégrateurs et les piliers des disciplines de l'histoire, de la géographie et de l'éducation à la citoyenneté, disciplines formellement étudiées aux cycles suivants (Gauthier et Saint-Jacques, 2002; Lalongé, 2006; Lebrun, 1993). Retenons que ces concepts servent de base à l'intégration d'autres concepts et à l'appréhension de multiples relations. Si au premier cycle du primaire, les élèves construisent leur représentation du temps, de l'espace et de la société, ils pourront par la suite les mobiliser pour répondre à des questions relatives aux différentes sociétés et territoires étudiés aux 2^e et 3^e cycles du primaire. Par la suite, au secondaire, ces concepts sont abordés pour étudier des phénomènes encore plus complexes (MELS, 2001b). En évoluant en complexité, ils servent de savoir-outils (Barth, 2013a) pour construire la représentation du passé et ainsi comprendre les problématiques et les phénomènes actuels et propres à leur société (Lebrun et Berthelot, 1993).

L'apprentissage est alors perçu comme un processus de changement conceptuel qui évolue dans le temps (Allard, 2018). L'objectif n'est pas que les élèves de fin de premier cycle acquièrent une définition des concepts considérée absolue (Poyet, 2013), mais qu'ils aient enrichi leur compréhension et aient pris conscience des moyens qui leur ont permis d'en construire leur représentation (Lebrun et Lenoir, 2009).

Pour terminer, l'enseignement de l'univers social doit prendre appui sur des aspects réels et des situations de vie près des élèves de manière à ce que ces derniers parviennent progressivement à des représentations moins égocentriques (tournées sur eux-mêmes) et plus nuancées et complètes (Lebrun et Lenoir, 2001). Selon Poyet (2009b), construire sa représentation d'un concept doit conduire les élèves à réfléchir par eux-mêmes à partir de leurs connaissances initiales et de leurs expériences. Ce travail réflexif s'inscrit d'ailleurs dans notre démarche didactique Lire et écrire pour construire des concepts abstraits présentée aux sections suivantes.



Les étapes de la démarche didactique développée

Pour répondre à notre premier objectif de recherche, soit de *développer un dispositif didactique utilisable par les enseignantes au premier cycle du primaire qui contribue à la construction de la représentation du concept abstrait du temps*, nous avons développé une démarche didactique qui guide l'élaboration de séquences d'enseignement-apprentissage qui prennent appui sur l'exploitation d'œuvres de littérature jeunesse et qui impliquent un travail à la fois en lecture, en écriture et en univers social. Rappelons que la présence dans les œuvres des mots appartenant au champ lexical du concept étudié (concepts de base et subordonnés) offre un contexte intéressant pour faire approcher l'orthographe de ces mots familiers ou peu familiers pour les élèves. Notre démarche se distingue donc par son caractère novateur et la pertinence de son implication éventuelle dans les classes du premier cycle du primaire. Qui plus est, son originalité repose sur une approche transversale, car bien que notre projet de recherche soit circonscrit aux concepts abstraits du domaine de l'univers social au premier cycle du primaire, fondamentalement, les retombées de la démarche didactique développée pourront se manifester pour n'importe quel concept de n'importe quelle discipline scolaire.

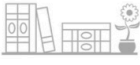
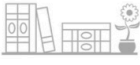
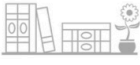
À ce jour, la démarche didactique **Lire et écrire pour construire des concepts abstraits** implique trois principales phases (avant-pendant-après) comprenant cinq sous-phases (la définition accessible du savoir, la préparation, la réalisation, l'intégration et le transfert des apprentissages) dans lesquelles nous retrouvons des étapes précises (Figure 6). Notons que les étapes 1 et 2 doivent être menées par l'enseignante en amont à la réalisation des séquences didactiques avec ses élèves. Les étapes 3 et 4 sont réalisées une seule fois par les élèves pour le concept abstrait général, ici le temps, et se réalisent à nouveau au début de chaque séquence didactique. Les étapes 5 à 12 sont aussi répétées à chaque séquence didactique. L'ensemble de ces étapes est également esquissé au tableau 4 à la page suivante.



Figure 6 La démarche didactique Lire et écrire pour construire des concepts abstraits

Le tableau suivant synthétise les étapes de réalisation de la démarche didactique **Lire et écrire pour construire des concepts abstraits**. Cet outil a été élaboré pour permettre aux enseignantes d'établir leur propre planification. Il est donc complémentaire à la planification détaillée que l'on retrouve à la section suivante. Notons que les étapes peuvent être adaptées à la pratique de chacun selon les forces et les défis des élèves.

Tableau 4 Le tableau de planification de la démarche *Lire et écrire pour construire des concepts abstraits*

AVANT					
LA DÉFINITION ACCESSIBLE DU SAVOIR					
1. L'analyse du concept Identifier l'étiquette du concept abstrait général : Identifier les attributs du concept : <ul style="list-style-type: none"> o Concepts superordonnés : o Concepts de base : o Concepts subordonnés : 	2. Le choix des situations-exemples Élaborer le réseau littéraire pour mettre en scène les concepts à l'étude. <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 33%; vertical-align: top;"> - Œuvre 1 : Mots ciblés : - Œuvre 2 : Mots ciblés : - Œuvre 3 : Mots ciblés : </td> <td style="width: 33%; vertical-align: top;"> - Œuvre 4 : Mots ciblés : - Œuvre 5 : Mots ciblés : - Œuvre 6 : Mots ciblés : </td> <td style="width: 33%; text-align: center; vertical-align: middle;">  </td> </tr> </table>	- Œuvre 1 : Mots ciblés : - Œuvre 2 : Mots ciblés : - Œuvre 3 : Mots ciblés :	- Œuvre 4 : Mots ciblés : - Œuvre 5 : Mots ciblés : - Œuvre 6 : Mots ciblés :		
- Œuvre 1 : Mots ciblés : - Œuvre 2 : Mots ciblés : - Œuvre 3 : Mots ciblés :	- Œuvre 4 : Mots ciblés : - Œuvre 5 : Mots ciblés : - Œuvre 6 : Mots ciblés :				
PENDANT					
LA PRÉPARATION – LA RÉALISATION – L'INTÉGRATION					
3. La prise de connaissance d'un problème <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Proposer aux élèves une mise en situation signifiante, près de leur vécu, pour les mobiliser, centrer leur attention, provoquer un déséquilibre cognitif et créer une situation problème. <input type="checkbox"/> Énoncer spontanément des questions et animer une discussion. <input type="checkbox"/> Nommer le concept à l'étude. 					
4. L'activation des connaissances antérieures <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Annoncer la question de recherche (Qu'est-ce que... « le concept à l'étude » ?) et soutenir le questionnement. <input type="checkbox"/> Orienter la discussion vers les points importants sans faire le travail à la place des élèves. <input type="checkbox"/> Inviter les élèves à verbaliser de premières idées, à les écrire puis à faire un croquis (dessin) les illustrant. <input type="checkbox"/> Faire partager leurs connaissances antérieures et noter les réponses des élèves au tableau. <input type="checkbox"/> Valoriser ce qui est construit (représentations initiales). <input type="checkbox"/> Préciser les intentions du projet et présenter le réseau conceptuel à compléter. 					
5. Le contexte d'écriture et le choix du mot-phrase <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Présenter aux élèves le réseau littéraire et le rôle des œuvres littéraires dans la construction de leurs connaissances. <input type="checkbox"/> Lire à haute voix l'œuvre de littérature jeunesse (explorer le paratexte, faire des prédictions, nommer l'intention de lecture, solliciter la participation des élèves, apprécier l'œuvre et faire un rappel). <input type="checkbox"/> Préciser les mots (ou les phrases) tirés du texte et des illustrations à travailler à l'écrit (orthographe approchées) 					
6. Les consignes de départ <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Inviter les élèves à tenter l'écriture des mots et/ou des phrases ciblés. <input type="checkbox"/> Activer les stratégies orthographiques et dédramatiser l'erreur (la bonne orthographe n'est pas l'objectif important). <input type="checkbox"/> Préciser le regroupement (collectif, en équipe ou individuel) et distribuer des rôles (scripteur, porte-parole, enquêteur). <input type="checkbox"/> Rappeler que si le travail est fait en équipe, les propositions finales (hypothèses) doivent être adoptées grâce à un consensus. 					
7. Les tentatives d'écriture et l'échange des stratégies <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Dictier les mots ou les phrases et accompagner les élèves lors de leurs tentatives d'écriture. <input type="checkbox"/> Rappeler les différentes stratégies d'écriture et les stratégies orthographiques (couper le mot en syllabes, étirer le mot, identifier un petit mot dans le grand mot, faire des analogies avec des mots que l'on connaît (Ça sonne comme...), s'interroger sur la lettre crochet s'il y a lieu, utiliser les outils (alphabet, aide-mémoire, etc.), etc.) <input type="checkbox"/> Offrir de l'échafaudage : modéliser, questionner, reformuler, résumer, décortiquer la tâche, fournir des explications sur la langue, encourager l'effort, donner des rétroactions, rappeler le but de l'activité, laisser du temps de réflexion, etc.) 					

8. Le retour collectif sur le mot-phrase

- Faire la synthèse des idées et des stratégies échangées.
- Mettre en valeur les stratégies efficaces (phonologiques, lexicales, analogiques, etc.).
- Inviter les élèves à présenter leurs hypothèses d'écriture et valoriser ce qui est construit.
- Observer les différences et les ressemblances entre les hypothèses d'écriture.



9. La norme orthographique

- Inviter les élèves à utiliser les différents outils de la classe pour trouver la norme orthographique des mots (utiliser le mur de mots, le dictionnaire, les affiches disponibles en classe, etc.) OU présenter la norme orthographique.
- Inviter les élèves à observer leurs propositions et le mot normé de manière à trouver des ressemblances et/ou à s'interroger sur les particularités de la langue (difficultés).
- Inviter les élèves à écrire les mots normés sous leurs hypothèses.
- Présenter les trois dimensions des mots approchés (leur forme, leur sens et leur usage).
- Partager différentes stratégies de mémorisation lexicale (visualisation, épellation, mémorisation motrice, soulignement, catégorisation par analogies, etc.).



10. Le grand retour, la définition commune et l'enrichissement du réseau conceptuel

- Revenir sur la ou les questions de recherche de départ (Qu'est-ce que... ?).
- Revoir les croquis et la liste de mots réalisée lors de l'activation des connaissances antérieures.
- Inviter les élèves à faire un nouveau croquis (dessin) avec une nouvelle liste de mots-clés.
- Éveiller les élèves à la capacité d'abstraction par la métacognition en leur faisant observer l'évolution de leurs représentations entre le premier et le deuxième croquis (leur pensée et son contenu) de manière à assurer l'intégration des nouvelles connaissances et la modification des schèmes cognitifs. Évaluer le cheminement qu'ils ont suivi pour acquérir ces savoirs, c'est-à-dire reconstruire avec les élèves la démarche utilisée.
- Inviter les élèves à communiquer leurs nouvelles connaissances, et ce, en présentant leur nouveau croquis et en choisissant les mots appropriés pour le décrire.
- Guider les élèves dans la formulation d'une définition commune du concept étudié. Débuter la définition par l'identification du noyau de sens qui caractérise le mot à l'étude (un terme générique) suivie des caractéristiques qui permettent de distinguer le mot des autres mots ayant le même noyau de sens (différences sémantiques).
- Demander aux élèves d'enrichir leur réseau conceptuel en greffant leurs nouvelles connaissances acquises sur le ou les concept(s).

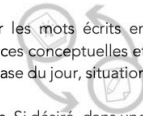


APRÈS

LE TRANSFERT DES APPRENTISSAGES

11. La réutilisation du mot-phrase

- Offrir des contextes de réinvestissement après chacune des activités de manière à réutiliser les mots écrits en orthographe approchée, à partager à nouveau leurs stratégies et à consolider leurs connaissances conceptuelles et lexicales (forme-sens-usage) (ex. dessin, exposé, saynète, mise en action, sondage entre amis, phrase du jour, situation d'écriture, lecture interactive, vidéo, photographie, etc.).
- S'assurer que ces contextes de réinvestissement soient signifiants et situés dans le vécu des élèves. Si désiré, dans une perspective de décentration de l'élève, proposer aux élèves des consignes visant à ne pas lui faire dire ce qu'il ou elle vit, fait, pense, etc., mais aussi ce que les autres vivent, font, pensent, etc. (s'ouvrir aux autres).



12. La conservation des traces

- Conserver les traces des élèves (duo-tang, portfolio, etc.) de manière à observer la progression de leurs apprentissages.
- Évaluer de manière formative le cheminement des élèves au regard des objectifs poursuivis (si désiré).
- Prévoir un suivi auprès des élèves.
- Conclure le projet : revenir sur la question de départ et demander aux élèves s'ils sont en mesure de mieux y répondre. Les inviter à nommer ce qu'ils ont aimé et moins aimé du projet.



06 La mise en œuvre de la démarche didactique développée

AVANT

*Noter que les étapes 1 et 2 de la démarche didactique ont été réalisées dans le cadre de cette présente recherche-développement en amont par la chercheuse. Ce choix permet d'offrir un modèle de planification de qualité et ultimement de guider les enseignantes qui souhaitent orienter leurs pratiques vers un recours plus important aux œuvres de littérature jeunesse et un enseignement axé sur le développement de concepts.

La définition du concept

Étape 1 : L'analyse du concept

- S'approprier le concept à étudier par les élèves et le définir en identifiant :
 - l'étiquette du concept abstrait général : *Le temps*^{vii}.
 - les attributs du concept selon le continuum d'abstraction (concepts superordonnés, de base et subordonnés) et les connaissances tirées du programme ministériel (MELS, 2001a) : *Selon le PFEQ (2001), les connaissances liées au concept du temps renvoient aux saisons (été, automne, hiver, printemps), aux durées (seconde, minutes, heures, etc.), au déroulement d'une journée, aux événements (faits) de ma vie et de celle des autres, aux jours de la semaine, aux mois de l'année ainsi qu'aux éléments humains et naturels des paysages (d'ici et d'ailleurs, d'hier et d'aujourd'hui). Voir le tableau 3 pour la sélection des attributs selon les différentes séquences didactiques.*
 - les situations-exemples référentielles qui mettent en scène le concept à l'étude et ses différents attributs, et ce, en élaborant simultanément le réseau littéraire (voir l'étape 2 ci-après).



L'expression du concept abstrait dans une forme accessible aux élèves

Étape 2 : Le choix des situations-exemples (réseau littéraire)





- Élaborer le réseau littéraire^{viii} dans lequel les œuvres sélectionnées mettent en scène le concept à l'étude.
 - Sélectionner, pour le cœur du réseau, environ six œuvres de littérature jeunesse (albums littéraires, albums documentaires, bandes dessinées, etc.).
 - Cibler, pour chacune des œuvres, l'intention pédagogique en fonction de la progression des apprentissages souhaitée, à savoir les différentes dimensions du concept à construire.
- Sélectionner, si désiré, d'autres œuvres qui graviteront autour du réseau de façon à nourrir la culture littéraire des élèves (Dupin de Saint-André, 2018) ;
- Cibler les mots à travailler avec les élèves en réception et en production dans le texte et ceux induits par les illustrations dans chacune des œuvres sélectionnées.
- Identifier, s'il y a lieu, des difficultés orthographiques dans les mots ciblés (ex. les lettres muettes (mutogrammes), les phonèmes composés de deux ou de trois graphèmes (diagrammes ou trigrammes), les consonnes doubles, etc.)
- Voir les fiches d'activités A, B, C, D, E, F et G, à la fin du *Guide pédagogique*, afin de prendre connaissance de l'intention pédagogique pour chacune des sept séquences didactiques développées dans le cadre de cette recherche ainsi que des mots ciblés dans chacune des œuvres sélectionnées du réseau littéraire.



Le dispositif didactique Lire et écrire pour construire des concepts abstraits est ici exemplifié autour du concept du temps. Les dimensions à construire pour ce concept sont les suivantes : le temps vivre, faire, social, repère, unité, nature, historique, attendre, expression, exister et philosophique (Poyet, 2009a). Le tableau suivant présente ainsi une sélection d'œuvres de littérature jeunesse pour le réseau littéraire liée à ce thème. Ce réseau est développé en fonction des objectifs d'apprentissage établis par le MELS (2001a) et le degré de complexité du concept du temps que l'on cherche à atteindre. En ce sens, les œuvres sont sélectionnées selon les différentes dimensions de ce concept tirées des travaux de Poyet (2009b) et du continuum de l'abstraction des concepts d'Anokhina-Abeberry (2008).

Tableau 5 Le réseau littéraire pour faire construire la représentation du concept du temps

	DIMENSIONS CONCEPTUELLES	ŒUVRES DE LITTÉRATURE JEUNESSE ET LES MOTS CIBLÉS
Séquence didactique 1	<p>Temps vivre, faire et social</p> 	<p>L'œuvre <i>Une journée de Loup</i> de Philippe Jalbert (2012) des éditions Belin permet de travailler le concept du temps sous l'angle des routines journalières. Le lecteur découvre les différents moments de la journée où Loup prend son temps pour choisir les meilleurs mets. Il observe les autres animaux de son milieu et ce qu'ils mangent. L'œuvre traite aussi les concepts de la société et de l'espace sous l'angle des besoins et des paysages (éléments naturels et humains).</p> <p>Concept superordonné Concepts de base Concepts subordonnés</p> <p>la journée matin, midi, après-midi, soir dévorer, petit déjeuner, avaler, déjeuner, engloutir, goûter, bouchées, panier, cuisiner, recettes, dîner.</p>
Séquence didactique 2	<p>Temps vivre, faire et unité</p> 	<p>L'œuvre <i>Lili, c'est l'heure !</i> de Lucie Albon (2017) des éditions Élan vert permet de travailler le concept du temps sous l'angle des unités de mesure. Le lecteur découvre les notions de la seconde à la semaine en passant par la minute, l'heure et la journée. Pour chacune des unités, on y associe des actions concrètes, comme éteindre une lumière ou faire une sieste. Il est possible de travailler la ligne du temps.</p> <p>Concept superordonné Concepts de base Concepts subordonnés</p> <p>les unités de mesure du temps secondes, minutes, heures, jour de la semaine, 1 seconde, c'est le temps d'un clic !, 1 minute, c'est le temps de marcher dans un train, 1 minute dure 60 secondes, 1 heure dure 60 minutes, 1 jour, c'est le temps de la journée et de la nuit, un jour dure 24 heures, une semaine, c'est 7 jours.</p>
Séquence didactique 3	<p>Temps nature</p> 	<p>L'œuvre <i>Le lion et l'oiseau</i> de Marianne Dubuc (2013) des éditions La Pastèque permet de travailler le concept du temps sous l'angle des saisons et des paysages. Le texte et les illustrations se complètent pour présenter au lecteur les changements de la nature selon les saisons. Ce récit raconte une belle histoire d'amitié entre un lion et un oiseau. Cette amitié évolue et s'enrichit au rythme des saisons sur une période d'une année. Le concept de l'espace peut aussi être exploité sous l'angle du paysage.</p> <p>Concept superordonné Concepts de base Concepts subordonnés</p> <p>les saisons hiver, printemps, été, automne neige, flocon, traîneau, froid, vêtements chauds, glisser, fleur, beau temps, jardin, bourgeon, jardin, chaud, feuillus, pêcher, récolte, vent, feuilles rouges.</p>

Séquence didactique 4	<p>Temps unité et repères</p> 	<p>L'œuvre <i>La ronde des mois</i> d'Émilie Leduc (2012) des éditions La courte échelle permet de travailler le concept du temps sous l'angle des mois. La notion de saisons peut également être travaillée. À chaque double page, un petit texte poétique accompagné de belles illustrations présente la richesse de chacun des mois de l'année. Cette œuvre traite aussi du concept de l'espace sous l'angle du paysage.</p> <p>Concept superordonné : les mois</p> <p>Concepts de base : janvier, février, mars, avril, mai, juin, juillet, août, septembre, octobre, novembre, décembre</p> <p>Concepts subordonnés : forêt blanche, chocolat chaud, sucrerie, fleur colorée, piste de course, peau ratatinée, sable chaud, tas de feuilles, petite neige, lacs glacés.</p>
Séquence didactique 5	<p>Temps historique et attendre</p> 	<p>L'œuvre <i>Hier, quand j'étais bébé</i> de Laurent Turcot et Baptiste Amsellem (2019) des éditions La Pastèque permet de travailler le concept du temps sous l'angle des périodes (moments) vécus par les personnages. Charlotte, six ans, pense qu'hier était le moment où elle était bébé. Pour l'aider à comprendre et calmer son impatience, son père va tenter de lui expliquer comment fonctionne le temps grâce à la ligne du temps qui dessinera sur les murs de la maison. Grâce aux illustrations, le lecteur peut repérer les différents moments de la vie de Charlotte que son ingénieux père s'amuse à lui construire. Cette œuvre permet également d'aborder le changement au fil du temps (changements physiques, personnels, culturels et changements dans un paysage, un lieu, un territoire, etc.).</p> <p>Concept superordonné : le passé</p> <p>Concepts de base : avant, aujourd'hui, présent, demain, futur, avenir</p> <p>Concepts subordonnés : le passé, c'est ce qui est arrivé avant aujourd'hui. Le présent, c'est ce que tu vis en ce moment. Le futur, c'est ce qui va se passer plus tard dans l'avenir. Le temps, c'est une grande ligne du temps.</p>
Séquence didactique 6	<p>Temps expression et exister</p> 	<p>L'œuvre <i>Prendre le temps</i> de Maud Roegiers (2009) des éditions Alice permet de travailler le concept du temps sous l'angle des expressions. Le lecteur découvre qu'au fil des jours, il faut apprendre à prendre le temps : prendre le temps de voir ses amis, de parler aux autres, d'exister, etc. Cette œuvre peut traiter le concept de la société sous l'angle des besoins et de la famille.</p> <p>Concept superordonné : prendre le temps</p> <p>Concepts de base : patience, profiter,</p> <p>Concepts subordonnés : Prendre le temps de voir ses amis, de sentir le froid qui pique, se souvenir de ses rêves, de parler aux autres, de profiter des belles choses de la vie, etc.</p>
Séquence didactique 7	<p>Temps unité et philosophique</p> 	<p>L'œuvre <i>Où est passé le temps ?</i> de Marie-Hélène Jarry et Élodie Duhamel (2019) des éditions de l'isatis permet de travailler le concept du temps sous l'angle des unités de mesure et des réflexions portées sur les durées (relativité). Grâce aux textes et aux illustrations, le lecteur est porté par un voyage philosophique autour du temps qui s'écoule.</p> <p>Concept superordonné : le temps qui passe</p> <p>Concepts de base : minute, année, patience</p> <p>Concepts subordonnés : «Trois minutes, c'est trop court pour lire une histoire, c'est trop long quand j'attends mon macaroni». «Un sablier géant qui attend pendant un an. Il est patient. Il est patient comme...».</p>

La figure suivante présente un exemple de sélection d'œuvres de littérature jeunesse (section bleue) qui peuvent graviter autour du réseau littéraire sur le temps. Les références bibliographiques sont présentées en annexe 2.

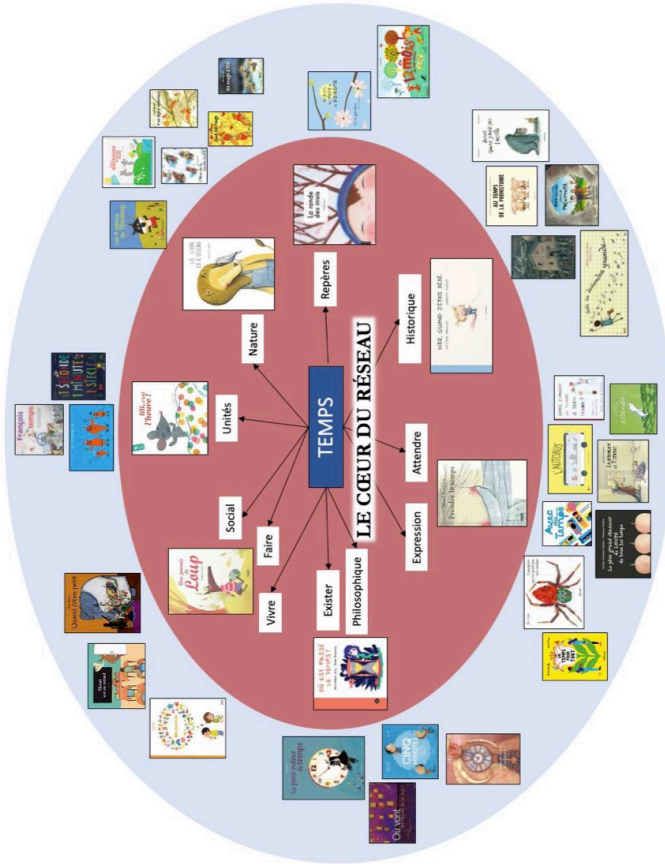


Figure 7 Un exemple de sélection d'œuvres littéraires qui peuvent graviter autour du réseau sur le temps

PENDANT

La mise en contexte auprès des élèves

Étape 3 : La prise de connaissance d'un problème

*Noter qu'un tableau synthèse des étapes de réalisation et de leur durée respective (Annexe 4) est suggéré à l'enseignante afin de mieux planifier dans le temps le déroulement de l'ensemble du projet développé.

Introduction au projet (15 minutes)

- Faire la routine habituelle d'entrée de la classe.
- Annoncer le programme du jour : Construire un nouveau concept !
- Pour bien situer le projet dans le vécu des élèves et le rendre signifiant, mettre en contexte les élèves en présentant au tableau (ou TBI) les expressions et les locutions avec le mot *temps* (une à la fois) (Voir annexe 1).
*Noter que ces expressions et locutions renvoient aux différentes dimensions du *temps* proposées par Poyet (2009b) (*temps vivre, faire, unités, attendre, repères, social, nature, historique, expression, exister*).
*Noter également qu'une expression réfère ici aux mots ou aux groupes de mots par lesquels on s'exprime (expressions familières, régionales et/ou poétiques) tandis qu'une locution se définit comme un groupe de mots fixé par l'usage et formant une unité lexicale. Il y a des locutions nominales (ex. fer à repasser, bouée en train, coucher de soleil), adverbiales (ex. là-bas, à jamais), adjectivales (ex. à pic, à la mode), verbales (ex. avoir l'air, rendre l'âme, faire face), conjonctives (ex. avant que, bien que), prépositives (ex. à l'égard de, par-dessus, contrairement à), etc.
- Pour chaque expression ou locution, demander aux élèves s'ils l'ont déjà entendue et laisser un moment pour réfléchir et verbaliser de premières idées. Écrire, si désiré, les connaissances antérieures au tableau.
- Inviter ensuite les élèves à trouver le mot commun entre toutes ces expressions (le mot *temps*.)
- Préciser ainsi que pour bien comprendre chacune des expressions, il faut d'abord s'assurer de bien comprendre ce qu'est le *temps* (*ce qui n'est pas toujours le cas ici pour les élèves).
- Leur annoncer qu'ils sont donc invités à partir d'aujourd'hui à réaliser différentes activités pour bien comprendre le concept du *temps*, et qu'ultimement, ils seront en mesure de bien définir et comprendre toutes les expressions présentées aujourd'hui.

Annonce du projet (5 minutes)

- Distribuer le *Cahier de l'élève** et inviter les élèves à inscrire leur nom sur la page couverture.
- Poser la question liée au concept général à construire : *Qu'est-ce que le temps ?*
- Inviter les élèves à réfléchir quelques minutes et à verbaliser de premières idées à l'oral.
- Mentionner aux élèves qu'il n'est pas toujours facile de définir ce concept, car celui-ci est abstrait.
*Noter que si le mot « abstrait » apparaît difficile pour certains élèves, leur expliquer qu'il existe dans la vie de tous les jours des concepts concrets et des concepts abstraits. Pour les concepts concrets, comme *chien, chaise, coccinelle* et *flute*, leur souligner que l'on peut les voir, les toucher, les sentir, etc. et qu'il nous est facile de les représenter par le dessin ou de les photographier. Au contraire, les concepts abstraits, comme le *temps*, sont plus difficiles à définir, à photographier et à dessiner parce qu'on ne peut pas les toucher ou les voir (comme on peut le faire avec le *chien* par exemple). Il faut donc, pour les comprendre, apprendre les différents éléments qui leur sont associés.
- Rappeler aux élèves qu'ils sont donc invités à construire de nouvelles connaissances quant au concept du *temps* et à répondre à la question plus spécifique de recherche *Qu'est-ce que le temps ?* Pour ce faire, ils réaliseront des activités de lecture suivies d'activités d'écriture à l'aide de la pratique des orthographes approchées. Ils travailleront les mots de vocabulaire propre au champ lexical de chacun des sous-concepts.

Étape 4 : L'activation des connaissances antérieures

Les connaissances antérieures du concept général (25 minutes)

*Noter que cette étape se réalise qu'une seule fois au début du projet.

- Recueillir, à la première journée du projet, les connaissances antérieures des élèves quant au concept général du temps de manière à observer, au terme des différentes séquences didactiques, l'évolution de leurs représentations.
- Les inviter, à la page 1 du *Cahier de l'élève*, à écrire leurs premières représentations (conceptions initiales), puis à réaliser un croquis les illustrant.
- Inviter les élèves à partager oralement leurs idées et à présenter leur croquis.
- Valoriser ce qui est déjà construit (il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses).



Présentation du réseau conceptuel (5 minutes)

*Noter que cette étape se réalise également qu'une seule fois au début du projet.

- Demander aux élèves d'aller aux pages 2 et 3 du *Cahier de l'élève* afin de leur présenter le réseau conceptuel et son utilité : leur préciser qu'après chacune des activités de lecture et d'orthographe approchées, ils devront y noter leurs nouvelles connaissances (à côté des images des œuvres littéraires).
*Noter que l'objectif du réseau conceptuel est de créer un certain organigramme. Si l'organisation spatiale sur une feuille est plus difficile pour les élèves, deux choix de réseau conceptuel à imprimer sont offerts (Choix A, Choix B). Si le choix est arrêté sur le réseau conceptuel A, faire imprimer les premières de couverture des œuvres de littérature jeunesse en Annexe 3.
- Préciser qu'au terme du projet, ils pourront y observer l'évolution de leurs représentations et constater l'ensemble des connaissances apprises grâce aux différentes activités.

Les connaissances antérieures des sous-concepts (concepts de base) (30 minutes/séquence)

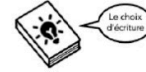
*Noter que cette étape se réalise au début de chacune des sept séquences didactiques développées.

- Poser l'une des sous-questions spécifiques selon la dimension conceptuelle travaillée :
 - Qu'est-ce qu'une journée ? (Séquence didactique 1 à la page 4);
 - Qu'est-ce qu'une unité de temps ? (Séquence didactique 2 à la page 6);
 - Qu'est-ce qu'une saison ? (Séquence didactique 3 à la page 8);
 - Qu'est-ce qu'un mois ? (Séquence didactique 4 à la page 10);
 - Qu'est-ce que le passé ? (Séquence didactique 5 à la page 12).
 - Qu'est-ce que « prendre le temps » ? (Séquence didactique 6 à la page 14);
 - Qu'est-ce que le « temps qui passe » ? (Séquence didactique 7 à la page 16);
- Recueillir les connaissances antérieures des élèves pour chacun des sous-concepts en les invitant à écrire leurs premières représentations, puis à réaliser un croquis les illustrant (voir la question #1 sur la fiche d'activité « À quoi te fait penser le mot... ? »).
- *Noter que selon les forces et les défis des élèves, il est possible de réaliser cette étape à l'oral.
- Inviter les élèves à présenter leur croquis au reste de la classe ainsi qu'à partager leurs idées.
- Compiler l'ensemble des conceptions initiales au tableau pour garder des traces (si désiré).
- Valoriser ce qui est construit par les élèves.
- Souligner à nouveau que les prochaines activités de lecture et d'écriture à venir leur permettront d'enrichir leurs connaissances de ce sous-concept et ce faisant, leur réseau conceptuel.

Étape 5 : Le contexte d'écriture et le choix du mot-phrase

Le contexte d'écriture (20 minutes)

*Noter que le contexte d'écriture fait référence à la lecture d'une œuvre de littérature jeunesse aux élèves ainsi qu'aux choix des mots et/ou des phrases à approcher en orthographe approchées. Nous utilisons donc le terme *mot-phrase*.



- Pour piquer la curiosité des élèves, leur présenter le réseau littéraire et leur préciser (à nouveau) qu'à partir des différentes lectures, ils pourront découvrir de nouvelles connaissances sur les concepts à l'étude.
- Préciser les types d'œuvres retenus et leur visée : l'album jeunesse raconte une histoire, le documentaire jeunesse informe sur un sujet, etc.
- Pour chaque lecture à voix haute, explorer d'abord avec les élèves le paratexte de l'œuvre (1^{re} et 4^e de couverture, titre, auteur, illustrateur, illustration, maison d'édition, résumé, etc.).
- Amorcer une discussion en invitant les élèves à faire une prédiction quant au contenu de l'œuvre à partir des illustrations et du texte (1^{re} et 4^e de couverture).
- Introduire aux élèves l'intention de lecture : En apprendre davantage sur le concept du *temps* et du sous-concept *journée* (activité 1), *unité de mesure* (activité 2), *saison* (activité 3), *mois* (activité 4), *passé* (activité 5), *prendre le temps* (activité 6) ou *temps qui passe* (activité 7).
- Réaliser une première lecture à voix haute de l'œuvre :
 - Solliciter la participation active des élèves tout au long de la lecture.
 - S'il y a lieu, guider les élèves dans leur compréhension des différentes inférences : anaphoriques (lien entre un mot de substitution et son référent), causales (lien de causalité), lexicales (comprendre un mot peu familier), prédictives (anticipation plausible de la suite du texte), pragmatiques (élaboration qui donne lieu à un résultat plausible), de différents contenus (lieu, agent, temps, instrument, objet, sentiment-attitude, catégorie et action) et logiques (déduction qui donne lieu à un résultat certain) (Dupin de Saint-André, Montésinos-Gelet et Morin, 2012).
 - Au terme de la lecture, inviter les élèves à apprécier l'œuvre et à résumer l'histoire ou les informations apportées sur le thème étudié (si désiré). Cette demande est un excellent moyen pour consolider les nouveaux savoirs.
- Mentionner aux élèves que dans l'œuvre, il y a des mots et des phrases bien intéressants à observer, à analyser et à apprendre pour construire la représentation du concept à l'étude (attributs du concept).
- Préciser que ces mots sont à approcher en orthographe approchée.

*Noter que si ce n'est pas la première fois que les élèves font des activités d'orthographe approchées, leur demander leur avis pour sélectionner les mots à travailler. Sinon, choisir les mots pour eux. Revoir les fiches pédagogiques A à G, à la fin de ce *Guide pédagogique*, pour prendre connaissance des mots ciblés pour chacune des œuvres sélectionnées dans le réseau littéraire sur le *temps*.

*Noter également que s'il est souhaité de réaliser les étapes 6 et 7 de la démarche à un moment ultérieur, il est opportun de réaliser une seconde lecture à haute voix avant. Profiter alors de cette deuxième lecture pour faire réaliser aux élèves au préalable un rappel de l'histoire. Ce travail peut se réaliser en petites équipes de deux ou trois élèves. Pour favoriser le réinvestissement des mots nouveaux (et leur mémorisation), encourager les élèves à élaborer un bon rappel de l'histoire tout en utilisant efficacement les mots vus dans le livre en lien avec le concept à l'étude.

Étape 6 : Les consignes de départ

Les consignes (5 minutes)

- Préciser aux élèves qu'ils sont maintenant invités à écrire les mots qui représentent les attributs du concept à l'étude, en contexte de phrase, avec ce qu'ils connaissent du système alphabétique tout en verbalisant leurs propositions d'écriture et les stratégies utilisées pour y parvenir.
*Noter qu'en 1^{re} année (ou pour les élèves en difficulté d'apprentissage), les phrases à écrire peuvent être trouées, ce qui permet aux élèves d'approcher seulement l'orthographe des mots ciblés. En 2^e année (ou pour les élèves plus avancés), les phrases complètes pourraient être dictées. Choisir ainsi entre l'option A (phrases trouées) ou l'option B (phrases complètes) selon les forces et les défis des élèves.
- Préciser que le résultat final (l'orthographe des mots) n'est pas l'élément important de l'activité et, ce faisant, dédramatiser l'erreur. Leur souligner que l'objectif est de tenter l'écriture des mots en faisant des hypothèses selon leurs connaissances et leurs stratégies.
- Annoncer le type de groupement : individuel, en petits groupes (duo ou trio) ou en grand groupe. Si c'est la première fois, pratiquer les tentatives d'écriture de manière individuelle. Puis, en grand groupe, inviter les élèves à partager leurs hypothèses et leurs stratégies. De cette façon, il sera possible de modéliser la démarche d'écriture et oraliser les processus mentaux lors des tentatives d'écriture et le partage des stratégies.
- Distribuer les différents rôles si le groupement est en équipes : le scripteur (réalise la graphie du mot), le porte-parole (communique les choix orthographiques de l'équipe) et l'enquêteur (cherche et présente aux autres la norme orthographique). Avoir qu'un seul scripteur pour favoriser les échanges et susciter les conflits qui amènent les élèves à présenter leurs opinions et à s'adapter à celles des autres.



La réalisation

Étape 7 : Les tentatives d'écriture et l'échange des stratégies

Les tentatives d'écriture (20 minutes)

- Demander aux élèves d'ouvrir le *Cahier de l'élève* aux bonnes pages selon le sous-concept travaillé (p. 4, 6, 8, 10, 12, 14 ou 16).
*Noter qu'il est important de choisir au préalable entre l'option A ou l'option B selon les forces et défis des élèves pour chacune des fiches d'activité. Les élèves seront ainsi invités à *compléter les phrases en essayant d'écrire les mots dictés* (option A) OU à *essayer d'écrire les mots ou les groupes de mots dictés* (option B).
- Dictier les phrases relatives au sous-concept à l'étude (voir fiches pédagogiques A à G en fin de *Guide*).
- Inviter d'abord les élèves de façon individuelle à douter et à s'interroger sur l'orthographe des mots. Chacun doit écrire son hypothèse d'écriture en fonction de ses propres idées.
- Circuler dans la classe et demander aux élèves de partager leurs idées/stratégies avec vous par rapport à l'écriture des mots.
- Jouer un rôle de guide et accompagner les élèves en les questionnant sur leurs choix orthographiques et leurs stratégies.
- Faciliter la discussion et provoquer des conflits cognitifs en adoptant différentes postures d'étayage ; modéliser, poser des questions, reformuler, recentrer, résumer, clarifier, confronter, orienter les ressources disponibles, laisser du temps pour la réflexion et la discussion, fournir des explications, encourager l'effort, donner des rétroactions, etc. (Ex. : *Bravo ! Je t'entends faire sonner les sons du mot. Félicitations ! Tu fais des liens entre l'un des sons retrouvés dans un mot que tu connais et le mot nouveau aujourd'hui., Bravo ! Tu as trouvé un petit mot dans un grand mot. Regarde ce mot, peux-tu repérer la lettre crochet ?*, etc.)



L'échange des stratégies (10 minutes)

Si l'échange des stratégies se réalise en grand groupe, suivre les étapes suivantes :

- Cibler quelques élèves et les questionner sur les stratégies qu'ils utilisent et les raisons qui expliquent leurs choix des lettres.
- Revoir les différentes stratégies d'écriture (Montésinos-Gelet, Morin et Charron, 2006) : s'appuyer sur les sons que l'on entend ; couper le mot en syllabes et/ou étirer le mot ; couper le mot en syllabes à la manière d'un robot ; identifier un petit mot dans le grand mot ; faire des analogies avec des mots que l'on connaît (*Ça sonne comme...*) ; s'interroger sur la lettre crochet s'il y a lieu ; utiliser les outils qui nous entourent (alphabet, aide-mémoire, etc.), etc.



S'il y a un travail d'équipe, suivre les étapes suivantes :

- Placer les élèves en équipe de deux ou de trois. Rappeler les différents rôles.
- Préciser aux élèves qu'ils doivent expliquer à leurs coéquipiers les idées qui ont conduit à leur tentative d'écriture.
- Préciser qu'ils doivent émettre une proposition de définition adoptée grâce à un consensus.
- Tout au long du travail, circuler dans la classe et observer les interactions entre les élèves.
- Leur demander de partager leurs idées et leurs stratégies par rapport à l'écriture des mots.
- Jouer également un rôle de guide et accompagner les élèves en les questionnant sur leurs choix orthographiques et leurs stratégies. Une fois de plus, faciliter la discussion et provoquer des conflits cognitifs chez les élèves en adoptant différentes postures d'étayage (revoir l'étape précédente).

L'intégration

Étape 8 : Le retour collectif sur le mot-phrase

Le retour collectif (10 minutes)

- Inviter les élèves à présenter leurs hypothèses et les écrire au tableau.
- Faire une synthèse des idées et des stratégies échangées durant l'étape 7.
*Noter que cet échange permet aux élèves de partager et d'apprendre de nouvelles stratégies. Ils sont amenés à réfléchir concrètement à la manière de faire pour maîtriser la langue écrite.
- Si le travail s'est réalisé en équipe, à partir des observations faites durant l'étape 7, demander à certaines équipes d'expliquer les conflits qu'ils ont vécus (s'il y a lieu) et comment ils ont fait pour trouver un accord.
- Amener les élèves à observer les différences et les ressemblances entre les différentes hypothèses d'écriture.
*Noter que cette prise en considération des propositions des élèves démontre que vous valorisez ce qui est construit chez eux.
- Face aux propositions, mettre ainsi en évidence ce qui est construit par les élèves et le valoriser tout en mettant en valeur l'ensemble des stratégies utilisées (ex. *Bravo ! Je constate que pour plusieurs mots, vous avez choisi des lettres ou des groupements de lettres qui font le son ou les sons entendus. Génial ! Vous avez été capables d'écrire le son [ô] dans le mot « saison ».* Vous avez fait un lien entre le mot « grandeur » et le mot « grand » appris il y a quelques semaines. Super ! Vous avez fait sonner les sons et regardé dans les outils de la classe pour bien les orthographier. Je vous félicite).



Étape 9 : La norme orthographique

La découverte de la norme orthographique (10 minutes)

- Demander aux élèves comment ils pourraient savoir s'ils ont trouvé la bonne orthographe des mots. Cet échange permet de partager les stratégies de révision.
- Valider la norme orthographique des mots en présentant la norme ou en invitant les élèves, dont le rôle était l'enquêteur, à la trouver à l'aide de différents outils dans la classe (dictionnaire, affiches, œuvre, etc.).
- Écrire la norme orthographique des mots au tableau à côté des hypothèses données à l'étape 8.
- Inviter les élèves à comparer leurs propositions avec les mots normés.
- Profiter de cette comparaison pour faire ressortir les ressemblances et les différences et pour s'interroger sur les particularités de la langue et les régularités orthographiques.
- Pour chacun des mots-concepts (attributs), préciser aux élèves :



- **Sa forme** : revoir les phonèmes à l'oral (sons) et les graphèmes à l'écrit (graphies), manipuler les syllabes orales ou écrites et le morphème oral ou écrit (ex. dans-/eur), revoir les propriétés phonologiques (relation oral-écrit), morphologiques (le sens transmis par les graphèmes (famille lexicale, genre et nombre, accord verbal) et visuelles (bon graphème selon le phonème : homophones par exemple), faire des analogies pour aider à catégoriser, encourager les traces sensorielles (écrire le mot, l'épeler, le tracer dans les airs, etc.).

Exemple de verbatim : Voici la norme orthographique pour le mot « saison ». Prenez un instant pour observer sa forme écrite et questionnez-vous sur sa forme orale. Avec quelles lettres s'écrit-il ? (s-a-i-s-o-n), combien y a-t-il de syllabes ? (deux syllabes), quels sons entends-tu ? ([sɛzɔ̃]), quel son fait le deuxième -s- dans le mot ? (le son [z]), à quelle régularité orthographique cela fait-il référence ? (le -s- entre deux voyelles fait le son [z]), comment écrit-on le son [ɔ̃] dans le mot ? (avec -on), comment écrit-on le son [ɛ̃] ? (avec -ai), à quel autre mot le mot saison ressemble-t-il ? (analogie avec le mot « maison » par exemple), trace les lettres s-a-i-s-o-n dans les airs avec ton doigt ou sur le dos de ton ami, etc.

- **Son sens** : connaître la définition véhiculée et les référents associés. Identifier le genre prochain (hyperonyme) et les différences sémantiques qui se veulent les informations qui caractérisent le mot et permettent de le distinguer des autres mots qui partagent le même genre prochain.

Exemple de verbatim : Quel est le sens donné au mot « saison » ? Comment pourrait-on le définir ? Quel outil dans la classe pourrait-il nous aider ? Oui, le dictionnaire. Voici une définition possible : Une saison, c'est une période de l'année caractérisée par une végétation et un climat particulier. As-tu un exemple de saison ? Oui, l'hiver est l'une des quatre saisons. L'hiver est la saison la plus froide. Il n'y a plus de feuilles dans les arbres. Il y a plutôt de la neige.

- **Son usage** : utiliser correctement le mot à l'oral et à l'écrit (propriétés morphologiques, syntaxiques et pragmatiques et les cooccurrents).

Exemple de verbatim : Comment utilise-t-on correctement le mot « saison » à l'oral et à l'écrit ? Pour mieux comprendre l'usage de ce mot, il faut d'abord bien le connaître : quelle est sa classe de mot ? Le mot « saison » est un nom commun, car il s'emploie avec un déterminant comme une, la, cette, etc. Ensuite, de quel genre le mot « saison » est-il ? Est-il féminin ou masculin ? Il est féminin et conditionne la forme féminine de ses déterminants et adjectifs, par exemple la saison parfaite et non le saison parfait. Puis, quels sont les autres mots de la même famille ? Oui, il y a les mots comme « saisonnier », « après-saison », « demi-saison », « hors-saison », etc. Selon toi, quel rôle syntaxique le mot « saison » peut-il jouer dans une phrase ? Il peut assumer le rôle

de sujet comme dans l'exemple suivant : Ma saison préférée est l'automne. Il peut aussi assumer le rôle de complément du nom comme dans les changements de saison ou de complément du verbe comme dans Le coureur entame la saison du bon pied. Finalement, le mot « saison » est combiné à d'autres mots spécifiques par le phénomène de la collocation. As-tu des exemples ? Oui, on peut dire la saison estivale, la saison bat son plein, la fin de la saison, les saisons sèches, les saisons de pluies, etc. Pour les prochains jours, je te mets au défi de trouver le mot « saison » dans d'autres œuvres littéraires et de nous lire la ou les phrases qui le concerne(nt).

- Poursuivre la discussion sur d'autres aspects de la langue, s'il y a lieu, comme la ponctuation, les lettres muettes, les temps de verbe, la structure de la phrase, les classes de mots, etc.
- Inviter les élèves à corriger, s'il y a lieu, l'orthographe des mots dans leur *Cahier de l'élève*.
- Donner du sens à l'effort de mémorisation en précisant aux élèves que mémoriser la forme, le sens et l'usage des mots permet non seulement de mieux écrire, mais aussi de lire plus rapidement en fournissant un moindre effort (Montésinos-Gelet, Morin et Charron, 2006).
- Partager aux élèves des stratégies de mémorisation lexicale en attirant leur attention sur l'orthographe des mots, leur sens ainsi que leur usage et en trouvant ensemble des stratégies pour retenir ces particularités (Montésinos-Gelet, Morin et Charron, 2006, p.57) (Villeneuve-Lapointe et Lafontaine, 2015, p. 138):
 - Visualisation mentale (fermer les yeux et chercher à voir le mot);
 - Épellation (se souvenir de la séquence de lettres du mot);
 - Mémorisation motrice (répéter l'écriture du mot en le copiant/intérioriser une image motrice);
 - Mise en relief des difficultés orthographiques (lettres muettes, consonnes doubles, graphèmes complexes, etc.);
 - Catégorisation par analogie (*grand* se termine comme *chaud*);
 - Dérivation (*grand* prend un « d » muet à la fin parce qu'on dit *grande* au féminin);
 - Soulignement des aspects sur lesquels on a tendance à commettre des erreurs en orthographe lexicale;
 - Association du mot à un mot connu;
 - Association du mot à sa famille morphologique;
 - Établissement de liens entre le monde et les graphèmes produits;
 - Invention de moyen mnémotechnique.

Étape 10 : Le grand retour et la définition commune

Le grand retour (5 minutes)

- Revenir avec les élèves sur la sous-question de départ : Qu'est-ce que... ? ou À quoi te fait ou te font penser le ou les mot(s)... ?
- Revoir leur croquis et la liste de mots réalisée lors de l'activation des connaissances antérieures.
- Demander à quelques élèves de rappeler leurs premières conceptions.
- Informer les élèves qu'ils peuvent maintenant répondre à la question. Voici un exemple de ce qui peut leur être mentionné pour le concept *journée* : *Aujourd'hui, nous avons lu l'œuvre La journée du Loup et nous avons approché l'orthographe de certains mots précis. Grâce à cette activité, pouvez-vous me dire maintenant qu'est-ce qu'une journée ?*
- Inviter les élèves à communiquer leur réponse et à préciser leurs nouvelles connaissances, et ce, en utilisant les mots appropriés (attributs appris liés au concept). Voici un exemple de réponse : *Une journée, c'est le moment écoulé entre le lever et le coucher du soleil. Entre autres, il y a le matin, le midi, l'après-midi et le soir.*



La définition commune (15 minutes)

- Pour amener les élèves à se construire une représentation mentale des concepts qui englobe non seulement l'image mentale du concept et le processus qui y conduit, mais aussi le contexte et leurs connaissances antérieures (Poyet, 2009b), les inviter à élaborer une définition commune du sous-concept précédemment travaillé.

*Noter que cet échange permet de mettre en relation de sens les différents mots travaillés, ce qui enrichit le lexique mental des élèves.

- Inviter les élèves à écrire la définition commune à la dernière page du *Cahier de l'élève* (p.18-19).

*Noter qu'un modèle est proposé pour construire les définitions conceptuelles avec les élèves. Débuter la définition par l'identification du noyau de sens qui caractérise le mot à l'étude (souvent un terme générique) suivie des caractéristiques qui permettent de distinguer le mot des autres mots ayant le même noyau de sens (différences sémantiques)(Ancil et Tremblay, 2016; Gagnon et Ancil, 2019). S'inspirer des définitions proposées dans les fiches pédagogiques A à G (en fin de *Guide*) pour chaque concept travaillé (journée, unité de mesure, saison, mois, passé, prendre le temps, le temps qui passe).

L'enrichissement du réseau conceptuel (10 à 15 minutes)

- Demander aux élèves d'enrichir *leur réseau conceptuel* en greffant leurs nouvelles connaissances acquises sur les concepts étudiés, soit les nouveaux mots, aux pages 2 et 3 du *Cahier de l'élève*.
- Si le Choix A est utilisé, demander aux élèves de tracer une petite flèche (à partir de la question centrale) et de coller, à côté de cette flèche, l'image de l'œuvre littéraire lue.
- Afficher au tableau le réseau conceptuel et le compléter en même temps que les élèves.
- Inviter les élèves à écrire les mots-concepts travaillés en dessous et/ou à côté de l'image de l'œuvre. Modéliser le travail en écrivant au tableau les nouvelles connaissances sur votre réseau conceptuel. Voir l'exemple d'un réseau conceptuel complété à la page suivante.
- Faire observer aux élèves l'évolution de leurs représentations. Voici un exemple de ce qui peut être dit : *Avez-vous remarqué que pour certains d'entre vous, une journée c'était au départ seulement le « jour ». Maintenant, si une personne vous pose la question Qu'est-ce qu'une journée ?, vous pourrez alors dire qu'une journée peut représenter tous les moments vécus du matin au soir, Bravo !.*
- Rappeler aux élèves que l'une des fonctions essentielles de la lecture et de l'écriture est d'apprendre à propos du monde qui nous entoure.
- Au fur et à mesure que les sept séquences didactiques sont réalisées, profiter de ce moment de consolidation pour faire un rappel des apprentissages faits antérieurement et pour revenir sur le concept général (ici, le temps) (Ex. : *Pouvez-vous me rappeler ce que l'œuvre La journée du Loup nous a permis d'apprendre sur le concept du temps ?.*)

*Noter que ce rappel permet de vérifier la compréhension et l'interprétation des élèves quant au contenu abordé, d'enrichir leur habileté à communiquer, à enchaîner leurs idées et à paraphraser.

La définition commune quant au concept général (15 minutes)

*Noter que cette étape doit se réaliser à la fin de l'ensemble des sept séquences didactiques,

- Inviter les élèves à relire leurs conceptions initiales quant au concept général (le temps) à la page 1 du *Cahier de l'élève*. Leur demander maintenant ce que signifie ce concept pour eux (Et maintenant, qu'est-ce que le temps ?).
- Inviter les élèves à répondre oralement et à écrire leurs nouvelles connaissances à la page 20 du *Cahier de l'élève*. S'inspirer du modèle proposé pour construire la définition. *Variante possible : Écrire les nouvelles connaissances directement à la page 1 du *Cahier de l'élève*, sous les connaissances initiales, et ce, avec une autre couleur de crayon afin d'observer l'évolution des représentations quant au concept abstrait étudié. Dans ce cas, ne pas faire imprimer la page 20 du *Cahier de l'élève*.

La figure suivante présente un exemple de réseau conceptuel complété par un élève.

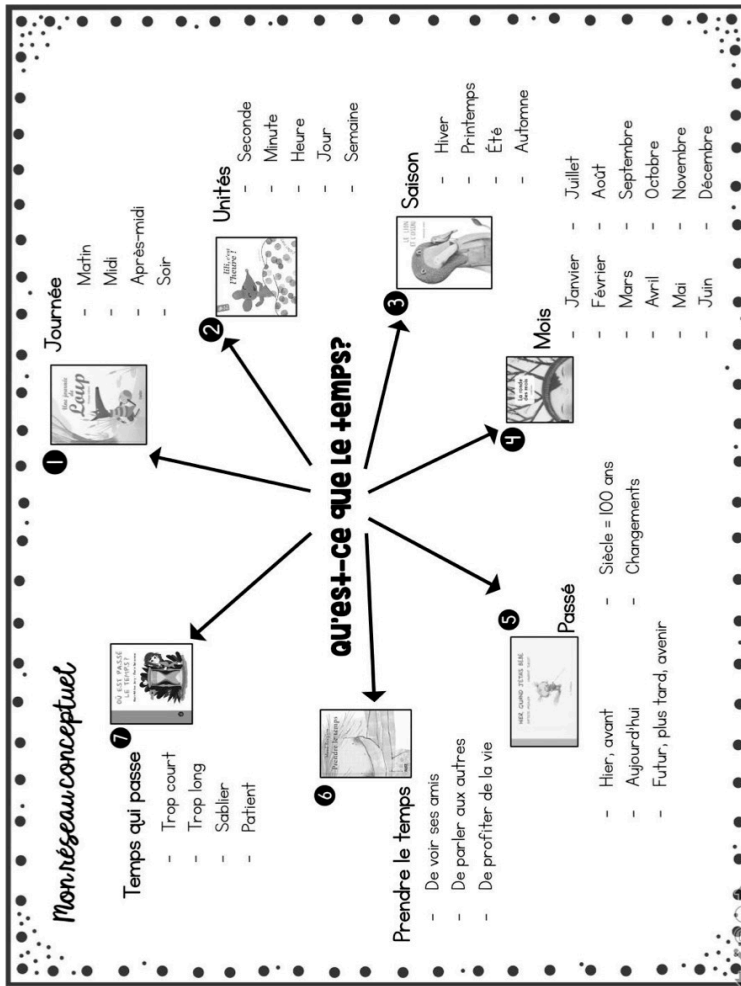



Figure 8 L'exemple d'un réseau conceptuel complété par un élève

APRÈS

Le transfert des apprentissages


Étape 11 : La réutilisation du mot-phrase La conservation des traces

Le transfert (30 minutes)

- Offrir aux élèves de nouveaux contextes de réinvestissement pour chacune des séquences didactiques de manière à réutiliser les mots écrits en orthographe approchées, à partager à nouveau leurs stratégies et à consolider leurs connaissances conceptuelles et lexicales (forme-sens-usage). 
- Pour ces réinvestissements, à chacune des séquences didactiques, une activité d'écriture a été élaborée (voir #3 de chaque séquence dans le *Cahier de l'élève*). Voici les questions posées aux élèves :
 - Séquence didactique 1 : Et toi, comment se déroule ta journée ?
 - Séquence didactique 2 : Et toi, que fais-tu pendant... ?
 - Séquence didactique 3 : Quelle est la saison préférée de ton ami.e ?
 - Séquence didactique 4 : Quel est le mois préféré de ton ami.e ?
 - Séquence didactique 5 : Et toi, quels sont tes changements au fil du temps ?
 - Séquence didactique 6 : Et toi, que fais-tu pour prendre le temps ?
 - Séquence didactique 7 : Et toi, as-tu trouvé le temps ?

*Noter que ces moments de réinvestissement peuvent se réaliser l'un des jours suivant les étapes 7 à 10. Également, selon les forces et les défis des élèves, ces moments de réinvestissement peuvent se réaliser seulement à l'oral.

Étape 12 : La conservation des traces

- Conserver les traces écrites de l'activité dans le *Cahier de l'élève* de manière à observer la progression des élèves dans la construction de leurs connaissances. 
*Noter que le *Cahier de l'élève* se veut un « portfolio » grâce auquel les élèves peuvent s'interroger, de façon récurrente, sur la définition du *temps* qu'ils construisent, à la comparer à leurs premières représentations et à préciser comment celles-ci ont évolué (Poyet, 2009c). Comme ces réflexions sont menées parallèlement aux apprentissages des élèves, elles leur permettent progressivement « de se détacher de l'égo-centrisme temporel (parler au « je », s'ancrer dans son vécu personnel) qui [les] caractérise au début de [leur] scolarité, mais aussi de ne pas abandonner l'idée que le temps est aussi lié aux sentiments et à l'existence » (Poyet, 2009c, p.144).

Conclusion générale du projet (15 minutes)

- Maintenant que l'ensemble des séquences didactiques sont réalisées et que les élèves ont une meilleure compréhension du concept du *temps*, revenir avec les élèves sur les expressions et locutions présentées en début de projet. Leur demander maintenant s'ils sont en mesure de mieux les comprendre et d'en proposer une définition plus complète (dans leurs mots).
- Pour chacune des expressions/locutions, laisser les élèves répondre spontanément à l'aide de leurs nouvelles connaissances et les ajouter au tableau. Prendre une nouvelle couleur de crayon afin que les élèves visualisent l'enrichissement de leurs connaissances grâce au projet.
- Si désiré, poursuivre la réflexion sur le concept du *temps*, dans les jours ou semaines à venir, en réalisant de nouvelles activités en univers social (voir l'ouverture pédagogique ci-après).

Ouverture pédagogique à la poursuite du projet

- Si désiré, poursuivre la réflexion sur le concept du *temps* en mettant en place des activités supplémentaires avec les élèves. Celles-ci permettent de continuer le développement de la compétence en univers social et de ses composantes (MELS, 2001a) et ainsi de réinvestir le travail conceptuel réalisé sur le concept du *temps*.
 - Profiter de vos routines quotidiennes et de vos outils de classe tels que le calendrier, la ligne du temps et/ou la frise chronologique pour réinvestir le travail conceptuel réalisé sur le *temps*. En effet, le calendrier permet d'introduire (et/ou réinvestir) les notions de jour de la semaine (hier, aujourd'hui, demain), de mois de l'année et de saison, de calculer des durées en jours et/ou en semaines ainsi qu'à se situer ou à repérer des événements cycliques (Poyet, 2009c). Quant à elles, la ligne du temps et la frise chronologique sont des outils fort intéressants pour introduire (et/ou réinvestir) la notion de chronologie (avant-après) et d'évolution ainsi que le calcul de durée. La frise chronologique permet de travailler également les notions de simultanéité, de comparaison et de causalité (Poyet, 2009c). Profiter également de vos lectures quotidiennes à voix haute d'albums variés de littérature jeunesse pour discuter de la notion du *temps* et observer avec les élèves le changement temporel dans l'album (dans le rythme de l'histoire, dans la durée des péripéties ou événements, dans les illustrations, dans l'évolution du ou des personnages, etc.)
 - Découvrir aussi les deux pistes riches d'enseignement-apprentissage suivantes pour le domaine de l'univers social quant à la construction du concept du *temps* :
 - L'activité interdisciplinaire *Qu'est-ce que le temps ?* développée par (Boulet, 2016)⁹ qui invite les élèves à construire leur représentation du *temps* en exploitant l'album jeunesse *1 seconde, 1 minute et 1 siècle* de Grive et Kerba (2009) des éditions Gallimard Jeunesse et en réalisant des activités en univers social, en français, en mathématique et en arts plastiques ;
 - L'activité pédagogique *Ma vie en ligne du temps* développée par le service national du Récit de l'univers social (Récitus) qui amène les élèves à retracer les événements d'une routine quotidienne ou ceux marquants de leur vie (Récitus, 2020)¹⁰.

Fiche A : Une journée de Loup

Référence

Philippe Jalbert (2012). *Une journée de Loup*. Paris : Éditions Belin.



Intentions pédagogiques

- Travailler le concept du *temps* sous l'angle des routines quotidiennes.
- S'initier aux dimensions du temps (Poyet, 2009b) : *vivre, faire et social*
- Répondre aux sous-questions de recherche suivantes : Qu'est-ce qu'une *journée* ? À quoi te fait penser le mot *journée* ?
- Découvrir les différents moments de la journée où Loup se promène dans son habitat et observe les repas pris par les différents animaux rencontrés. *Noter que l'œuvre peut aussi traiter des concepts de la *société* et de l'espace sous l'angle des besoins (se nourrir) et du paysage (éléments naturels).

Mots ciblés à travailler en réception et en production

Concepts superordonnés	Concepts de base	Concepts subordonnés
Journée	Matin , midi, après-midi, soir	Lever du soleil , dévor er, petit déjeuner , faim , avaler , déjeuner , engloutir , bouchées , panier, cuisiner , recette , dîner .

Ces mots sont tirés des illustrations et/ou du texte. Les mots en **caractère gras** font partie de la liste orthographique des mots à apprendre au 1^{er} cycle du primaire (MELS, 2014).

- Repérer (et souligner) les difficultés orthographiques dans les mots (voir tableau précédent). Elles peuvent faire référence aux lettres muettes finales, aux consonnes doubles, au « h » muet, aux accents aigu, grave ou circonflexe, à la cédille, à la présence des lettres « ch », du son [f], du son [k] ou sons écrits avec les graphèmes suivants : «eau», «au», «o», «un», «an», «en», «aim», «in», «ien», «in», «ou», «on», «om», «oi».
- Dictier les phrases suivantes aux élèves. Celles-ci sont composées à partir des mots-concepts de base et deux subordonnées ci-dessus. *Noter que selon l'option utilisée (A ou B), les élèves sont invités à approcher l'orthographe de groupes de mots (voir les mots soulignés) ou de phrases entières.
Le matin, Loup aime se promener à l'étang. Le midi, Loup aime se promener dans les prés.
L'après-midi, Loup aime se promener dans la forêt. Le soir, Loup aime retrouver son foyer.
- Si désiré, à l'étape 10 de la démarche, s'inspirer de la définition conceptuelle suivante pour guider la construction de la définition commune du concept avec les élèves : *Une journée, c'est le moment écoulé entre le lever et le coucher du soleil. Entre autres, il y a le matin, le midi, l'après-midi et le soir.*

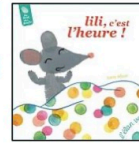
Réinvestissement

- À l'étape 12 de la démarche, inviter les élèves à compléter la ligne du temps qui représente une journée en écrivant d'abord les quatre moments-clés (*matin, midi, après-midi, soir*), puis à dessiner un soleil et une lune aux endroits appropriés au-dessus de la ligne du temps. Demander aux élèves pourquoi, selon eux, le soleil et la lune sont de bons repères temporels (si désiré, faire référence à la rotation de la Terre).
- Leur demander ensuite de composer des phrases pour décrire leurs repas favoris tout au long de la journée.
- Lancer le défi suivant : varier les verbes en s'inspirant de l'auteur de l'œuvre *Une journée de Loup*.
Voici des exemples : *Le matin, je mange des céréales. Le midi, j'engloutis mon dîner à ma maison. L'après-midi, je déguste un morceau de gâteau. Le soir, je cuisine des recettes avec ma mère.*

Fiche B : Lili, c'est l'heure!

Référence

Lucie Albon (2017). *Lili, c'est l'heure!* Éditions Élan vert.



Intentions pédagogiques

- Travailler le concept du temps sous l'angle des unités.
- S'initier aux dimensions du temps (Poyet, 2009b) : vivre, faire et unité
- Répondre aux sous-questions de recherche suivantes : Qu'est-ce qu'une unité de mesure du temps ? À quoi te font penser ces mots ?
- Découvrir les notions de la seconde à la journée en passant par la minute et l'heure.
- Travailler la ligne du temps. *Noter que l'œuvre peut aussi traiter du concept de l'espace sous l'angle des moyens de transport.

Mots ciblés à travailler en réception et en production

Concepts superordonnés	Concepts de base	Concepts subordonnés
Unité	Seconde, minute, heure, jour, semaine	1 seconde, c'est le temps d'un clic, 1 minute, c'est le temps de marcher dans un train, 1 minute dure 60 secondes, 1 heure dure 60 minutes, 1 jour, c'est le temps de la journée et de la nuit, un jour dure 24 heures, une semaine, c'est 7 jours.

Ces mots sont tirés des illustrations et/ou du texte. Les mots en caractère gras font partie de la liste orthographique des mots à apprendre au 1^{er} cycle du primaire (MELS, 2014).

- Repérer (et souligner) les difficultés orthographiques dans les mots (voir tableau précédent). Elles peuvent faire référence aux lettres muettes finales, aux consonnes doubles, au « h » muet, aux accents aigu, grave ou circonflexe, à la cédille, à la présence des lettres « ch », du son [f], du son [k] ou sons écrits avec les graphèmes suivants : «eau», «au», «o», «un», «an», «en», «aim», «in», «ien», «in», «ou», «on», «om», «oi».
- Dictier les phrases suivantes aux élèves. Ces phrases sont composées à partir des mots-concepts de base et ceux subordonnés ci-dessus. *Noter que selon l'option utilisée (A ou B), les élèves sont invités à approcher l'orthographe de groupes de mots (voir les mots soulignés) ou de phrases entières.
Une seconde, c'est le temps d'un clic. Une minute, c'est le temps de marcher (60 secondes).
Une heure, c'est le temps d'une sieste (60 minutes). Un jour, c'est le temps de déjeuner, de dîner et de dormir toute une nuit.
- Si désiré, à l'étape 10 de la démarche, s'inspirer de la définition conceptuelle suivante pour guider la construction de la définition commune du concept avec les élèves : *Une unité de mesure du temps, c'est une durée qui peut être courte ou longue. Entre autres, il y a la seconde, la minute, l'heure et la journée.*

Réinvestissement

- À l'étape 12 de la démarche, inviter les élèves à composer des phrases selon les différentes unités de mesure du temps. Voici des exemples : *Pendant une seconde, je fais tomber mon crayon. Pendant une minute, je prends une gorgée d'eau. Pendant une heure, je joue dehors. Pendant une journée, je vis 24 heures.*
- Demander ensuite aux élèves d'identifier les outils du quotidien que permettent de mesurer et de compter le temps d'une seconde, d'une minute, d'une heure et d'une journée. L'objectif est d'identifier la montre, le chronomètre, l'horloge, l'agenda, le menu du jour, la grille horaire, etc. Les élèves doivent choisir un outil et le dessiner à l'endroit prévu.

Fiche C : Le lion et l'oiseau

Référence

Marianne Dubuc (2013). *Le lion et l'oiseau !* Éditions Pastèque.

Intentions pédagogiques

- Travailler le concept du *temps* sous l'angle des saisons.
- S'initier aux dimensions du temps (Poyet, 2009b) : *nature*
- Répondre aux sous-questions de recherche suivantes : Qu'est-ce qu'une *saison* ? À quoi te fait penser le mot *saison* ?
*Noter que l'œuvre peut aussi traiter du concept de l'espace sous l'angle des paysages.



Mots ciblés à travailler en réception et en production

Concepts superordonnés	Concepts de base	Concepts subordonnés
Saison	Hiver, printemps, été, automne	Neige, flocon, traineau, froid, vêtements chauds, glisser, fleur, beau temps, jardin, bourgeon, chaud, pêcher, récolte, vent, feuilles rouges, tombent (tomber)

Ces mots sont tirés des illustrations et/ou du texte. Les mots en **caractère gras** font partie de la liste orthographique des mots à apprendre au 1^{er} cycle du primaire (MELS, 2014).

- Repérer (et **souligner**) les difficultés orthographiques dans les mots (voir tableau précédent). Elles peuvent faire référence aux lettres muettes finales, aux consonnes doubles, au « h » muet, aux accents aigu, grave ou circonflexe, à la cédille, à la présence des lettres « ch », du son [f], du son [k] ou sons écrits avec les graphèmes suivants : «eau», «au», «o», «un», «an», «en», «aim», «in», «ien», «in», «ou», «on», «om», «oi».
- Dictier les phrases suivantes aux élèves. Ces phrases sont composées à partir des mots-concepts de base et ceux subordonnés ci-dessus. *Noter que selon l'option utilisée (A ou B), les élèves sont invités à approcher l'orthographe de groupes de mots (voir les mots soulignés) ou de phrases entières.
En **hiver**, le lion glisse dans la **neige blanche**. Au **printemps**, le **beau temps** revient.
À l'**été**, le **jardin pousse**. À l'**automne**, les **feuilles rouges** tombent.
- Si désiré, à l'étape 10 de la démarche, s'inspirer de la définition conceptuelle suivante pour guider la construction de la définition commune du concept avec les élèves : *Une saison, c'est une période de l'année caractérisée par une végétation et un climat particulier. Il y a quatre saisons, soit l'hiver, le printemps, l'été et l'automne. L'hiver, c'est la saison la plus froide de l'année où il y a de la neige, de la glace et des tempêtes.*

Réinvestissement

- Inviter d'abord les élèves à illustrer les quatre saisons de l'année. Si désiré, aborder le cycle des saisons liés à la rotation de la Terre autour du soleil.
- Demander aux élèves de questionner un.e ami.e de la classe pour connaître sa saison préférée et les trois raisons qui expliquent son choix (Quelle est ta saison préférée ? Pourquoi ?)

Fiche D : La ronde des mois

Référence

Émilie Leduc (2012). *La ronde des mois*. Éditions La courte échelle.



Intentions pédagogiques

- Travailler le concept du *temps* sous l'angle des mois et des saisons.
- S'initier aux dimensions du temps (Poyet, 2009b) : *unité* et *repères*
- Répondre aux sous-questions de recherche suivantes : Qu'est-ce qu'un *mois* ? À quoi te fait penser le mot *mois* ? *Noter que l'œuvre peut aussi traiter du concept de l'espace sous l'angle des paysages (éléments humains et naturels).

Mots ciblés à travailler en réception et en production

Concepts superordonnés	Concepts de base	Concepts subordonnés
<u>Calendrier</u>	<u>Janvier</u> , <u>février</u> , mars, avril, mai, juin, juillet, <u>août</u> , septembre, octobre, novembre, décembre	<u>Forêt blanche</u> , <u>chocolat chaud</u> , <u>chapeau rigolo</u> , sucrerie, <u>fleur colorée</u> , piste de <u>course</u> , <u>peau ratatinée</u> , <u>sable chaud</u> , tas de <u>feuilles</u> , <u>caramel croquant</u> , <u>petite neige</u> , lac <u>glacé</u> .

Ces mots sont tirés des illustrations et/ou du texte. Les mots en **caractère gras** font partie de la liste orthographique des mots à apprendre au 1^{er} cycle du primaire (MELS, 2014).

- Repérer (et souligner) les difficultés orthographiques dans les mots (voir tableau précédent). Elles peuvent faire référence aux lettres muettes finales, aux consonnes doubles, au « h » muet, aux accents aigu, grave ou circonflexe, à la cédille, à la présence des lettres « ch », du son [f], du son [k] ou sons écrits avec les graphèmes suivants : «eau», «au», «o», «un», «an», «en», «aim», «in», «ien», «in», «ou», «on», «om», «oi».
- Noter que dans le *Cahier de l'élève*, il y a des trotoirs pour approcher l'orthographe de seulement quatre mois. Choisir entre les deux options suivantes : Inviter les élèves à choisir les quatre mois OU choisir vous-même les mois selon votre choix ou la saison en cours. Par exemple, si la séquence didactique est réalisée durant l'hiver, approcher l'orthographe des mots relatifs aux mois de décembre, janvier, février et mars. De cette façon, cette séquence pourrait être répétée à trois autres reprises dans l'année selon les saisons.

Dictier aux élèves les phrases sélectionnées parmi l'ensemble des phrases suivantes. Ces phrases sont tirées de l'œuvre. Noter que selon l'option utilisée (A ou B), les élèves sont invités à approcher l'orthographe de groupes de mots (voir les mots soulignés) ou de phrases entières :

J'aime le mois de janvier et la forêt blanche. J'aime le mois de février et le chocolat chaud.

J'aime le mois de mars et les chapeaux rigolos. J'aime le mois d'avril et les sucreries.

J'aime le mois de mai et les fleurs colorées. J'aime le mois de juin et ma piste de course.

J'aime le mois de juillet et ma peau ratatinée. J'aime le mois d'août et le sable chaud.

J'aime le mois de septembre et les gros tas de feuilles. J'aime le mois d'octobre et les caramels croquants. J'aime le mois de novembre et la petite neige douce. J'aime le mois de décembre et les lacs glacés.

- Si désiré, à l'étape 10 de la démarche, s'inspirer de la définition conceptuelle suivante pour guider la construction de la définition commune du concept avec les élèves : *Un mois, c'est une période de l'année qui compte entre 28 et 31 jours. Il y a les mois de janvier, février, mars, avril, mai, juin, juillet, août, septembre, octobre, novembre et décembre.*

Réinvestissement

- Inviter les élèves à questionner un.e ami.e de la classe pour connaître son mois préféré de l'année et les trois raisons qui expliquent son choix.
- Avant d'écrire les réponses à l'endroit approprié, demander aux élèves de cibler sur la ligne du temps le mois préféré de leur ami.e (faire un crochet ou colorier la case). Pour les aider à mieux comprendre cette représentation circulaire de la ligne du temps, aborder le cycle des mois selon la rotation de la Terre autour du soleil.

Fiche E : Hier, quand j'étais bébé

Référence

Laurent Turcot et Baptiste Amsallem (2019). *Hier, quand j'étais bébé !* Éditions Pastèque.



Intentions pédagogiques

- Travailler le concept du temps sous l'angle du passé, des périodes et des moments vécus par le personnage principal.
- S'initier aux dimensions du temps (Poyet, 2009b) : *historique* et *attendre*
- Répondre aux sous-questions de recherche suivantes : Qu'est-ce que le *passé* ? À quoi te fait penser le mot *passé* ?

Mots ciblés à travailler en réception et en production

Concepts superordonnés	Concepts de base	Concepts subordonnés
<u>Passé</u>	Avant , hier , aujourd'hui , présent , demain , futur, avenir, siècle	Avant aujourd'hui , en ce moment , plus tard , dans l'avenir, cent ans, une grande ligne du temps.

Ces mots sont tirés des illustrations et/ou du texte. Les mots en **caractère gras** font partie de la liste orthographique des mots à apprendre au 1^{er} cycle du primaire (MELS, 2014).

- Repérer (et souligner) les difficultés orthographiques dans les mots (voir tableau précédent). Elles peuvent faire référence aux lettres muettes finales, aux consonnes doubles, au « h » muet, aux accents aigu, grave ou circonflexe, à la cédille, à la présence des lettres « ch », du son [f], du son [k] ou sons écrits avec les graphèmes suivants : «eau», «au», «o», «un», «an», «en», «aim», «in», «ien», «in», «ou», «on», «om», «oi».
- Dictée des phrases suivantes aux élèves. Ces phrases sont composées à partir des mots-concepts de base et ceux subordonnés ci-dessus. *Noter que selon l'option utilisée (A ou B), les élèves sont invités à approcher l'orthographe de groupes de mots (voir les mots soulignés) ou de phrases entières.

Le passé, c'est ce qui est arrivé avant aujourd'hui. Un siècle, c'est cent ans.

Le présent, c'est ce que tu vis en ce moment. Le futur, c'est ce qui va se passer plus tard dans l'avenir.

- Si désiré, à l'étape 10 de la démarche, s'inspirer de la définition conceptuelle suivante pour guider la construction de la définition commune du concept avec les élèves : *Le passé, c'est une période de temps révolu, c'est-à-dire qui est arrivé avant le moment présent.*

Réinvestissement

- Relire l'album *Hier, quand j'étais bébé !* avec les élèves et porter une attention particulière aux changements physiques de la jeune Charlotte au fil du temps (lorsqu'elle était bébé et maintenant, comme jeune fille) et aux changements dans le paysage de la ville.
- Aborder avec les élèves l'idée du *changement* pour qu'ils comprennent que celui-ci peut renvoyer à la modification, à la transformation ou à l'évolution de quelque chose dans le temps chez une personne (caractéristiques physiques, traits de personnalité, culture, etc.), comme dans l'album *Hier, quand j'étais bébé !*, mais également dans un paysage (éléments naturels ou humains), un territoire ou un lieu autour de nous (organisation, étendue, aménagement, occupation par un groupe d'humains ou d'animaux, etc.).
- Inviter ensuite les élèves à compléter la ligne du temps en y inscrivant les trois moments travaillés (passé, aujourd'hui, futur). Puis, leur demander de *décrire* à l'aide de courtes phrases les différents changements physiques que l'on pourrait observer chez eux au fil des années (ex. *Dans le passé, mes mains étaient plus petites. Aujourd'hui, elles sont plus grandes. Dans le futur, je vais avoir des rides sur mes mains.*)

Fiche F : Prendre le temps

Référence

Maud Roegiers (2009). *Prendre le temps*. Éditions Alice.



Intentions pédagogiques

- Travailler le concept du *temps* sous l'angle des expressions.
- S'initier aux dimensions du temps (Poyet, 2009b) : *expression et exister*
- Répondre aux sous-questions de recherche suivantes : Qu'est-ce que *Prendre son temps* ? À quoi te fait penser cette expression ?
*Noter que l'œuvre peut aussi traiter du concept de la *société* sous l'angle des besoins et de la famille.

Mots ciblés à travailler en réception et en production

Concepts superordonnés	Concepts de base	Concepts subordonnés
Prendre le temps	Profiter, s'amuser , se réjouir , apprécier , aimer	Prendre le temps... de voir ses amis , de sentir le froid qui pique , se souvenir de ses rêves , de parler aux autres , de profiter des belles choses de la vie .

Ces mots sont tirés des illustrations et/ou du texte. Les mots en **caractère gras** font partie de la liste orthographique des mots à apprendre au 1^{er} cycle du primaire (MELS, 2014).

- Repérer (et **souligner**) les difficultés orthographiques dans les mots (voir tableau précédent). Elles peuvent faire référence aux lettres muettes finales, aux consonnes doubles, au « h » muet, aux accents aigu, grave ou circonflexe, à la cédille, à la présence des lettres « ch », du son [f], du son [k] ou sons écrits avec les graphèmes suivants : « eau », « au », « o », « un », « an », « en », « aim », « in », « ien », « in », « ou », « on », « om », « oi ».
- Dictée des phrases suivantes aux élèves. Ces phrases sont composées à partir des mots-concepts de base et ceux subordonnés ci-dessus. *Noter que selon l'option utilisée (A ou B), les élèves sont invités à approcher l'orthographe de groupes de mots (voir les mots soulignés) ou de phrases entières.
Prendre le temps de voir ses amis et de parler aux autres. Prendre le temps de sentir le froid qui pique.
Prendre le temps de profiter des belles choses de la vie.
- Si désiré, à l'étape 10 de la démarche, s'inspirer de la définition conceptuelle suivante pour guider la construction de la définition commune du concept avec les élèves : *Prendre le temps, c'est bien faire les choses sans se presser et leur accorder le temps qu'elles méritent.*

Réinvestissement

- Inviter les élèves à nommer, puis à illustrer, ce qu'ils font pour prendre le temps (2 à 3 actions selon les forces des élèves).

Fiche G : Où est passé le temps?

Référence

Marie-Hélène Jarry et Élodie Duhamel (2009). *Où est passé le temps ?* Éditions Isatis.



Intentions pédagogiques

- Travailler le concept du *temps* sous l'angle des unités de mesure et des réflexions portées sur les durées (relativité).
- S'initier aux dimensions du temps (Poyet, 2009b) : *unité* et *philosophique*
- Répondre aux sous-questions de recherche suivantes : Qu'est-ce que *le temps qui passe* ? À quoi te fait penser cette expression ?

Mots ciblés à travailler en réception et en production

Concepts superordonnés	Concepts de base	Concepts subordonnés
Temps qui passe	Minute, <u>année</u>	Trois minutes, trop court , trop long , quand j'attends (attendre), sablier géant qui attend pendant un an , être patient .

Ces mots sont tirés des illustrations et/ou du texte. Les mots en **caractère gras** font partie de la liste orthographique des mots à apprendre au 1^{er} cycle du primaire (MELS, 2014).

- Repérer (et souligner) les difficultés orthographiques dans les mots (voir tableau précédent). Elles peuvent faire référence aux lettres muettes finales, aux consonnes doubles, au « h » muet, aux accents aigu, grave ou circonflexe, à la cédille, à la présence des lettres « ch », du son [f], du son [k] ou sons écrits avec les graphèmes suivants : «eau», «au», «o», «un», «an», «en», «aim», «in», «ien», «in», «ou», «on», «om», «oi».
- Dictier les phrases suivantes aux élèves. Ces phrases sont composées à partir des mots-concepts de base et ceux subordonnés ci-dessus. *Noter que selon l'option utilisée (A ou B), les élèves sont invités à approcher l'orthographe de groupes de mots (voir les mots soulignés) ou de phrases entières.
Trois minutes, c'est **trop court** pour lire une histoire. Trois minutes, c'est **trop long** quand j'attends mon macaroni. Un sablier géant attend **pendant un an**. Il est **patient**.
- Si désiré, à l'étape 10 de la démarche, s'inspirer de la définition conceptuelle suivante pour guider la construction de la définition commune du concept avec les élèves : *Le temps qui passe, c'est le moment que l'on vit au fil des jours. C'est le vieillissement. Le temps passe vite quand je m'amuse.*

Réinvestissement

- Inviter les élèves à décrire un moment où ils trouvent que trois minutes c'est trop long, puis un moment où ils trouvent que ce laps de temps est trop court.
- Si désiré, utiliser un sablier de trois minutes ou un minuteur et demander aux élèves de réaliser une activité ou une action pendant trois minutes.
- Inviter finalement les élèves à nommer s'ils sont patients comme le sablier géant dans l'album et à expliquer pourquoi à l'aide d'un exemple.

Annexe 1

Les étiquettes d'expressions sur le temps

Imprimer et découper ces expressions pour l'étape 3 du projet *La prise de connaissance d'un problème*. Noter qu'il est aussi possible d'inscrire ses expressions sur le tableau interactif et les travailler à même le tableau.

Perdre son temps

Avoir le temps

Manquer de temps

Longtemps

Tout le temps

La mi-temps

Le temps presse

Le temps des fêtes

Arriver à temps

Beau temps mauvais temps

Quel temps fait-il?

Ce n'est pas le temps

Remonter dans le temps

De temps en temps

Le bon vieux temps

Annexe 2

Les références bibliographiques du réseau littéraire

- Agopian, A. et Mollet, C. (1995). *Où vont les heures de la nuit ?* Suisse : Éditions Ricochet.
- Albert, A. (2016). *Henri est en retard*. France : Éditions L'école des loisirs.
- Albon, L. (2016). *Les saisons de Lili*. France : Éditions Élan vert.
- Albon, L. (2017). *Lili, c'est l'heure !* Éditions Élan vert.
- Bécue, B., Bessard, S., Convert, H. et Pinto, D. (2010). *Ma journée*. France : Éditions Milan jeunesse.
- Carle, E. (1999). *L'araignée qui ne perd pas son temps*. Belgique : Éditions Mijade
- Casterman, G. (2009). *En attendant Timoun*. France : Éditions L'école des loisirs.
- Chic, S. et Touvay, M. (2006). *Attends...* France : Éditions Didier jeunesse.
- Demilly, C. et Moreau, L. (2019). *Un temps pour tout*. France : Éditions Seuil.
- Dubuc, M. (2013). *Le lion et l'oiseau !* Éditions Pastèque.
- Dubuc, M. (2018). *L'autobus*. Québec : Éditions Album.
- Garralon, C. (2016). *Les jours, les mois et les saisons*. France : Éditions MeMo.
- Garton Scanlon & Al, Liz. (2020). *Cinq minutes*. Belgique Éditions Nord-Sud.
- Gouichoux, R. et Gauthier, V. (2005). *Les quatre saisons de Tilouloup*. France : Éditions Flammarion.
- Grive, C. et Kerba, M. (2009). *1 seconde, 1 minute, 1 siècle*. France : Éditions Gallimard jeunesse.
- Innocenti, R. et Lewis, J.P. (2016). *La maison Roberto*. Éditions Gallimard jeunesse.
- Iwamura, K. (2004). *Tout est rouge*. Belgique : Éditions Mijade
- Iwamura, K. (2016). *C'est déjà le printemps*. Belgique : Éditions Mijade
- Iwamura, K. (2016). *Un orage d'été*. Belgique : Éditions Mijade
- Iwamura, K. (2016). *Vive la neige*. Belgique : Éditions Mijade
- Jalbert, P. (2012). *Une journée de Loup*. Paris : Éditions Belin.
- Jarry, M.-H. et Duhameau, É. (2009). *Où est passé le temps ?* Éditions Isatis.
- Kitamura, S. (2007). *Mon voyage dans la préhistoire*. France : Éditions Gallimard jeunesse.
- Leduc, É. (2012). *La ronde des mois*. Éditions La courte échelle.
- Malone, V. et Bouchard, A. (2013). *Avant quand y'avait pas l'école*. France : Éditions Seuil.
- Minhos-Martins, I. et Matoso, M. (2016). *Avec du temps*. France : Éditions Thierry Magnier

- Minne, N. (2014). *Le petit voleur de temps*. Belgique : Éditions Casterman
- Naumann-Villemin, C. et Barcion, M. (2009). *Le plus grand chasseur de Loups de tous les temps*. France : Éditions L'école des loisirs.
- Naumann-Villemin, C. et Barcion, M. (2017). *Au temps de la préhistoire*. France : Éditions Kaleidoscope.
- Naumann-Villemin, C. et Junakovic, S. (2010). *François et le temps*. France : Éditions Kaleidoscope.
- Nille, P. (2015). *Les 12 mois de l'année en relief*. France : Éditions Tourbillon.
- Pérouème, L. et Luchie, A. (2014). *Le Temps est un drôle de bonhomme*. France : Éditions Naïve
- Ramos, M. (1998). *Quand j'étais petit*. France : Éditions L'école des loisirs.
- Roegiers, M. (2009). *Prendre le temps*. Éditions Alice.
- Romain, A. et Vander Meiren, S. (2008). *Petite vie deviendra grande*. Belgique : Éditions Alice
- Servant, S. et Poirot-Chérif, S. (2010). *Dans combien de temps je serai grand ?* France : Éditions Rue du monde.
- Turcot, L. et Amsallem, B. (2019). *Hier, quand j'étais bébé !* Éditions Pastèque
- Wohlman, R. et Hewitt, D. (2019). *Le royaume du rien du tout*. Québec : Éditions Comme des géants.

Annexe 3

Les premières de couverture des œuvres littéraires

Si le choix du réseau conceptuel s'est arrêté sur le choix A, faire imprimer ces premières de couverture pour tous les élèves et les inviter à les découper et à les coller à l'endroit prévu au fil des séquences didactiques.



Noter que les premières de couverture ont été téléchargées à partir des sites web suivants :

- o Philippe Jalbert (2012). *Une journée de Loup*. Paris : Éditions Belin. Image disponible le 5 décembre 2020 au <https://www.belin-education.com/une-journee-de-loup>
- o Lucie Albon (2017). *Lili, c'est l'heure !* Éditions Élan vert. Image disponible le 5 décembre 2020 au <https://constellations.education.gouv.qc.ca/index.php?p=il&sec=2&lo=50424>
- o Marianne Dubuc (2013). *Le lion et l'oiseau !* Éditions Pastèque. Image disponible le 5 décembre 2020 au <https://constellations.education.gouv.qc.ca/index.php?p=il&lo=51642&sec=2>
- o Émilie Leduc (2012). *La ronde des mois*. Éditions La courte échelle. Image disponible le 5 décembre 2020 au <https://www.groupecourteechelle.com/la-courte-echelle/livres/la-ronde-des-mois/>
- o Laurent Turcot et Baptiste Amsalem (2019). *Hier, quand j'étais bébé !* Éditions Pastèque. Image disponible le 5 décembre 2020 au <https://www.lapasteque.com/hier-quand-j-etais-bebe>
- o Maud Roegiers (2009). *Prendre le temps*. Éditions Alice. Image disponible le 5 décembre 2020 au <https://constellations.education.gouv.qc.ca/index.php?p=il&lo=40297&sec=2>
- o Marie-Hélène Jarry et Élodie Duhameau (2009). *Où est passé le temps ?* Éditions Isatis. Image disponible le 5 décembre 2020 au <https://editionsdelisatis.com/livres/ou-est-passe-le-temps/>

Annexe 4

La planification temporelle des séquences didactiques

Voici un exemple de planification temporelle pour la réalisation des sept séquences didactiques. Selon cette planification, il est suggéré de prévoir 23 périodes de 54 minutes pour réaliser l'ensemble des étapes de la démarche. *Noter que ces temps d'enseignement et d'apprentissage sont approximatifs et qu'ils peuvent s'adapter selon les forces et les défis des élèves. Noter également que les étapes 1 et 2 ne sont pas dans ce présent tableau, car elles ont été réalisées en amont par la chercheuse dans le cadre de cette recherche.

Tableau 6 La planification temporelle des séquences didactiques

LA PRÉPARATION	
Période 1 (54 minutes) <ul style="list-style-type: none"> Étape 3 <i>La prise de connaissance d'un problème</i> (20 min.) Étape 4 <i>L'activation des connaissances antérieures du concept général du temps</i> (30 min.) 	
LA RÉALISATION -L'INTÉGRATION-LE TRANSFERT	
Période 2 (54 minutes) <ul style="list-style-type: none"> Étape 4 <i>L'activation des connaissances antérieures du sous-concept</i> (25-30 min.) Étape 5 <i>Le contexte d'écriture et le choix du mot-phrase</i> (20 min.) 	Les étapes 4 à 12 sont à répéter pour les sept séquences didactiques développées (pour un total de 21 périodes)
Période 3 (54 minutes) <ul style="list-style-type: none"> Étape 6 <i>Les consignes du départ</i> (5 min.) Étape 7 <i>Les tentatives d'écriture et l'échange des stratégies</i> (25-30 min.) Étape 8 <i>Le retour collectif sur le mot-phrase</i> (10 min.) Étape 9 <i>La découverte de la norme orthographique</i> (10 min.) 	
Période 4 (54 minutes) <ul style="list-style-type: none"> Étape 10 <i>Le grand retour</i> (5 min), <i>la définition commune</i> (15 min.) et <i>l'enrichissement du réseau conceptuel</i> (10-15 min.) Étape 11 <i>La réutilisation du mot-phrase</i> (30 min.) Étape 12 <i>La conservation des traces</i> (5 min.) 	
Période 23 (54 minutes) <ul style="list-style-type: none"> Étape 10 <i>La définition commune du concept général du temps</i> (30 min.) La conclusion générale du projet (15 min.) 	

Suggestions de planification

Pour faciliter la planification des séquences didactiques dans la planification pédagogique générale de l'enseignante, il est suggéré, qu'une fois la période 1 réalisée, de prévoir une demi-journée (3 périodes de 54 minutes) par semaine pour la réalisation de chacune des séquences (étapes 4 à 12). Puis, prévoir une dernière période à la fin du projet pour conclure. De cette façon, les 23 périodes sont réalisées sur sept semaines.

- Semaine 1 : Réaliser les étapes 3 et 4 (1^{re} période) + la séquence didactique 1 (3 périodes)
- Semaine 2 : Réaliser la séquence didactique 2 (3 périodes)
- Semaine 3 : Réaliser la séquence didactique 3 (3 périodes)
- Semaine 4 : Réaliser la séquence didactique 4 (3 périodes)
- Semaine 5 : Réaliser la séquence didactique 5 (3 périodes)
- Semaine 6 : Réaliser la séquence didactique 6 (3 périodes)
- Semaine 7 : Réaliser la séquence didactique 7 (3 périodes) + l'étape 10 (définition du temps et conclusion)

Bibliographie

- Allard, É. (2018). *L'interdisciplinarité en sciences et en arts à l'éducation préscolaire : effets sur le développement cognitif des enfants* [Université du Québec à Trois-Rivières]. <http://depot-e.uqtr.ca/id/eprint/8422>
- Anctil, D. (2019). Comment enseigne-t-on le lexique dans les classes du primaire ? *Vivre le primaire*, 32(1), 14-17.
- Anctil, D. et Proulx, C. (2017). *Favoriser l'acquisition du vocabulaire à travers la lecture*. Précongrès de l'AQPF, Montréal. https://www.aqpf.qc.ca/sites/default/files/fichiers_animateurs/AQPF%208%20novembre%202017%20%28Anctil%20et%20Proulx%29.pdf
- Anctil, D. et Proulx, C. (2018). *Travailler le lexique à partir de la littérature jeunesse*. Congrès de l'AEFLS, Montréal. <https://rimq.qc.ca/formation.php?ID=25398>
- Anctil, D. et Tremblay, O. (2016). Des idées d'activités autour de la définition. *Vivre le primaire*, 29(2), 72-73.
- Anderson, R. C. et Nagy, W. E. (1992). The vocabulary conundrum. *American educator: the professional journal of the american federation of teachers*, 16(4), 14-18.
- Anokhina-Abeberry, O. (2001). Étude sémantique du nom abstrait en français. *L'Information Grammaticale*, (9), 44-45. https://www.persee.fr/doc/igram_0222-9838_2001_num_91_1_3296
- Anokhina-Abeberry, O. (2008). Sur la distinction nom «concret»/nom «abstrait» : approches linguistiques, (neuro)-psycholinguistique et développementale. Dans K. Duvignau et V. Tartas (dir.), *Construction d'objet: approche interdisciplinaire* (p. 67-89). Éditions Manuscrit Université.
- Apostel, L., Mandelbrot, B. et Piaget, J. (1957). *Études d'épistémologie génétique : II. Logique et équilibre*. Presses Universitaires de France.
- Armand, F. et Maraillet, E. (2015). Quelques principes clés de l'enseignement-apprentissage du vocabulaire chez les élèves allophones, bilingues et plurilingues. *Québec français*, (175), 48-51.
- Astolfi, J.-P., Darot, É., Ginsburger-Vogel, Y. et Toussaint, J. (2008). *Mots-clés de la didactique des sciences*. De Boeck.
- Audigier, F. (2006a). L'enseignement de l'histoire, de la géographie et de l'éducation civique à l'école élémentaire et formation des maîtres. Dans Y. Lenoir et M.-H. Bouiller-Oudot (dir.), *Savoirs professionnels et curriculums de formation* (p. 193-213). Les Presses de l'Université Laval.
- Barrett, M. D. (1995). Early lexical development. Dans P. Fletcher et B. MacWhinney (dir.), *The handbook of child language* (p. 362-392). Basil Blackwell.
- Barth, B.-M. (2002). *Le savoir en construction*. Retz.
- Barth, B.-M. (2013a). *L'apprentissage par abstraction*. Chenelière Éducation.
- Barth, B.-M. (2013b). *Élève chercheur, enseignant médiateur*. Chenelière Éducation.
- Beck, I. L., McKeown, M. G. et Kucan, L. (2013). *Bringing Words to Life : Robust vocabulary instruction (2e édition)* (2e éd.). The Guilford Press.

- Berthiaume, R., Brossard, S., Anctil, D. et Daigle, D. (2018). *Travailler explicitement le vocabulaire auprès des élèves du primaire pour favoriser l'amélioration de leurs habiletés en lecture et en écriture*. Institut des troubles d'apprentissage, Montréal.
- Blaser, C. (2008). Dossier: Le français, enjeu social, trésor culturel. *Vie pédagogique*, (149), 44-48.
- Blaser, C. et Chartrand, S. (2009). Étayer des activités de lecture et d'écriture dans toutes les disciplines scolaires. *Québec français*, (154), 114-116.
- Boulet, M. (2016). *L'apport et les limites du recours en classe du premier cycle du primaire à travers des oeuvres de littérature jeunesse pour le traitement interdisciplinaire de l'univers social. Recherche collaborative: étude de cas* [Université du Québec à Rimouski].
http://semaphore.uqar.ca/id/eprint/1247/1/Marjorie_Boulet_decembre2016.pdf
- Boulet, M. et Martel, V. (2017). Enseigner de façon interdisciplinaire l'univers social au premier cycle du primaire grâce à la littérature jeunesse. *Vivre le primaire*, 30(1), 28-31.
- Boulet, M. et Martel, V. (2019). Soutenir l'évaluation de l'univers social dès la maternelle: c'est possible et gagnant! *Revue Préscolaire*, 57(2), 17-20.
- Boutin, J.-F. et Martel, V. (2018). Le roman graphique - bande dessinée - historique : entre discours profane et discours savant... une lecture dialectique. Dans M.-A. Éthier et D. Lefrançois (dir.), *Mondes profanes : enseignement, fiction et histoire* (p. 291-310). Presses de l'Université Laval.
- Boutonnet, V., Joly-Lavoie, A. et Yelle, F. (2014). L'intégration des jeux vidéo : entre sérieux et jeux traditionnels. . Dans M.-A. Éthier, D. Lefrançois et S. Demers (dir.), *Faire aimer et apprendre l'histoire et la géographie au primaire et au secondaire* (p. 303-322). Multimondes.
- Bouvier, F. et Desjardins, S. C. (2013). L'apprentissage par concepts en première secondaire dans un cadre d'arrimage de l'histoire et de l'éducation à la citoyenneté. *McGill Journal of Education*, 48(2), 297-316.
- Camuset, D. (2016). *La construction de l'espace chez l'enfant de maternelle (grande section)* [École supérieure du Professorat et de l'Éducation de l'Académie de Paris].
<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01410524/document>
- Cariou, D. (2004). La conceptualisation en histoire au lycée: une approche par la mobilisation et le contrôle de la pensée sociale des élèves. *Revue française de pédagogie*, 147, 57-67.
<https://doi.org/10.3406/rfp.2004.3120>
- Cavenaille, R. (1996). À la recherche du temps qui passe. L'apprentissage de la chronologie dans l'enseignement fondamental. *Informations pédagogiques*, 30.
- Cellier, M. (2011). Le vocabulaire et son enseignement. Des outils pour structurer l'apprentissage du vocabulaire. *MENJVA/DEGSCO*, 1-7.
https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Dossier_vocabulaire/57/6/Micheline_Cellier_11120_2_C_201576.pdf
- Chabanne, J.-C. et Bucheton, D. (2002). L'activité réflexive dans les écrits intermédiaires: quels indicateurs? Dans J.-C. Chabanne et D. Bucheton (dir.), *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire: L'écrit et l'oral réflexifs* (p. 25-51). Presses Universitaires de France.
- Charron, A. (2006). *Les pratiques d'orthographe approchées d'enseignantes de maternelle et leurs répercussions sur la compréhension du principe alphabétique chez les élèves* [Université de Montréal]. <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/16470>
- Charron, A. et Fortin-Clément, G. (2010). Les orthographe approchées pour construire la compréhension du principe alphabétique d'élèves de la maternelle. *Actes du Congrès de l'Actualité de La Recherche En Éducation et En Formation*, 1-10.

- Charron, A. et Montésinos-Gelet, I. (2018). Étude d'une pratique interdisciplinaire reposant sur l'exploitation d'un album au 1er cycle du primaire. Dans I. Montésinos-Gelet (dir.), *Pleins feux sur l'album* (p. 93-108). CDFDF.
- Charron, A., Montésinos-Gelet, I. et Morin, M.-F. (2009). Description et catégorisation des pratiques déclarées en orthographe approchées chez des enseignantes du préscolaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 35(3), 85-106.
- Charron, A., Montésinos-Gelet, I., Plante, I., Gagnon, B. et Fortin-Clément, G. (2013). *Les orthographe approchées pour un enseignement explicite de l'orthographe au premier cycle du primaire. Rapport de recherche*. <http://www.frqsc.gouv.qc.ca/fr/parteneriat/nos-resultats-de-recherche/histoire/les-orthographe-approchees-pour-un-enseignement-explicite-de-l-orthographe-au-premier-cycle-du-primaire-8uoep20a1481134951468>
- Charron, A., Montésinos-Gelet, I., Plante, I., Gagnon, B. et Ménard, N. (2018). *Effets longitudinaux de la pratique des orthographe approchées sur le développement orthographique des élèves*. (Rapport no 2015-LC-187859). http://www.frqsc.gouv.qc.ca/documents/11326/2510085/A.Charron_rapport_EL_orthographeapprochees.pdf/572227cb-03f1-40a4-b537-b8ce8a8d396d
- Costerg, A. (2017). *L'enseignement de l'orthographe lexicale*. Les Éditions Passe-Temps. <https://passetemps.com/blogue/lenseignement-de-lorthographe-lexicale-n4040>
- David, K. (2018). Identification et description de compétences en littératie multimodale d'élèves de secondaire en contexte de lecture de bandes dessinées historiques. *Revue de recherches en littératie médiatique multimodale*, (7), 1-26.
- Demers, S., Lefrançois, D. et Éthier, M.-A. (2010). Un aperçu des écrits publiés en français et en anglais depuis 1990 à propos des recherches en didactique sur le développement de la pensée historique au primaire. Dans J.-F. Cardin, M.-A. Éthier et A. Meunier (dir.), *Histoire, musées et éducation à la citoyenneté: recherches récentes* (p. 213-245). Éditions MultiMondes.
- Demers, S., Lefrançois, D. et Éthier, M.-A. (2012). Construire le sens des concepts en univers social au primaire : quelques considérations théoriques et une activité à réaliser en classe. *Vivre le primaire*, 25(3), 51-53.
- Déry, C. et Martel, V. (2014). Un portrait des conseillers pédagogiques en sciences humaines au primaire. Dans M.-C. Larouche et A. Araújo-Oliveira (dir.), *Les sciences humaines à l'école primaire québécoise : regards croisés sur un domaine de recherche et d'intervention* (p. 197-220). Presse de l'Université du Québec.
- Déry, C., Martel, V. et Saumure, C. (2013). L'enseignement de l'univers social au primaire: quelques défis rencontrés et des moyens pour les relever. *Vivre le primaire*, 26(4), 51-54.
- Desrosiers-Sabbath, R. (1984). *Comment enseigner les concepts: Vers un système de modèle d'enseignement*. Presses de l'Université du Québec.
- Drolet, M. (2014). *L'enseignement de l'univers social au premier cycle du primaire: pratiques déclarées d'enseignants d'une commission scolaire de Chaudières-Appalaches* [Université du Québec à Rimouski]. <http://semaphore.uqar.ca/id/eprint/1043/>
- Dubuc, M. (2013). *Le lion et l'oiseau*. La Pastèque.
- Dupin de Saint-André, M. (2018). Varier les réseaux littéraires. *Vivre le primaire*, 31(4), 49-52.
- Duval, L. (2009). Le temps, un concept à vivre! *Vivre le primaire*, 22(3), 29-31.
- Faucher, M. (2015). *L'effet d'un programme d'orthographe approchées sur le développement des habiletés phonologiques des enfants à la fin de la maternelle* [Université du Québec à Trois-Rivières]. <http://depot-e.uqtr.ca/id/eprint/7758/1/031128638.pdf>

- Fortin-Clément, G. (2019). *Effets de la pratique des orthographes approchées sur le transfert des apprentissages en orthographe chez des élèves du premier cycle du primaire* [Université du Québec à Montréal]. <https://archipel.uqam.ca/13226/>
- Gagnon, C. et Anctil, D. (2019). L'art de définir de nouveaux mots. *Vivre le primaire*, 32(4), 19-22.
- Gauthier, C. et Saint-Jacques, D. (2002). *La réforme des programmes scolaires au Québec*. Presses de l'Université Laval.
- Graves, M. F. (2006). *The Vocabulary Book. Learning & Instruction*. Teachers'College Press.
- Gray-Charpentier, M. (2010). *Les stratégies orthographiques enseignées dans un contexte didactique des orthographes approchées par des enseignantes de première année du primaire* [Université du Québec à Montréal]. <https://archipel.uqam.ca/4209/1/M11878.pdf>
- Jalbert, P. (2012). *Une journée de Loup*. Belin.
- Jarry, M.-H. et Duhamel, É. (2019). *Où est passé le temps?* Éditions de l'isatis.
- Laforest, M. et Lenoir, Y. (1984). *Les sciences humaines au primaire, dossier synthèse: La société*.
- Lafrance, S. A. (2009). Les enfants du monde: situation d'apprentissage au préscolaire en univers social. *Vivre le primaire*, 22(3), 38-39.
- Lalongé, P. (2006a). Des temps à découvrir. Dans N. Lebrun, C. Gagné et P. Lalongé (dir.), *Moyens pédagogiques et univers social au primaire* (p. 205). Éditions nouvelles.
- Lamontagne, L. (1996). Modèle d'enseignement des concepts, comparaison des modèles d'Ausubel, de Desrosiers-Brüner et de Taba. *Traces*, 34(1), 15-20.
- Laplanche, J. (1989). Temporalité et traduction. *Psychanalyse à l'Université*, 14(53), 17-33.
- Larouche, M.-C. (2014). Voir et savoir interpréter des documents iconographiques, de l'affectif au cognitif. Dans M.-A. Éthier, D. Lefrançois et S. Demers (dir.), *Faire aimer et apprendre l'histoire et la géographie au primaire et au secondaire* (p. 213-321). Multimondes.
- Larouche, M.-C., Landry, N. et Fillion, P.-L. (2015). Conception et étude du potentiel d'un dispositif muséo-techno-didactique pour le raisonnement en sciences humaines d'élèves québécois de 5e année du primaire. *McGill Journal of Education*, 50(2-3), 293-319.
- Larouche, M.-C., Plourde, D., Desruisseaux, J., Paillé, M.-É. et Boyer, P. (2018). Étudier des réalités passées au moyen de peintures figuratives : pistes numériques avec les Musées des beaux-arts de Montréal. *Vivre le primaire*, 31(1), 52-54.
- Larousse. (2019). *Le petit Larousse illustré*. <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/concept/17875?q=concept#17749>
- Lavoie, C. et Thi Hoa, L. (2014). S'approprier le vocabulaire: la stratégie « réseau de mots ». *Vivre le primaire*, 27(1), 26-27.
- Lebrun, J. et Araújo-Oliveira, A. (2009). *L'intervention éducative des sciences humaines au primaire: des fondements aux pratiques*. Chenelière Éducation.
- Lebrun, J. et Lenoir, Y. (2001). Planifications en sciences humaines chez de futures enseignantes et les modèles d'intervention éducative sous-jacents. *Revue des sciences de l'éducation*, 27(3), 569-594. <https://doi.org/https://doi.org/10.7202/009965ar>
- Lebrun, J. et Lenoir, Y. (2009). La démarche de conceptualisation. Dans J. Lebrun et A.-O. Anderson (dir.), *L'intervention éducative en sciences humaines au primaire. Des fondements aux pratiques* (p. 93-118). Chenelière Éducation.
- Lebrun, N. (1993). Importance des sciences humaines au niveau primaire. *Traces*, 31(5), 18-22.
- Lebrun, N. et Berthelot, S. (1993). Utilisation d'un système expert pour l'apprentissage de concept de nature heuristique en sciences humaines au primaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 19(3), 463-482.

- Leduc, É. (2012). *La ronde des mois*. La courte échelle.
- Lenoir, Y. (1990). Apports spécifiques des sciences humaines dans la formation générale au primaire. Dans G.-R. Roy (dir.), *Contenus et impacts de la recherche universitaire actuelle en sciences de l'éducation* (p. 681-695). Éditions du CRP.
- Lenoir, Y. (2002). Passé, présent et futur de l'enseignement des sciences humaines de l'humain et de la société au primaire: mythe de l'enseignement de l'histoire et de la géographie au fantasme de l'univers social en passant par l'illusion des sciences humaines. Dans C. Lenoir et D. Saint-Jacques (dir.), *La réforme des programmes scolaires au Québec* (p. 130-164). Presses de l'Université Laval.
- Marion, I. (2010). *L'impact de l'approche des orthographes approchées en situations coopératives sur le comportement stratégique et les conceptions des scripteurs du premier cycle du primaire* [Université du Québec à Montréal]. <https://archipel.uqam.ca/4000/1/M11879.pdf>
- Martel, V. (2014a). Lire et interpréter des sources écrites. Dans M.-A. Éthier, D. Lefrançois et S. Demers (dir.), *Faire aimer et apprendre l'histoire et la géographie au primaire et au secondaire*. Multimondes.
- Martel, V. (2018a). *Développer des compétences de recherche et de littératie au primaire et au secondaire. Enquête en classe d'histoire*. Les Éditions JFD.
- Martel, V., Cartier, S. et Butler, D. L. (2015). Apprendre en lisant en histoire en recourant au manuel scolaire ou à un corpus d'oeuvres documentaires et de fiction. *Revue de recherches en littératie médiatique multimodale*, 2. <https://doi.org/https://doi.org/10.7202/1047319ar>
- Martel, V., Sala, C., Boutin, J.-F. et Villagordo, É. (2018). Développer des compétences en littératie visuelle et multimodale par le croisement des disciplines histoire/français/arts : l'enquête culturelle. *Revue de recherches en littératie médiatique multimodale*, 7. <https://doi.org/https://doi.org/10.7202/1048357ar>
- Mauroux, F., Garcia-Debanco, C. et Duvignau, K. (2016). Étude longitudinale des effets de la pratique d'orthographes approchées sur les compétences d'apprentis-lecteurs au début de l'école primaire en France. Dans M.-F. Morin, D. Alamargot et C. Gonçalves (dir.), *Perspectives actuelles sur l'apprentissage de la lecture et de l'écriture* (p. 168-193). Éditions de l'Université de Sherbrooke. <https://doi.org/https://doi.org/10.17118/11143/10237>
- MELS. (2001a). *Programme de formation de l'école québécoise. Éducation préscolaire et enseignement primaire*. Gouvernement du Québec: MELS.
- MELS. (2001b). *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire, premier cycle. Chapitre 5. Domaines des langues*. Gouvernement du Québec.
- MELS. (2009). *Progression des apprentissages au primaire*. Gouvernement du Québec: MELS.
- Miniac, C. B.-d. (2003). Savoir lire et écrire dans une société donnée. *Revue française de linguistique appliquée*, 8(1), 107-120.
- Montésinos-Gelet, I., Dupin de Saint-André, M. et Charron, A. (2018). *Accompagnement des enseignants d'une école montréalaise quant au recours à des réseaux d'oeuvre littéraire pour soutenir la conscience linguistique en lecture et en écriture* (Rapport no 2015 -LC- 187912). http://www.frqsc.gouv.qc.ca/documents/11326/2510085/I.Montesinos-Gelet_rapport_conscience-linguistique-lecture-ecriture.pdf.pdf/280fafd5-e395-4567-9b28-1c39ef2f2b6c
- Montésinos-Gelet, I., Morin, M.-F. et Charron, A. (2006). *Les orthographes approchées. Une démarche pour soutenir l'appropriation de l'écrit au préscolaire et au primaire*. Chenelière Éducation.
- Morin, M.-F. (2012). S'approprier l'écrit pour se construire. *Revue Préscolaire*, 50(4), 28-31.

- Morin, M.-F. et Montésinos-Gelet, I. (2007). Effet d'un programme d'orthographe approchées en maternelle sur les performances ultérieures en lecture et en écriture d'élèves à risque. *Revue des sciences de l'éducation*, 33(3), 663-683. <https://id.erudit.org/iderudit/018963ar>
- Morin, M.-F., Montésinos-Gelet, I., Parent, J., Prévost, N., Charron, A., Ling, G. et Valiquette, V. (2006). La littérature jeunesse en première année pour apprendre à lire et à écrire. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 9(2), 135-145. <https://id.erudit.org/iderudit/1016878ar>
- Morin, M.-F. et Roger, L. (2014). Les réseaux littéraires: clé du passeur culturel. *Québec français*, (171), 95-97. <https://id.erudit.org/iderudit/71237ac>
- Myre-Bisaillon, J., Rodrigue, A. et Beaudoin, C. (2017). Situations d'enseignement-apprentissage multidisciplinaires à partir d'albums de littérature jeunesse : une pratique littératie contextualisée. *Éducation et francophonie*, 45(2), 151-171. <https://doi.org/https://doi.org/10.7202/1043533ar>
- Nation, I. S. P. (2001). *Learning Vocabulary in Another Language*. University Press.
- Noël-Gaudreault, M. et Le Brun, C. (2013). La littérature de jeunesse : le lecteur, l'oeuvre, les passeurs et le passage. *Revue des sciences de l'éducation*, 39(1), 25-32. <https://doi.org/https://doi.org/10.7202/1024531ar>
- Piaget, J. (1969). *Psychologie et pédagogie*. Éditions Denoel.
- Polguère, A. (2016). *Lexicologie et sémantique lexicale. Notions fondamentales*. Les Presses de l'Université de Montréal.
- Poyet, J. (2009a). Espace, temps et société, les clés de l'univers social. *Vivre le primaire*, 22(3), 27-28.
- Poyet, J. (2009b). *Dimensions des représentations du concept de Temps dans treize classes du préscolaire et du premier cycle du primaire* [Université de Montréal]. <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/3587>
- Poyet, J. (2009c). La représentation du temps : dimensions et outils Dans J. Lebrun et A. Araújo-Oliveira (dir.), *L'intervention éducative en sciences humaines au primaire. Des fondements aux pratiques* (p. 137-152). Chenelière Éducation.
- Poyet, J. (2011). Dimensions de représentations du temps chez des enfants de maternelle et de premier cycle du primaire. Dans M.-A. Éthier, D. Lefrançois et J.-F. Cardin (dir.), *Enseigner et apprendre l'histoire : manuels, enseignants et élèves* (p. 265-288). Presses de l'Université Laval.
- Poyet, J. (2013). Définition du concept de temps dans la perspective de son enseignement au premier cycle du primaire au Québec. *Le cartable de Clio*, (13), 137-144.
- Poyet, J. (2018). La photographie: trois perspectives en enseignement des sciences humaines au primaire. *Revue de recherches en littératie médiatique multimodale*, 7, 1-19. <https://doi.org/doi:10.7202/1048358ar>
- Pucelle, J. (1972). *Le Temps* (vol. 5e). PUF.
- Ramos, J. M. (1991). De la gestion du temps et de sa représentation sociale. *Bulletin de Psychologie*, 45(405), 289-300.
- Récitus. (2020). *Ressources au primaire. 1er cycle*. <https://www.recitus.qc.ca/ressources/primaire/publications/categorie/primaire/niveau/1er-cycle>
- Rioux, C. (1985). *Le temps: un concept social. La manière dont les hommes et les femmes se parlent* [Université de Montréal].
- Saulnier-Beaupré, K. (2012). *Les pratiques d'enseignement de la littératie d'enseignants experts du premier cycle du primaire et la place accordée à la différenciation pédagogique* [Université de Montréal]. <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/9727>

- Snell, E. K., Hindman, A. H. et Wasik, B. A. (2015). How can book reading close the word gap? Five key practice from research. *The reading teacher*, 68(7), 560-571. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1055660>
- Terrier, D. et Vandenweghe-Bauden, M.-D. (1996). *L'espace et la diversité des paysages au CP*. CRDP du Nord-Pas-de-Calais.
- Tremblay, M.-A. (1968). *Initiation à la recherche dans les sciences humaines*. McGraw-Hill Éditeurs.
- Tréville, M. C. (2000). *Vocabulaire et apprentissage d'une langue seconde*. Éditions Logiques.
- Tréville, M. C. et Duquette, L. (1996). *Enseigner le vocabulaire en classe de langue*. Hachette.
- Turcot, L. et Amsallen, B. (2019). *Hier, quand j'étais bébé*. La Pastèque.
- Turgeon, É. (2013). *Développement et mise à l'essai d'un outil pour analyser des albums jeunesse afin d'élaborer un répertoire d'oeuvres québécoises propices au travail interprétatif* [Université de Montréal]. <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/9728>
- Twyman, T., Mcclleery, J. et Tindal, G. (2006). Using Concepts to Frame History Content. *The Journal of Experimental Education*, 74(4), 329-350. <https://doi.org/10.3200/JEXE.74.4.329-350>
- Villeneuve-Lapointe, M. et Charron, A. (2018). Description de la mise en oeuvre en classe de pratiques d'orthographe approchées d'enseignants de deuxième année du primaire. *McGill Journal of Education*, 53(3), 519-545. <https://doi.org/10.7202/1058415ar>
- Villeneuve-Lapointe, M. et Lafontaine, L. (2015). Stratégies de mémorisation de l'orthographe lexicale chez des élèves du 1er cycle du primaire: une exploration. *Langage and Literacy*, 17(3), 134-151. <https://doi.org/10.20360/G20C7X>
- Vygotski, L. (2012). *Pensée et langage*. La Dispute.
- Yali, Z. et Hoge, J. D. (2005). What Elementary Students and Teachers Say about Social Studies. *Social Studies*, 96(5), 216-221. <https://eric.ed.gov/?id=EJ725408>

Notes de fin

ⁱ Les mots en **caractère gras** font partie des mots à apprendre au premier cycle du primaire. Ils ont été identifiés à partir du site web *Franqus* du Gouvernement du Québec. Cet outil interactif de recherche pour l'enseignement de l'orthographe d'usage au primaire se trouve au http://www.franqus.ca/MELS/liste_orthographique/outil_de_recherche/.

ⁱⁱ Les travaux d'Astolfi, Darot, Ginsburger-Vogel et Toussaint (2008), de Barth (2013a), de Desrosiers-Sabbath (1984), de Vygotski (2012), d'Anokhina-Abeberry (2000, 2008), de Poyet (2009), de Polguère (2016), de Saussure (1960), d'Anctil (2010), de Nation (2001), de Berthiaume, Brossard, Anctil et Daigle (2018), de Bassano (2000) et de Daigle et Montésinos-Gelet (2013).

ⁱⁱⁱ Notons qu'en continuité avec les travaux dans le domaine de l'apprentissage conceptuel et celui de l'apprentissage lexical, nous utilisons le terme mot-concept pour désigner les concepts à construire dans le cadre de notre projet de recherche.

^{iv} Selon les travaux suivants :

- Anctil, D. (2019). Comment enseigne-t-on le lexique dans les classes du primaire ? *Vivre le primaire*, 32(1), 14-17.
- Beck, I. L., McKeown, M. G. et Kucan, L. (2013). *Bringing Words to Life : Robust vocabulary instruction (2e édition)* (2e^e éd.). The Gilford Press.
- Graves, M. F. (2006). *The Vocabulary Book. Learning & Instruction*. Teachers'College Press.
- Morin, M.-F., Montésinos-Gelet, I., Parent, J., Prévost, N., Charron, A., Ling, G. et Valiquette, V. (2006). La littérature jeunesse en première année pour apprendre à lire et à écrire. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 9(2), 135-145. <https://id.erudit.org/iderudit/1016878ar>
- Snell, E. K., Hindman, A. H. et Wasik, B. A. (2015). How can book reading close the word gap? Five key practice from research. *The reading teacher*, 68(7), 560-571. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1055660>

- Turgeon, É. (2013). *Développement et mise à l'essai d'un outil pour analyser des albums jeunesse afin d'élaborer un répertoire d'œuvres québécoises propices au travail interprétatif* [Université de Montréal]. <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/9728>
- Morin, M.-F. et Roger, L. (2014). Les réseaux littéraires: clé du passeur culturel. *Québec français*, (171), 95-97. <https://id.erudit.org/iderudit/71237ac>
- Noël-Gaudreault, M. et Le Brun, C. (2013). La littérature de jeunesse : le lecteur, l'oeuvre, les passeurs et le passage. *Revue des sciences de l'éducation*, 39(1), 25-32. <https://doi.org/https://doi.org/10.7202/1024531ar>.

^v Depuis quelques années, plusieurs chercheurs ont étudié la pratique des orthographes approchées auprès d'élèves du primaire, dont :

- Charron, A. (2006). *Les pratiques d'orthographes approchées d'enseignantes de maternelle et leurs répercussions sur la compréhension du principe alphabétique chez les élèves* [Université de Montréal]. <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/16470>,
- Charron, A. et Fortin-Clément, G. (2010). Les orthographes approchées pour construire la compréhension du principe alphabétique d'élèves de la maternelle. *Actes du Congrès de l'Actualité de La Recherche En Éducation et En Formation*, 1-10.
- Charron, A. et Montésinos-Gelet, I. (2018). Étude d'une pratique interdisciplinaire reposant sur l'exploitation d'un album au 1er cycle du primaire. Dans I. Montésinos-Gelet (dir.), *Pleins feux sur l'album* (p. 93-108). CDFDF.
- Charron, A., Montésinos-Gelet, I. et Morin, M.-F. (2009). Description et catégorisation des pratiques déclarées en orthographes approchées chez des enseignantes du préscolaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 35(3), 85-106.
- Charron, A., Montésinos-Gelet, I., Plante, I., Gagnon, B. et Fortin-Clément, G. (2013). *Les orthographes approchées pour un enseignement explicite de l'orthographe au premier cycle du primaire. Rapport de recherche*. <http://www.frqsc.gouv.qc.ca/fr/parteneriat/nos-resultats-de-recherche/histoire/les-orthographes-approches-pour-un-enseignement-explicite-de-l-orthographe-au-premier-cycle-du-primaire-8uoep20a1481134951468>
- Charron, A., Montésinos-Gelet, I., Plante, I., Gagnon, B. et Ménard, N. (2018). *Effets longitudinaux de la pratique des orthographes approchées sur le développement orthographique des élèves*. (Rapport no 2015-LC-187859). http://www.frqsc.gouv.qc.ca/documents/11326/2510085/A.Charron_rapport_EL_orthographesapprochees.pdf/572227cb-03f1-40a4-b537-b8ce8a8d396d,
- Faucher, M. (2015). *L'effet d'un programme d'orthographes approchées sur le développement des habiletés phonologiques des enfants à la fin de la maternelle* [Université du Québec à Trois-Rivières]. <http://depot-e.uqtr.ca/id/eprint/7758/1/031128638.pdf>
- Fortin-Clément, G. (2019). *Effets de la pratique des orthographes approchées sur le transfert des apprentissages en orthographe chez des élèves du premier cycle du primaire* [Université du Québec à Montréal]. <https://archipel.uqam.ca/13226/>
- Gray-Charpentier, M. (2010). *Les stratégies orthographiques enseignées dans un contexte didactique des orthographes approchées par des enseignantes de première année du primaire* [Université du Québec à Montréal]. <https://archipel.uqam.ca/4209/1/M11878.pdf>
- Marion, I. (2010). *L'impact de l'approche des orthographes approchées en situations coopératives sur le comportement stratégique et les conceptions des scripteurs du premier cycle du primaire* [Université du Québec à Montréal]. <https://archipel.uqam.ca/4000/1/M11879.pdf>
- Mauroux, F., Garcia-Debanco, C. et Duvignau, K. (2016). Étude longitudinale des effets de la pratique d'orthographes approchées sur les compétences d'apprentis-lecteurs au début de l'école primaire en France. Dans M.-F. Morin, D. Alamargot et C. Gonçalves (dir.), *Perspectives actuelles sur l'apprentissage de la lecture et de l'écriture* (p. 168-193). Éditions de l'Université de Sherbrooke. <https://doi.org/https://doi.org/10.17118/11143/10237>
- Montésinos-Gelet, I., Morin, M.-F. et Charron, A. (2006). *Les orthographes approchées. Une démarche pour soutenir l'appropriation de l'écrit au préscolaire et au primaire*. Chenelière Éducation.
- Morin, M.-F. et Montésinos-Gelet, I. (2007). Effet d'un programme d'orthographes approchées en maternelle sur les performances ultérieures en lecture et en écriture d'élèves à risque. *Revue des sciences de l'éducation*, 33(3), 663-683. <https://id.erudit.org/iderudit/018963ar>
- Saunier-Beaupré, K. (2012). *Les pratiques d'enseignement de la littératie d'enseignants experts du premier cycle du primaire et la place accordée à la différenciation pédagogique* [Université de Montréal]. <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/9727>
- Villeneuve-Lapointe, M. et Charron, A. (2018). Description de la mise en oeuvre en classe de pratiques d'orthographes approchées d'enseignants de deuxième année du primaire. *McGill Journal of Education*, 53(3), 519-545. <https://doi.org/10.7202/1058415ar>.

^{vi} Cette figure est inspirée de l'article suivant publié dans la revue *Préscolaire*, 57(2) à la page 18: Boulet, M. et Martel, V. (2019). Soutenir l'évaluation de l'univers social dès la maternelle: c'est possible et gagnant! *Revue Préscolaire*, 57(2), 17-20.

^{vii} Les informations apportées par la chercheuse ainsi que ses commentaires sont toujours ici indiquées en italique.

^{viii} Pour élaborer le réseau littéraire, il est suggéré de s'inspirer des outils pédagogiques suivants : La revue numérique sur la littérature jeunesse *LePollen* (<https://diffusion-didactique.scedu.umontreal.ca/blogue/>), le site *J'enseigne avec la littérature jeunesse* (http://enseignerlitteraturejeunesse.com/?doing_wp_cron=1607179635.0752980709075927734375) et le site *Constellation* du ministère de l'éducation (<https://constellations.education.gouv.qc.ca>)

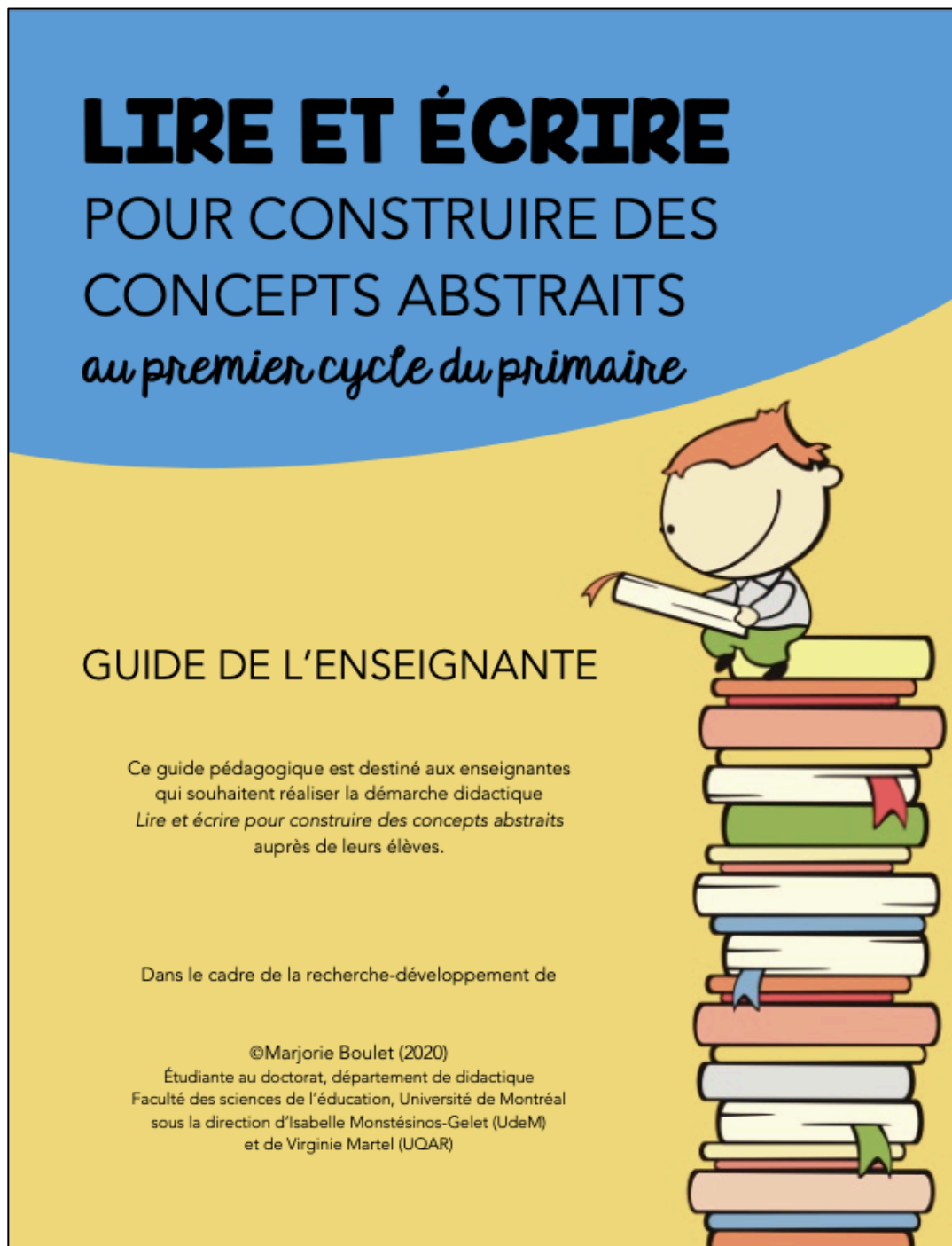
^{ix} Pour organiser et construire le *Cahier de l'élève*, comme il y a 20 pages au total (multiple de 4), faire photocopier les feuilles en sélectionnant l'option « créer un livre ». L'ensemble des activités sera ainsi consigné à même le cahier.

^x Cette activité gratuite se trouve au lien suivant : <https://www.lelimier.com/> dans la section *Primaire*, puis *Programmes/Trousses clés en main* (cliquer sur la version Boulet, 2019).

^{xi} Cette activité gratuite se trouve au lien suivant : <https://www.recitus.qc.ca/ressources/primaire>

Annexe 9 La version finale du prototype de recherche

Voici la version finale du *Guide de l'enseignante*. Aucune modification ou reproduction de ce *Guide* n'est autorisée.



Précisions sur les droits d'auteurs

Les images d'auteurs inconnus utilisées dans ce guide sont libres de droits. Elles sont soumises à la licence [CC BY-NC](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/) du logiciel Microsoft Word (en date du 1^{er} décembre 2020).

Les pictogrammes utilisés sont tirés du site [NounProject](https://thenounproject.com) disponible au <https://thenounproject.com>.
Voici les créateurs selon les pictogrammes :

©Adrien Coquet (lumières avec crayon / orateur / personnage qui expliquent trois éléments)
©Alexcan (engrenage),
©Alice Design (œil),
©Corpus Delicti (personnage penseur),
©Dam (oreille),
©Graphic Tigers (réseau conceptuel blanc),
©Gregor Cresnar (phylactère avec point d'interrogation / concept-lumière)
©Grégory Montigny (main),
©H Alberto Gongora (visages fille et garçon),
©Hea Poh (femme),
©Heathersabrina (bouche),
©Hrbon (quatre personnages),
©Hum (notes de musique),
©Icon Market (pommes sur les livres),
©Iyikon (Drapeaux)
©Jie-Eah (cercle-flèche),
©Joe Pictos (phylactère),
©Kangrif (fleur),
©Lian Kirschner (arbre),
©Made by Made (quatre livres),

©Mambu (fiche de travail avec dossier),
©Mani Cheng (ligne du temps),
©Maurizio Fusillo (paysage d'une maison),
©Maxim Kulikov (cadeau),
©Nociconist (nez),
©Pete Fecteau (masques et peinture)
©Piotrek Chuchla (enseignant et élèves),
©Prime icon (papier),
©Priyanka (économie),
©ProSymbols (engrenage / règle et crayon),
©Putra (livre)
©Rosa (livre ouvert),
©Sewon Park (enfants),
©Sumit Saengthong (bâtiment dans un phylactère),
©Template (montre et, minuteur),
©Thomas Le Bas (personnes qui parlent),
©Vectors points (chien /et globe terrestre sur un livre),
©Vectorstall (réseau conceptuel noir),
©Victoruler (trois phylactères),
©Zahroe (crochet),

Table des matières

<i>Introduction</i>	7
<i>L'apprentissage conceptuel</i>	11
1.1 Le concept	11
1.2 L'apprentissage conceptuel	14
1.3 Les concepts abstraits, comment se construisent-ils ?	15
<i>L'apprentissage lexical</i>	17
<i>au cœur de l'apprentissage conceptuel</i>	17
<i>Lire et écrire</i>	21
<i>pour construire des concepts abstraits</i>	21
3.1 La lecture pour construire des concepts abstraits	22
3.2 L'écriture pour construire des concepts abstraits	22
<i>Un exemple de construction de concepts abstraits</i>	23
<i>L'enseignement de l'espace, du temps et de la société</i>	23
4.1 <i>L'espace, le temps et la société : des concepts à construire progressivement</i>	25
4.1.1 Le concept de l'espace	25
4.1.2 Le concept de la société	25
4.1.3 Le concept du temps	26
<i>Les étapes de la démarche didactique développée</i>	29
<i>La mise en œuvre de la démarche didactique développée</i>	33
La définition du concept et son expression accessible aux élèves	33
Étape 1 : L'analyse du concept et le choix des situations exemples (réseau littéraire)	33
La mise en contexte auprès des élèves	37
Étape 2 : La prise de connaissance du concept abstrait général (15 min)	37
Étape 3 : L'activation des connaissances antérieures du sous-concept (15 min)	38
Étape 4 : La lecture à haute voix de l'œuvre et le choix des mots à écrire (20-30 min)	39
La réalisation	40
Étape 5 : Les tentatives d'écriture et l'échange des stratégies (30 min)	40
L'intégration	41
Étape 6 : La discussion et la norme orthographique (20 min)	41
Étape 7 : Le grand retour (40 min)	43
Le transfert des apprentissages	46
Étape 8 : Le réinvestissement (30 min)	46
Étape 9 : La conclusion générale (30 min)	46
<i>Fiche A : Une journée de Loup</i>	49
<i>Fiche B : Lili, c'est l'heure!</i>	51
<i>Fiche C : Le lion et l'oiseau</i>	53
<i>Fiche D : La ronde des mois</i>	55
<i>Fiche E : Hier, quand j'étais bébé</i>	57
<i>Fiche F : Prendre le temps</i>	59
<i>Fiche G : Où est passé le temps?</i>	61

<i>Annexe 1 Les précisions quant au domaine de l'univers social</i>	63
<i>Annexe 2 Les étiquettes d'expressions sur le temps</i>	65
<i>Annexe 3 Les références bibliographiques du réseau littéraire</i>	67
<i>Annexe 4 Les premières de couverture des œuvres littéraires</i>	69
<i>Annexe 5 La planification temporelle des séquences didactiques</i>	71

<i>Bibliographie</i>	73
----------------------------	----

Liste des figures

Figure 1 Les trois dimensions d'un concept selon Barth (2013a) et Astolfi et ses collaborateurs (2008).....	14
Figure 2 Les dimensions du concept de société.....	15
Figure 3 Les œuvres de littérature jeunesse comme référents au concept abstrait à développer	22
Figure 4 Les différentes dimensions à apprendre des concepts du temps, de l'espace et de la société	27
Figure 5 La démarche didactique <i>Lire et écrire pour construire des concepts abstraits</i>	29
Figure 6 Un exemple de sélection d'œuvres littéraires qui peuvent graviter autour du réseau sur le temps.....	36
Figure 7 L'exemple d'un réseau conceptuel complété par un élève.....	45
Figure 8 Les composantes de la compétence <i>Construire sa représentation de l'espace, du temps et de la société</i> (PFEQ) (MELS, 2001a, p.176)	63

Liste des tableaux

Tableau 1 Le phénomène de sous-extension du concept abstrait du temps.....	13
Tableau 2 L'enseignement explicite et pluridimensionnel des mots.....	18
Tableau 3 Le tableau de planification de la démarche <i>Lire et écrire pour construire des concepts abstraits</i>	30
Tableau 4 Le réseau littéraire pour faire construire la représentation du concept du temps.....	34
Tableau 5 La progression des apprentissages quant à la construction des concepts de l'espace, du temps et de la société au 1 ^{er} cycle du primaire (MELS, 2009).....	64
Tableau 6 La planification temporelle des séquences didactiques	71

Introduction

À l'origine de ce présent guide pédagogique, nous avions une interrogation partagée par les communautés pratique et scientifique : en considérant que dès l'entrée à l'école, les élèves sont amenés à réaliser des apprentissages conceptuels et leur rapport aux différentes disciplines scolaires est basé sur la compréhension de divers concepts abstraits, comment pourrions-nous investir davantage cet enseignement et bénéficier de toute sa richesse pour nos élèves ? Comme « la plupart des savoirs sont des concepts, il faudrait [ainsi] les apprendre en les conceptualisant afin de leur donner du sens » (Barth, 2013b, 5 p). Cette réflexion nous a conduit à envisager la construction des concepts abstraits comme un processus intellectuel complexe où le langage occupe une place fondamentale. Les élèves doivent être amenés à considérer la langue comme un outil d'expression et de communication (MELS, 2009), mais également comme un outil essentiel à la structuration de la pensée, et donc, au développement du savoir conceptuel (Poyet, 2009c).



Pour mener à terme cette réflexion, nous nous sommes intéressées à l'enseignement du domaine de l'univers social au premier cycle du primaire qui repose notamment sur un apprentissage conceptuel. En effet, les élèves y sont invités à construire leur représentation des concepts de l'espace, du temps et de la société et à acquérir le vocabulaire de base se rattachant à ce domaine (MELS, 2001a). Précisons que malgré que cette compétence ne soit pas dans la grille-matière ni évaluée formellement au premier cycle, son enseignement et sa maîtrise sont essentiels dans l'acquisition d'outils nécessaires pour comprendre la société dans laquelle nous vivons, s'y insérer harmonieusement et contribuer à son évolution (MELS, 2001a). Elle permet d'outiller intellectuellement les élèves et leur offre l'expérience nécessaire pour aborder l'histoire et la géographie aux cycles suivants (Poyet, 2009b). Cependant, bien qu'il soit reconnu que cette compétence est essentielle au cheminement des élèves, elle occupe peu de place en classe de premier cycle du primaire (Boulet et Martel, 2017; Drolet, 2014). Plusieurs enseignantes s'avouent démunies (Poyet, 2009a) et délaissent souvent ce domaine au profit des autres matières telles que le français et les mathématiques (Déry et Martel, 2014). Une grande majorité d'entre elles affirme faire face à un contexte de réalisation plutôt complexe marqué par un manque de temps, de formation et de stratégies didactiques (Audigier, 2006a; Déry et al., 2013; Drolet, 2014; Lenoir, 1990, 2002; Poyet, 2011; Yali et Hoge, 2005). Pourtant, il s'avère fondamental d'outiller les élèves à observer, à lire et à comprendre certaines réalités sociales et spatiales autour d'eux et d'assurer le développement d'un réseau conceptuel centré sur les concepts de l'espace, du temps et de la société. Ce n'est, entre autres, qu'avec une compréhension claire de ces concepts que les élèves sont en mesure d'interpréter efficacement un problème historique ou un enjeu géographique aux cycles suivants (Demers et al., 2012; Poyet, 2009c; Twyman et al., 2006).

Dans cette perspective, notre dispositif didactique répond aux besoins de nombreuses enseignantes du primaire soucieuses de faire évoluer leur pratique pédagogique quant à l'enseignement des concepts abstraits, notamment ceux du domaine de l'univers social, et au recours à la lecture et à l'écriture en contexte d'intégration des matières pour favoriser cet apprentissage conceptuel chez leurs élèves. Tout en intégrant les

connaissances scientifiques les plus récentes sur l'apprentissage conceptuel et l'accroissement du vocabulaire de même que sur le recours à lecture et à l'écriture pour construire des connaissances, ce dispositif tient compte des conceptions didactiques des enseignantes, de leurs savoir-faire, des contraintes sur l'exercice de leur profession (organisation de la classe, gestion du temps, programme à suivre, outils disponibles, hétérogénéité des élèves, etc.) et de leurs pratiques habituelles. Nous souhaitons proposer aux enseignantes une nouvelle démarche à expérimenter dans leur classe, validée par des expertes des milieux universitaire et pratique, en vue de partager de nouvelles connaissances sur l'enseignement au premier cycle du primaire et de les amener à concevoir autrement les apprentissages de leurs élèves.

Les points forts de notre dispositif didactique

À la suite des différentes mises à l'essai de notre dispositif didactique auprès d'expertes de la communauté universitaire (trois professeures-didacticiennes et deux enseignantes-étudiantes au doctorat) et du milieu scolaire (une enseignante du 1^{er} cycle), nous avons été en mesure d'en identifier les points forts :

- **Notre dispositif didactique présente une démarche d'enseignement et d'apprentissage pertinente au développement des concepts abstraits.**
- **Il est simple à consulter, facilement adaptable et pratique.**
- **Il répond aux besoins des enseignantes et respecte les orientations ministérielles.**
- **Il offre des activités signifiantes, diversifiées et adaptées aux élèves du 1^{er} cycle.**
- **Il est susceptible de favoriser l'engagement, la motivation et le plaisir.**

« Le dispositif offre une avancée de qualité quant à l'enseignement de l'univers social au premier cycle du primaire [...] C'est une démarche pour aider à travailler un concept abstrait peu importe la discipline dont il relève. À mes yeux, je pourrais l'appliquer partout et pas seulement à l'école ». (Experte 1)

« Ce qui importe, c'est de développer la compétence, donc, de proposer une série d'activités visant la construction de représentation de concepts complexes, une réelle construction, pas uniquement des petits exercices anecdotiques sans liens entre eux. C'est ce que le dispositif propose : un véritable travail de construction progressif ». (Experte 2)

« Un enseignant novice, tout comme celui plus expérimenté, trouverait son compte en ayant votre guide en main. L'intégration de la littérature jeunesse représente une excellente avenue pour enseigner ces concepts. Vos choix d'albums sont judicieux ». (Enseignante-doctorante 1)

« Le dispositif arrive à un point nommé (et) offre des outils clés en main ». (Enseignante-doctorante 2)

« Je crois que la séquence du dispositif les a beaucoup aidés à bien construire le concept, ce qui aurait été difficile pour eux dans un contexte moins élaboré [...] Ces apprentissages resteront davantage chez mes élèves (à long terme). Je sens que c'est beaucoup plus solide que si j'avais utilisé une autre approche... Ils étaient de plus en plus capables de verbaliser leur compréhension et d'appuyer avec des exemples de leur vie qui étaient souvent très pertinents [...] Sans une démarche comme celle-ci, il est clair que je ne serais jamais allée aussi loin et de façon ciblée dans ma façon de travailler le concept du temps ». (Enseignante participante)

En plus d'offrir « un excellent matériel, il répond à un besoin criant des enseignantes d'outils et de stratégies pédagogiques quant aux pratiques efficaces liées à la construction des concepts abstraits en univers social, mais également à la lecture et à l'écriture ». (Experte 3)



Dans ce guide pédagogique...

Nous présentons d'abord le contenu théorique quant à l'apprentissage conceptuel et l'apprentissage lexical qui le sous-tend. Nous soulignons ensuite l'apport de la lecture et de l'écriture pour construire les concepts abstraits au premier cycle du primaire, ce qui permet de justifier notre intérêt à utiliser les œuvres de littérature jeunesse pour découvrir les mots de vocabulaire à appréhender et à s'inspirer de la pratique des orthographes approchées pour travailler ceux-ci à l'écrit. À la troisième section, comme nous considérons le domaine de l'univers social comme un contexte intégrateur permettant d'adopter notre démarche didactique, nous y présentons les orientations générales. Pour terminer, nous explicitons comment mettre en place la démarche didactique *Lire et écrire pour développer des concepts abstraits* et proposons sept séquences didactiques, prêtes à l'emploi, à réaliser avec les élèves.

Notre démarche didactique favorise la mise en place d'activités signifiantes en lien avec le vécu des élèves de manière à rendre ceux-ci actifs dans la construction de leurs connaissances et de leur représentation des concepts abstraits.

Précisons toutefois que dans le cadre de notre recherche-développement, nous avons fait le choix de recourir à des activités de lecture et d'écriture pour assurer un premier enseignement des concepts abstraits pour le domaine de l'univers social, soit l'espace, le temps et la société, en classe de premier cycle du primaire. Les séquences didactiques développées par la démarche se veulent une initiation, un premier moment d'apprentissage permettant de poser quelques assises conceptuelles. Nous n'avons pas la prétention qu'en suivant les séquences didactiques proposées de couvrir l'ensemble du programme de formation pour le domaine de l'univers social. Nous sommes également conscientes qu'il y a d'autres avenues possibles pour l'enseignement et l'apprentissage de ce domaine. À ce sujet, nous invitons les enseignantes à s'ouvrir aux différentes approches qui mettent de l'avant, depuis quelques années, l'intérêt d'exploiter en classe d'univers social les ressources du milieu de vie des élèves comme les musées (Larouche et al., 2015) et d'utiliser avec les élèves différents documents tels que la bande dessinée (Boutin et Martel, 2018; David, 2018; Martel et al., 2018), la photographie (Poyet, 2018), la caricature (Larouche, 2014), les peintures figuratives (Larouche et al., 2018) ou les jeux sérieux (Boutonnet et al., 2014). Plus loin dans le guide, des pistes pédagogiques développées par Boulet (2016) et Récitus (2020) sont également proposées.

Bonne lecture!

*Marjorie Boulet,
Isabelle Montésinos-Gelet
Virginie Martel*



01 L'apprentissage conceptuel

Pour définir et mieux comprendre notre démarche **Lire et écrire pour construire des concepts abstraits**, il convient d'abord de préciser ce qu'est un concept et comment fonctionne l'apprentissage conceptuel.

1.1 Le concept

Le concept correspond à la représentation mentale d'une chose (Desrosiers-Sabbath, 1984), à une idée plus ou moins abstraite qui désigne ou représente une réalité (Tremblay, 1968). Selon la définition lexicographique du Larousse (2019), le concept est une **idée générale et abstraite que se fait l'esprit humain d'un objet de pensée concret ou abstrait, qui lui permet de rattacher à ce même objet les diverses perceptions qu'il en a et d'en organiser les connaissances** (s.p.). En ce sens, le concept se veut « une pensée abstraite désignée par un ou des mots qui se réfèrent à un ensemble de caractéristiques qui sont communes et à une pluralité d'exemples ou de cas réels » (Barth, 2013a, p. 68).

Pour comprendre l'abstraction et la complexité d'un concept, il apparaît d'abord essentiel de bien distinguer le concret de l'abstrait. Apostel, Mandelbrot et Piaget (1957) emploient le terme de **pensée concrète** pour décrire les faits et les descriptions des objets tangibles et **pensée abstraite** pour faire référence au processus mental complexe dans l'acquisition des connaissances grâce auquel les apprenants, au fil de leur développement, sont en mesure de « **penser** » à **des concepts de plus en plus abstraits par des actions mentales à partir d'objets symboliques** (p. 44-45). Quant à elle, Anokhina-Abeberry (2001, 2008) présente, à partir d'une recension d'écrits en psychologie et en linguistique, une synthèse critique des critères à considérer pour distinguer les concepts concrets de ceux abstraits. Nous en retenons ici quatre.



Le premier critère : la matérialité du concept et l'accessibilité aux sens

Pour qu'un concept soit défini comme concret, il doit correspondre à un objet ou à une chose matérielle accessible par les différents sens, soit la vue, le toucher, l'odorat, l'ouïe et le goût. Ces concepts « plus accessibles » possèdent en ce sens des attributs identifiables par l'apprenant et souvent annoncés dans leur définition même (Desrosiers-Sabbath, 1984). Au contraire, le concept est abstrait s'il renvoie à la pensée, à ce qui est perçu par l'esprit (Anokhina-Abeberry, 2001).



Le deuxième critère : l'autonomie référentielle

Un concept est concret lorsque son référent est dit autonome, c'est-à-dire qu'il a une autonomie référentielle de l'entité dénommée. Par exemple, le concept 'chien' renvoie automatiquement à un objet de la réalité. À l'opposée, le concept est abstrait s'il demeure dépendant d'une autre entité, s'il ne peut exister sans au moins un autre concept qui lui donne du sens (Poyet, 2009b). Par exemple, les concepts de 'blancheur' ou d'"intelligence" sont abstraits, car il sera toujours question de la 'blancheur' ou de l'"intelligence" de quelqu'un ou de quelque chose (Anokhina-Abeberry, 2001).

Le troisième critère : la représentation des référents auxquels les concepts renvoient



Le concept est concret si l'apprenant est en mesure d'évoquer une image mentale liée à cet objet du monde. Cette image peut être représentée sous différentes formes telles que par le dessin (Anokhina-Abeberry, 2001). Les concepts plus abstraits, bien qu'ils puissent être définis par un individu, ne réfèrent pas naturellement à une image dite *photographique* représentant l'ensemble de leurs attributs et référents. Par exemple, les images ci-contre présentent un exemple de la représentation mentale des concepts de 'chien' et de 'générosité'. En les observant, il est possible de constater que la représentation du 'chien' peut faire facilement référence à une image dans laquelle les caractéristiques propres à cet animal sont illustrées. Ses attributs permettent de bien le distinguer des autres concepts (ici, les autres animaux). Quant au concept de la 'générosité', celui-ci est représenté par l'image d'un homme qui offre un cadeau à un autre homme. Toutefois, il serait aussi possible d'associer cette image à d'autres concepts abstraits, dont la 'fraternité', l'"amitié", l'"amour" ou bien le 'bonheur'. Malgré que ceux-ci soient les plus difficiles à appréhender, les concepts abstraits sont les plus utiles et formateurs pour l'esprit (Desrosiers-Sabbath, 1984).



Le dernier critère : la prototypicalité



Ce dernier critère réfère notamment aux travaux sur la mémoire sémantique en réseaux de Rossi (2013) ainsi qu'à la théorie des prototypes de Rosch (1973, 1975) mis de l'avant par Barrett (1995). Il est admis dans ces théories que les concepts, supportés par les mots, ne sont pas isolés les uns des autres, mais bien liés entre eux par des arcs qui spécifient la nature de leurs relations. Cette conception met de l'avant les phénomènes de sous-extensions dans lesquelles les catégories sont organisées selon trois niveaux hiérarchisés : le **niveau superordonné**, le **niveau de base** et le **niveau subordonné**. Les concepts superordonnés (ex. animal) renvoient à ceux qui ne peuvent donner lieu à une image qui représente toute la catégorie comme présenté précédemment. Il faut, pour les conceptualiser, les mettre en relation avec d'autres concepts sous-jacents, à savoir les concepts de base (ex. chien) et ceux subordonnés (ex. caniche) qui se veulent plus fortement contextualisés, et donc, plus concrets pour les apprenants.

C'est sur ces sous-catégories (concepts de base et subordonnés) que nous allons plus particulièrement nous pencher pour faire construire les concepts abstraits au premier cycle du primaire.

En référence aux auteurs susmentionnés, il nous est maintenant possible d'affirmer que plusieurs concepts abordés au premier cycle du primaire, notamment l'espace, le temps et la société, sont des concepts abstraits (revoir le nuage de mots en page 7). En effet, ces concepts ne sont généralement pas accessibles par les sens (critère 1) et ne correspondent pas à des objets matériels de la réalité (critère 2). Il est aussi difficile d'évoquer une image mentale dite *photographique* représentant l'ensemble de leurs attributs et référents (critère 3). Puis, comme ces concepts ne peuvent pas donner lieu à une image qui représente toute la catégorie, nous les référons ainsi aux concepts superordonnés de la théorie des prototypes (Barrett, 1995; Rosch, 1973, 1975; Rossi, 2013) (critère 4). Il faut donc, pour les conceptualiser, les mettre en relation avec les concepts sous-jacents (concepts de base et subordonnés) qui leur sont associés.

Comme notre démarche didactique est exemplifiée autour du concept abstrait du temps, le tableau ci-dessous présente un exemple d'organisation du phénomène de sous-extensions pour ce concept dans lequel l'ensemble de ces sous-concepts est organisé selon les niveaux hiérarchisés.

Tableau 1 Le phénomène de sous-extension du concept abstrait du temps

CONCEPTS SUPERORDONNÉS	CONCEPTS DE BASE	CONCEPTS SUBORDONNÉS ¹	
TEMPS	Routine	Journée Noms : matin, midi, soir, jour, nuit , avant-midi, après-midi, soirée, sommeil, réveil, nourriture, apprentissage, école, jeu , exercice, etc. Verbes : dormir, manger, lire, jouer , rêver, diner, souper, apprendre, travailler, écrire, se brosser les dents , bouger, etc. Adjectifs : bon, long , court, facile, difficile, dernier , amusant, etc.	
	Calendrier	Semaine	Noms : jour, semaine, lundi, mardi, mercredi, jeudi, vendredi, samedi, dimanche
		Mois	Noms : janvier, février, mars, avril, mai, juin, juillet, août, etc.
	Saisons	Été	Noms : festival, chaleur, soleil , vacances, plage, sécheresse, camping, floraison, baignade, baigneur, piscine, pluie , orage, vêtement (sandale, camisole, culotte courte, etc.), lunettes, vélo , etc. Verbes : fleurir, se baigner, arroser, pédaler, courir, etc. Adjectifs : humide, ensoleillé, estival, chaud , etc.
		Automne	Noms : feuille, école, jardin , récolte, légumes, fruits, vent , etc. Verbes : tomber , jaunir, ramasser, s'envoler, récolter, cueillir, etc. Adjectifs : rouge, orange, jaune, frais , etc.
		Hiver	Noms : neige , froid, flocon, glace, ski, glissement, traineau, raquette, vêtements (bottes, tuques, manteau, etc.), tempête, etc. Verbes : neiger, geler, chauffer, skier, greloter, patiner, souffler, etc. Adjectifs : froid , enneigé, glacial, glacé, frais, blanc, blanche , etc.
		Printemps	Noms : bourgeon, graine, semis, pousse, floraison, fleur , plante, bulbe, sève, réchauffement, pluie , etc. Verbes : fleurir, bourgeonner, éclore, planter, semer, migrer, etc. Adjectifs : pluvieux, printanier, saisonnier, frais, migrateur, etc.
	Mesure	Durée Noms : seconde, minute, heure, journée, semaine , mois, an , année, décennie, siècle, durée, moment , horloge, chronomètre, montre, agenda, calendrier, période, horaire, etc. Verbes : chronométrer, mesurer, attendre, arrêter, faire, durer, passer , etc. Adjectifs : en retard, long , court, dernier , rapide, lent, interminable, etc.	
	Historique	Histoire Noms : époque, avant , période, préhistoire, évènement, passé, futur, présent, demain, aujourd'hui , avenir, etc. Verbes : décrire, expliquer, situer, représenter, illustrer, etc. Adjectifs : ancien, historique, vieux , récent, important, etc.	
	Vécu	Fêtes Noms : naissance, enfance, fêtes , anniversaires, Halloween (citrouille, déguisement, sorcière, monstre, fantôme , etc.), Noël (sapin, cadeau, réveillon, lutin, jouet, renne, etc.), Saint-Valentin (amour, chocolat, fleur, cœur , etc.), Pâques (œuf , chocolat, etc.), évènements (rentrée scolaire, réussite, décès, etc.), etc. Verbes : se costumer, naitre, vivre, fêter, célébrer, décorer, donner , offrir, aimer, s'amuser, manger , apprendre, réussir, etc. Adjectifs : hantée, costumé, effrayant, familiale, estivale, hivernale, printanière, automnale, fériée, commerciale, etc.	

Notez que les mots en **caractères gras** font partie des mots à apprendre au premier cycle du primaire. Ils ont été identifiés à partir du site web *Franqus* du Gouvernement du Québec. Cet outil interactif de recherche pour l'enseignement de l'orthographe d'usage au primaire se trouve au : http://www.franqus.ca/MELS/liste_orthographique/outil_de_recherche/.

1.2 L'apprentissage conceptuel

Pour qu'un apprenant construise la représentation d'un concept, il faut qu'il réunisse trois éléments à la fois, soit **le mot** qui le désigne (l'étiquette), **les attributs** qui l'identifient et le définissent (ses caractéristiques) et **une pluralité d'exemples** auxquels les attributs s'appliquent (Astolfi et al., 2008; Barth, 2013a, 2013b). Rappelons que les attributs et les exemples renvoient ici aux concepts de base et subordonnés de la théorie des prototypes (Barrett, 1995; Rosch, 1973, 1975; Rossi, 2013) nécessaires à l'apprentissage conceptuel.

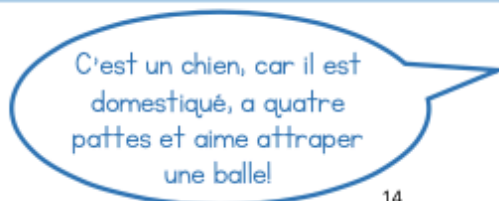
À titre d'exemple, lorsqu'un enfant construit sa représentation du concept du chien, il associe à partir de différents exemples l'étiquette *chien* à ses attributs, qui se rapportent aux caractéristiques propres du chien permettant de bien le distinguer des autres animaux (ex. : *canidé, quatre pattes, aboie, renifleur, laisse, balle, os, etc.*). Cette association étiquette-attributs est directement liée au référent qui se définit comme le chien lui-même en tant qu'objet réel du monde qu'il est possible de désigner dans un contexte donné (Polguère, 2016). En effet, les attributs qui caractérisent le concept du *chien* sont susceptibles d'être appliqués et identifiés à partir de différents exemples réels vécus par l'enfant (ex. : *Je vois un chien courir; J'entends un chien japper; Je vois un chien renifler un os; Je vois un chien attraper une balle; Je caresse le chien; Je lui lance un bâton, etc.*). C'est au fil de ces diverses expériences jumelées à de riches interactions sociales que l'enfant peut identifier les caractéristiques essentielles du concept et se le représenter dans sa mémoire (Rossi, 2013). Il aura ainsi construit progressivement une définition du concept dite en extension et en compréhension (Astolfi et al., 2008). L'enfant pourra alors l'employer lui-même et n'a plus besoin d'être en présence du référent pour lui donner du sens.



Figure 1 Les trois dimensions d'un concept selon Barth (2013a) et Astolfi et ses collaborateurs (2008)

À l'école, lorsque les élèves apprennent à lire et à écrire les mots, ils enrichissent leurs connaissances conceptuelles en y ajoutant des connaissances lexicales, notamment la forme orale et écrite des mots. Pour assurer cette acquisition, un enseignement du vocabulaire nous apparaît essentiel, ce que nous justifions plus loin dans le guide.

C'est lorsque l'apprenant est capable de justifier les exemples d'un concept par la présence de ses attributs qu'il est possible d'affirmer qu'il a compris le sens du mot étudié (Barth, 2013b).



14



Projet CEREP-20-065-D (Université de Montréal)

1.3 Les concepts abstraits, comment se construisent-ils ?

Très tôt dans leur cheminement scolaire, les élèves sont amenés à réaliser des apprentissages conceptuels et leur rapport aux disciplines est souvent basé sur l'intégration de ces différents concepts. Toutefois, dans plusieurs domaines d'apprentissage, dont celui de l'univers social, de nombreux concepts se révèlent plus difficiles à définir (Bouvier et Chiasson Desjardins, 2013). Ils ont souvent un haut niveau d'abstraction et un sens large et ambigu (Lebrun et Berthelot, 1993). Également, l'utilisation orale et écrite de certains concepts, comme ceux en univers social, peut être différente par rapport à leur utilisation au quotidien. Par exemple, l'usage du mot 'régime' peut faire référence au mode de vie alimentaire d'une personne, mais en contexte d'univers social, il renvoie plutôt à l'organisation politique, sociale et économique d'un état. Qui plus est, ces concepts se veulent plus abstraits et complexes, car ils ne se réfèrent pas toujours à des attributs précis et ne sont pas généralement liés à un contexte particulier ou à la *vie réelle* des apprenants (Barth, 2002; Bouvier et Chiasson Desjardins, 2013). Des concepts tels que *démocratie*, *liberté*, *territoire*, *sédentarité* et *colonie* pour les élèves du primaire, de même que les concepts de *temps*, *espace*, *société* pour les élèves du 1^{er} cycle du primaire ne possèdent pas d'attributs certains (Lebrun, 1993).

Le référent de ces concepts abstraits n'est pas toujours présent dans l'environnement soit parce qu'il est déplacé dans le temps et l'espace (l'autrefois et l'ailleurs) soit parce qu'il n'a pas de référent tangible (comme le *chien*). Il s'agit plutôt d'attributs probables (Lebrun, 1993) qui demandent une contextualisation (Carou, 2004) et une plus grande interprétation de la part des élèves.

À titre d'exemple, le sens du concept *société* implique de nombreux attributs probables selon les différentes réalités dans le monde, dont le point commun se rapporte à un ensemble d'individus vivant en groupe organisé qui établissent des liens entre eux et qui se caractérisent par leurs institutions, leurs lois et leurs règlements. Toutefois, ce concept peut aussi faire référence à tout groupe social formé de personnes qui se réunissent pour une activité ou des intérêts communs. En ce sens, le concept de *société* comprend différentes dimensions, soit *politique* et *économique*, mais aussi *sociale* et *culturelle*.



Figure 2 Les dimensions du concept de société

Or, pour les élèves du primaire, et plus spécifiquement ceux du premier cycle, en raison de leur âge et de leur expérience limitée quant à la vie en société, outre leur famille, leur classe et/ou leur groupe sportif ou culturel (s'il y a lieu), cet apprentissage conceptuel se veut plus complexe et leur exige une plus grande interprétation. L'enseignante doit alors leur présenter plusieurs exemples de situations qui mettent en scène le concept de la société, et ce, en tenant compte des différentes dimensions de manière que les élèves soient en mesure de se construire progressivement une définition de ce concept à la fois en extension et en compréhension. La définition obtenue ainsi que les attributs utilisés pour l'expliquer représentent alors la base sur laquelle les élèves peuvent s'approprier ce savoir, le construire et le comprendre (Barth, 1993).

En somme...

Il est souhaité qu'au terme de l'apprentissage conceptuel, la compréhension des élèves des concepts abstraits et la définition qu'ils en donnent de même que leur utilisation appropriée en contexte oral et écrit soient plus riches et complètes, puisqu'un lien signifiant aura été établi entre l'étiquette qui leur est donnée et les images évoquées tirées de la mise en relation de ces concepts avec leurs sous-catégories. Au fil de leurs expériences (Husserl, 1950, 1985), les élèves intègrent à leur réseau de nouvelles connaissances qui forment ensemble le concept à atteindre (Poyet, 2013). Ces référents, maintenant précis, déterminés et connus, permettent de rendre ces concepts plus conscients et volontaires pour les élèves (Vygotski, 2012). En classe, il apparaît alors essentiel de planifier l'enseignement et l'apprentissage des concepts abstraits de manière à favoriser cette structuration et ce passage vers l'abstraction (Poyet, 2009a). Une simple exposition à ces mots nouveaux n'est toutefois pas suffisante pour assurer leur compréhension, leur mémorisation et leur réactivation de façon à ce que ceux-ci fassent partie du vocabulaire des élèves (Cellier, 2011). À notre sens, l'enseignement et l'apprentissage des concepts abstraits, dont le déploiement en classe interpelle généralement plusieurs domaines d'apprentissage, passeraient alors par le développement du vocabulaire et la multiplication des modes de communication, notamment par la lecture du texte et de l'image, la production à l'écrit des mots liés au concept à l'étude et également par leurs illustrations sous forme de croquis et des échanges à l'oral à propos de ceux-ci.

Construire sa représentation d'un concept abstrait suggère en ce sens de placer les élèves dans des situations réitérées qui favorisent la construction et la modification de leur réseau conceptuel et le développement d'un champ lexical spécifique au concept étudié (Poyet, 2013) où le mot est mentalement coordonné avec sa définition et ses exemples (Barth, 2013b). Pour assurer cette construction de sens où la communication et l'interaction sociale sont fondamentales (Vygotski, 2012), il nous apparaît essentiel d'offrir des situations variées, tant en réception qu'en production de connaissances, qui mettent en place des conditions favorables à la contextualisation souhaitée des concepts abstraits et à la découverte et l'appropriation du vocabulaire qui le sous-tend. La signification du concept se construit dans un va-et-vient entre l'expérience contextualisée qui incarne le sens du concept et les mots utilisés pour s'y référer (Barth, 2013a). Comme un « concept est impossible sans les mots » (Vygotski, 2012, p. 206), **le langage y est alors un outil fondamental** (Widen et Russell, 2008) grâce auquel les élèves sont amenés à catégoriser (Barth, 2013a), c'est-à-dire à mettre en relation de sens les mots nouveaux avec leurs connaissances antérieures. Plus loin, en considérant que la compétence langagière est sollicitée à tout moment lors du processus de conceptualisation (Poyet, 2014), nous justifions le recours à la lecture et à l'écriture afin d'offrir des situations contextualisées susceptibles de faire construire la représentation de concepts abstraits chez les élèves, mais d'abord, examinons l'apport indéniable de l'apprentissage lexical dans l'apprentissage conceptuel.



« L'enfant ne saisira véritablement le sens d'un concept qu'après avoir eu l'occasion de le réinventer pour lui-même »

- Jean Piaget (1969)

02 L'apprentissage lexical au cœur de l'apprentissage conceptuel

Pour enseigner efficacement un concept, il est fondamental de développer des situations d'apprentissage signifiantes inspirées de la vie des élèves et de réitérer ces situations de confrontation des élèves au concept de manière à comparer les nouvelles connaissances ainsi que de rompre et de soutenir les liens entre ces situations (Poyet, 2009b). L'apprentissage conceptuel doit ainsi amener les élèves à distinguer les éléments constituant les concepts (étiquette-attributs-exemples) et à les mettre en relation de manière à en dégager une signification personnelle, riche et généralisée : lui donner du sens (Barth, 2013a).

Pour ce faire, à l'instar des travaux en éducation, en psychologie et en linguistique³, nous soutenons que l'apprentissage conceptuel gagnerait à être combiné à un apprentissage lexical qui fait référence à l'étude des mots. Cet enseignement du vocabulaire, malgré le défi de taille qu'il peut représenter pour les élèves (Costerg, 2017), nous apparaît essentiel à la compréhension des mots nouveaux, particulièrement au premier cycle du primaire alors que de nombreux concepts à apprendre sont plus difficiles à définir. En ce sens, **les mots de vocabulaire qui nomment les concepts et les attributs qui les qualifient doivent faire l'objet d'un enseignement qui leur est propre**⁴. Par conséquent, les élèves pourront accroître leur vocabulaire, mais aussi raffiner les connaissances qu'ils ont déjà sur celui-ci (Ancil et Proulx, 2017) puisque chaque mot, chaque concept, entrera en relation de sens avec les autres mots (Lavoie et Thi Hoa, 2014).

La connaissance d'un mot se veut toutefois complexe et s'inscrit dans un continuum allant d'une connaissance réceptive des mots à une connaissance productive (Tréville et Duquette, 1996). Cet apprentissage progressif passe par la reconnaissance vague d'un mot à la capacité de le définir (vocabulaire réceptif) et de produire ce mot à l'oral et à l'écrit de façon appropriée dans un contexte grammatical et sémantique spécifique (vocabulaire productif) (Armand et Maraillet, 2015).



Pour assurer ce passage (réceptif → productif), les mots doivent être exposés fréquemment aux élèves dans divers contextes et faire l'objet d'un enseignement explicite et pluridimensionnel (Ancil et Proulx, 2018; Tréville, 2000). Cette pratique implique d'enseigner explicitement aux élèves les différentes connaissances liées aux mots, à savoir les trois dimensions lexicales des mots (forme-sens-usage) et leurs différentes propriétés (Anderson et Nagy, 1992; Berthiaume et al., 2018; Nation, 2001). De surcroît, en plus de s'adapter à la disparité du bagage lexical des élèves, l'enseignante doit aussi amener ces derniers à être réflexifs et actifs dans leurs apprentissages, c'est-à-dire, qu'ils doivent, tout en étant accompagnés et guidés, se questionner sur la définition des mots nouveaux et faire des liens avec leurs connaissances antérieures (Snell, Hindman et Wasik, 2015).

Dans cette perspective, il importe d'enseigner les mots, non pas isolément, mais au sein d'un réseau sémantique (Tremblay, 2009) que nous référons au lexique mental d'un individu. Ce « dictionnaire » mental, nommé par Rossi (2013) comme la *mémoire sémantique* ou la *mémoire conceptuelle*, est un ensemble structuré où chaque mot entre en relation de sens avec les autres (Gagnon, 2019; Henriksen, 1999) contenant ainsi de nombreuses informations à découvrir et à maîtriser sur les connaissances lexicales d'ordre phonologique, orthographique, syntaxique et sémantique (Berthiaume et al., 2018). Ces connaissances lexicales sont présentées succinctement au tableau suivant.

Tableau 2 L'enseignement explicite et pluridimensionnel des mots

Dimension 1 : La forme orale et écrite
<p>Manipuler chaque phonème à l'oral (son) et chaque graphème à l'écrit (graphie). Manipuler chaque syllabe orale ou écrite et chaque morphème oral ou écrit (chien : ch- /-ien). Reconnaître les propriétés phonologiques (relation oral-écrit au moyen des graphèmes), morphologiques (sens transmis par les graphèmes : famille lexicale/genre-nombre/accord verbal) et visuelles des mots (choix de graphème selon le phonème, ex. homophones [o] : /o/, /au/ ou /eau/).</p>
Dimension 2 : Le sens
<p>Connaître la ou les définition(s) véhiculée(s) et les référents associés. Identifier le genre prochain : hyperonyme (ex. mammifère pour le mot chien). Reconnaître les différences sémantiques : informations qui caractérisent le mot et permettent de le distinguer des autres mots qui partagent le même genre prochain (ex. carnivore, multiples races, domestiqué, cours rapidement, quatre pattes, aboiement, etc. pour le mot chien).</p>
Dimension 3 : L'usage
<p>Utiliser correctement le mot à l'oral comme à l'écrit (contexte grammatical et sémantique). Connaître ses propriétés morphologiques : classe de mots, genre, flexions, invariabilité. Connaître ses propriétés syntaxiques : structure qu'il régit (sujet, verbe, complément, etc.). Connaître ses propriétés pragmatiques : connotation, registre de langue. Connaître ses cooccurrents : les mots avec lesquels il est susceptible d'apparaître.</p>

En bref...

Construire un concept est un projet de sens dans lequel les apprenants, au fil de leurs nombreuses expériences, découvrent progressivement les connaissances qui forment ensemble le concept à atteindre. En plus d'amener les élèves à réunir les trois pans du concept, soit le mot qui le désigne, les attributs qui l'identifient et le définissent et les exemples auxquels les attributs s'appliquent (Astolfi, Darot, Ginsburger-Vogel et Toussaint, 2008; Barth, 2013a), il nous apparaît essentiel d'ajouter un enseignement explicite et pluridimensionnel des mots qui assure une construction de sens des mots et leur mémorisation à long terme. Pour favoriser le passage d'une reconnaissance vague des mots à la capacité de les définir et de les produire à l'oral et à l'écrit de façon appropriée (Armand et Maraillet, 2015), ceux-ci doivent être rencontrés et réinvestis à plusieurs reprises par les élèves tant en réception qu'en production de connaissances (Anctil et Proulx, 2018).

« Plutôt que d'exposer le savoir pour qu'il soit mémorisé, il s'agit de le rendre accessible aux élèves, de les outiller -en les accompagnant- pour qu'ils sachent se l'approprier. Il y a donc une tâche importante de préparation et d'analyse des objets de la connaissance » (Barth, 2013b, s.p).

Pour ce faire, dans la perspective d'assurer le passage d'une connaissance réceptive des mots (lire) à une connaissance productive (écrire-dire) et ainsi favoriser la construction des concepts abstraits, nous choisissons de proposer aux élèves différentes expériences littéraires à partir d'œuvres de littérature jeunesse qui assurent une forme de circularité pour mettre en relation les concepts abstraits et leurs sous-catégories et établir des points de repère partagés de tous et organisés à l'intérieur d'un réseau conceptuel.

Les œuvres littéraires représentent ici les situations-exemples recherchés dans le processus de conceptualisation. Lorsque celles-ci sont bien choisies, elles permettent de rendre les concepts abstraits plus observables, ce qui favorise l'identification des attributs qui caractérisent les concepts et le définissent de même que leur mise en relation avec les connaissances antérieures des élèves.

Comme présentés au prochain chapitre, le recours à la lecture et l'écriture nous apparaît donc précieux pour apprendre et comprendre de nouvelles connaissances et pour apporter une plus grande richesse aux concepts étudiés, et ce, par l'apprentissage d'un vocabulaire précis et étendu.



03 Lire et écrire

pour construire des concepts abstraits

Au premier cycle du primaire, recourir à la lecture et à l'écriture pour construire les concepts abstraits, tels que le temps, l'espace et la société, favorisent la mise en place de premières conditions favorables à la contextualisation souhaitée des concepts abstraits et à l'apprentissage lexical qui le sous-tend. Qui plus est, en contexte d'univers social, ce recours permet de répondre à la fois aux besoins des enseignantes qui se sentent démunies face à l'enseignement de ce domaine (Martel, 2014a) et aux orientations ministérielles qui stipulent qu'en raison de la grille-matières, les élèves de ce cycle doivent construire leurs connaissances du domaine de l'univers social à travers, entre autres, des activités intégrées (MELS, 2001a). Les élèves doivent ainsi être invités à profiter de toutes les occasions, dont celles nombreuses liées à la lecture et à l'écriture de textes variées, pour construire les notions et les concepts de base se rattachant à ce domaine et acquérir leur vocabulaire spécifique (MELS, 2001a). Pour offrir concrètement un enseignement efficace du vocabulaire, assurer le passage d'une connaissance réceptive des mots à une connaissance productive et ainsi consolider la compréhension des concepts abstraits, nous mettons donc de l'avant les bienfaits de la lecture à haute voix d'œuvres de littérature jeunesse jumelée à un enseignement explicite et pluridimensionnel des mots ciblés.

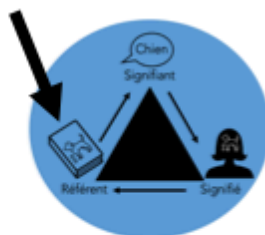
Dans le cadre de notre recherche, la lecture et l'écriture sont considérées comme de véritables outils de pensée et d'apprentissage (MELS, 2008b; Miniac, 2003) qui permettent aux élèves de se construire, de s'exprimer, de s'outiller pour penser et de raffiner leur compréhension du monde (Morin, 2012). Selon plusieurs auteurs (Blaser, 2008; Chabanne et Bucheton, 2002; Martel et al., 2015; Myre-Bisailon et al., 2017),

la lecture et l'écriture sont au service des compétences disciplinaires en plus d'être perçues comme « des piliers de l'apprentissage à l'école et des boucliers contre l'échec scolaire » (Blaser et Chartrand, 2009, p. 115).



3.1 La lecture pour construire des concepts abstraits

La lecture est un véritable outil pertinent pour interpréter le monde, structurer les expériences et construire les connaissances (Miniac, 2003). Dans un contexte d'apprentissage conceptuel qui sous-tend un enseignement lexical, la lecture permet de travailler les mots en réception. Pour proposer aux élèves un environnement lexicalement riche et des expériences de langage variées, certains suggèrent de recourir aux œuvres de la littérature jeunesse organisées sous forme de réseaux littéraires⁴. Celles-ci favorisent la découverte d'une panoplie de thèmes couvrant un spectre très large de connaissances. Par leur variété et leur richesse, elles ouvrent à l'acquisition de plusieurs connaissances et habiletés disciplinaires (Martel, 2018a) de même qu'à un enseignement contextualisé et intégré (Montésinos-Gelet et al., 2018).



Tout en préservant une approche littéraire axée sur le plaisir de lire et de découvrir, **les œuvres de littérature jeunesse sont ici utilisées pour offrir aux élèves des expériences concrètes et contextualisées qui incarnent le sens du concept abstrait étudié**. Par le biais du texte et de l'image, elles servent ainsi de référents aux concepts abstraits, puisqu'elles les mettent en scène dans des situations concrètes, ce qui aide les élèves à dégager les attributs qui les caractérisent et d'en construire progressivement une représentation plus riche et complète.

Figure 3 Les œuvres de littérature jeunesse comme référents au concept abstrait à développer

3.2 L'écriture pour construire des concepts abstraits

L'écriture, quant à elle, permet de travailler les concepts abstraits en contexte de production allant au-delà du travail conceptuel réalisé sous forme réceptive par la lecture. Lors d'un travail d'écriture, qui à notre sens peut se traduire par l'écriture des mots et/ou leur illustration sous forme de croquis pour les plus petits, les élèves laissent une trace consolidée de leur compréhension du concept étudié. Cela permet à l'enseignant de repérer les erreurs d'encodage qu'il convient de corriger (Cellier, 2011), mais également de clarifier le sens des mots nouveaux rencontrés en lecture, ce qui facilite leur mémorisation chez les élèves. Pour ce faire, comme les élèves du premier cycle du primaire sont à leurs premiers pas dans l'apprentissage de l'écrit, nous nous intéressons à la pratique des orthographes approchées définie comme :

des situations d'écriture contextualisées lors desquelles les élèves écrivent des mots ou des phrases en s'appuyant sur leurs connaissances antérieures, en partageant leurs réflexions sur le fonctionnement du système alphabétique et sur les stratégies utiles pour orthographier et en comparant leurs hypothèses d'écriture aux normes orthographiques (Charron et Montésinos-Gelet, 2018, p. 97).

La pratique des orthographes approchées (Montésinos-Gelet et al., 2006), reprise par de nombreux chercheurs en éducation⁵, nous apparaît ici essentielle pour **travailler explicitement les mots de vocabulaire appartenant au champ lexical du concept étudié (concept de base et subordonnés) et réinvestir le travail conceptuel réalisé par la lecture**. Cette pratique permet de transférer les connaissances à l'écrit, ce qui favorise la représentation mentale des mots et assure une meilleure rétention des informations (Charron et Montésinos-Gelet, 2018). Nous nous inspirons donc de cette pratique pour offrir contexte signifiant de production de connaissances afin de travailler explicitement avec les élèves la forme orale et écrite des mots, mais également les autres dimensions lexicales, soit le sens et l'usage des mots, ainsi que sur leurs différentes propriétés (voir section 2).

04 Un exemple de construction de concepts abstraits

L'enseignement de l'espace, du temps et de la société

Dans le cadre de notre recherche-développement, le domaine de l'univers social est considéré comme un contexte intégrateur permettant d'adopter la démarche didactique *Lire et écrire pour construire des concepts abstraits*. Par ce chapitre, nous présentons succinctement les orientations ministérielles de ce domaine et définissons les concepts de l'espace, du temps et de la société de manière à bien saisir l'organisation des séquences didactiques développées par notre recherche au chapitre suivant.

La compétence à développer en univers social au premier cycle du primaire s'articule autour des trois concepts qui fondent ce domaine, soit *Construire sa représentation des concepts de l'espace, du temps et de la société* (MELS, 2001a). Le travail que cette compétence sous-tend à propos de ces concepts permet aux élèves d'accéder à de premières connaissances relatives à des sociétés et à des territoires et d'acquérir des savoirs essentiels et des techniques enrichies au cours des 2^e et 3^e cycles du primaire (Poyet, 2009a, 2009c). Le domaine de l'univers social joue un rôle essentiel dans la construction de la conscience sociale chez les élèves pour agir en citoyen responsable et éclairé (MELS, 2001a). Au premier cycle du primaire, les orientations ministérielles supposent actuellement que :

Construire une représentation de l'espace ou du temps, c'est apprendre à lire et à visualiser une réalité spatiale ou temporelle et à exprimer la durée de diverses façons. Cela implique l'appropriation et la maîtrise d'outils de représentation de l'espace et du temps. Construire une représentation de la société, c'est découvrir qu'un groupe, quel qu'il soit, possède des caractéristiques et un fonctionnement particuliers (MELS, 2001a, p.166).



L'ensemble de ces apprentissages doit partir de référents connus par les élèves pour graduellement aller vers l'ailleurs et l'autrefois (MELS, 2001a). Le cadre de référence spatial renvoie à l'environnement immédiat des élèves soit la classe, le quartier, la localité tandis que le cadre de référence temporel correspond à la vie des élèves, de leurs parents, de leurs grands-parents et de leurs arrière-grands-parents (MELS, 2001a). Pour assurer la construction de la représentation de ces trois concepts, l'enseignant doit considérer les différentes composantes de la compétence et une série de savoirs essentiels divisés en deux catégories (MELS, 2001), à savoir les connaissances et les techniques. Ces éléments, que l'on retrouve aux pages 167-168 du *Programme de formation de l'école québécoise* (MELS, 2001a), sont présentés en Annexe 1 de ce *Guide*.

En fin de cycle...

Les attentes de fin de cycle pour le domaine de l'univers social s'évaluent selon trois critères d'évaluation, soit la capacité à se repérer dans l'espace et dans le temps, l'utilisation d'un vocabulaire précis relatif à l'espace, au temps et aux réalités sociales et l'habileté à décrire des ressemblances, des différences et des changements dans des paysages, des groupes et des événements de la vie quotidienne d'ici, d'ailleurs, d'hier et d'aujourd'hui (MELS, 2001a). Les élèves doivent donc être en mesure :

[d'] utilise[r] les outils appropriés pour se repérer dans l'espace et dans le temps. Il[s] évoque[nt] des événements de la vie quotidienne. Il[s] décri[vent] des caractéristiques d'un groupe d'ici ou d'ailleurs, d'hier et d'aujourd'hui. Il[s] décri[vent] les éléments qui composent un paysage, des ressemblances, des différences et des changements. Il[s] emploie[nt], pour ce faire, un vocabulaire précis (MELS, 2001a, p. 167).

Dans cette perspective, une question demeure : **qu'est-il entendu par vocabulaire de base?** Actuellement, il apparaît plus que complexe de définir avec précision de quels termes il s'agit lorsqu'il est question dans le programme ministériel de *vocabulaire de base* en univers social. Aucune définition de ces trois concepts ni glossaire essentiel à l'application des critères d'évaluation ne sont proposés aux enseignantes (Poyet, 2009b). Rappelons que pour conceptualiser, nous avons besoin de mots communs que nous pouvons partager avec les élèves (Barth, 2013b).

Selon Poyet (2009b), l'expression *vocabulaire de base* renvoie plutôt à l'appréciation personnelle de l'enseignante, et il revient à celle-ci, avant d'enseigner, d'analyser le concept en profondeur pour mieux le définir et ce faisant pour dégager le champ lexical approprié à appréhender par les élèves.

C'est ce que nous nous sommes efforcées de faire dans le cadre de notre recherche.



4.1 L'espace, le temps et la société : des concepts à construire progressivement

Pour aider à cette analyse conceptuelle, qui conduit ici à définir le concept et à dégager le vocabulaire de base à appréhender par les élèves (les attributs du concept), plusieurs auteurs proposent un découpage en catégories des représentations des concepts qui respecte leur évolution dans le temps (Camuset, 2016; Cavenaille, 1996; Duval, 2009; Laforest et Lenoir, 1984; Lafrance, 2009; Laplanche, 1989; Poyet, 2009a, 2009b; Pucelle, 1972; Ramos, 1991; Rioux, 1985; Terrier et Vandenberghe-Bauden, 1996). Voici ces propositions.

4.1.1 Le concept de l'espace

Pour bien comprendre le concept de l'espace, qui renvoie à l'idée de lieu, de milieu ou de territoire dans lequel un sujet vit et se déplace (Camuset, 2016; Gagné, 2006b), Terrier et Vandenberghe-Bauden (1996) déclinent le concept de l'espace en trois dimensions :



L'espace vécu qui renvoie à la connaissance de l'espace par le corps et la perception de l'espace avec une vision égocentrique (se situer ou situer des objets par rapport à soi en les manipulant).



L'espace perçu qui se rapporte à la connaissance objective de l'espace, la perception de l'espace sans être obligé de s'y déplacer, la capacité à prendre des distances par rapport à l'espace et l'initiation à la géographie.



L'espace conçu qui correspond à la connaissance de l'espace par l'activité mentale et à la perception de l'espace par la création d'images mentales et de représentations. Les enfants sont en mesure d'évoquer des objets en leur absence, de décrire l'espace et d'agir sur lui.

4.1.2 Le concept de la société

Pour mieux comprendre les différentes facettes du concept de la société, Lafrance (2009), d'après les travaux de Lenoir (1990), propose aussi un découpage en quatre dimensions :



La dimension sociale qui se rapporte au vécu individuel et collectif dans ses caractéristiques générales (condition de vie ; population, classe sociale, rôle, fonctions, métiers, habitation, alimentation, santé, services publics, etc.) ;



La dimension culturelle qui renvoie au domaine de l'adaptation à l'environnement physique et humain, c'est-à-dire à la manière de comprendre le monde et d'agir sur lui (mode de vie : pluralité, ethnie, religion, patrimoine, tradition, mode d'expression, etc.) ;



La dimension économique qui se réfère au domaine des échanges liés à la production de biens matériels ou de service et à la consommation (système, argent, échange) ;



La dimension politique qui est reliée aux rapports de pouvoir, aux règles et aux institutions qui les régissent (système, démocratie, droits, État, citoyen, associations, élection, etc.).

4.1.3 Le concept du temps

Pour bien comprendre le concept du temps, qui selon Laville (1993) se veut facteur de la vie sociale renvoyant aux changements, aux résistances au changement, au rythme de nature variable et aux différentes durées, Pucelle (1972) proposent également un découpage en quatre dimensions :



Le temps vécu qui renvoie au temps comme objet d'expériences liées aux faits de la vie des élèves et de celle de ses proches (aux actions quotidiennes/courantes). Les enfants ont une représentation égocentrique du temps, mais vont progressivement se décentrer d'eux-mêmes pour se situer comme objet parmi les autres dans un univers structuré de façon spatiotemporelle.



Le temps conçu qui correspond au découpage temporel en unités de mesure pour structurer l'existence, dont l'utilisation du calendrier, de la ligne du temps, de la frise chronologique, des secondes, des minutes, des heures, des jours, des mois, etc. Il s'agit alors du temps mesuré mathématiquement et scientifiquement. À cette phase, la fonction symbolique permet la représentation d'un objet/événement absent et/ou non perceptible dans le moment présent (Poyet, 2009b).



Le temps historique qui réfère aux habiletés relatives à la disciplines historique, ce qui favorise la structuration de l'histoire en périodes, la compréhension de son évolution dans le temps et l'interprétation des différents changements et événements historiques dans le temps (Poyet, 2009b; Pucelle, 1972).



Le temps philosophique (ou spirituel) qui se rapporte aux échanges et aux réflexions sur le temps lorsqu'il est objet d'étude et de réflexion et se construit par les enfants lors des différents stades temporels. Cette représentation intellectuelle nécessite des discussions riches avec les pairs et l'enseignante et une réflexion continue des élèves sur leurs apprentissages.

Dans ses travaux, Poyet (2009b, p.422-424) enrichit ce découpage en proposant dix sous-dimensions :

Le temps vivre	représentation liée à l'expérience du temps, surtout anecdotique, faite par le sujet et exprimée comme un vécu et un ressenti du temps (emploi du « je », caractère subjectif, expériences variées telles que grandir, vieillir, la mort);
Le temps faire	représentation liée aux expériences et actions du sujet qui renvoient aux événements, aux actions et aux verbes dont le temps est délimité ou délimitable (ex. : dormir, manger, travailler);
Le temps attendre	représentation liée à l'attente à partir de repères imposés par autrui ou peu maîtrisé par les enfants (ex. attendre, patienter);
Le temps unités	représentation liée aux expressions quant aux unités et aux outils de mesure du temps de même qu'aux codes (ex. jours, heure, montre);
Le temps repères	représentation liée aux repères temporels et ultimement aux unités conventionnelles bâties pour ou par l'enfant (ex. jour/nuit, temps de Noël);
Le temps social	représentation liée à aux expériences personnelles ou impersonnelles où le sujet est confronté aux normes sociales renvoyant aux conduites, aux expériences et aux situations de la vie des sujets (ex. être en retard, c'est le temps...);

- Le temps nature** représentation liée aux remarques relatives à la nature et à la météorologie et tous les éléments issus de leur champ lexical (ex. c'est comme l'été, le vent, les feuilles qui tombent, on peut sauter dans les feuilles, il fait froid, c'est l'hivers, le ciel, etc.);
- Le temps historique** représentation liée aux formulations relatives à l'histoire, au passé (ex. c'est avant, l'ancien temps, les hommes préhistoriques, le temps des dinosaures);
- Le temps expression** représentation, quelques fois spontanées, liée aux proverbes et aux expressions culturelles qui comportent le mot *temps*, et ce, sans en comprendre réellement le sens et y accorder de signification (ex. le temps, c'est de l'argent, on a juste une vie et ce n'est pas long, il passe vite);
- Le temps exister** représentation éminemment philosophique liée aux remarques quant à l'existence de vivre et aux liens qu'entretient l'humanité avec le temps (ex. : s'il n'y avait pas de temps, il n'y aurait rien, on ne pourrait pas survivre, je ne serais même pas née).

Ces différentes propositions de découpage des concepts du domaine de l'univers social, synthétisées à la figure suivante, nous apparaissent ainsi pertinentes pour planifier efficacement l'enseignement et l'apprentissage du *temps*, de l'*espace* et de la *société* au premier cycle du primaire. Nous soutenons que dès l'entrée à l'école, les élèves possèdent déjà une représentation de ces concepts ancrée d'abord dans leur vécu et que leur construction progressive se réalise sous l'effet de la maturation psychologique des enfants et les interactions avec leur entourage. La compétence langagière est donc sollicitée à tout moment lors du processus de conceptualisation (Poyet, 2014), car pour mieux comprendre les concepts et être en mesure d'agir sur eux, les élèves doivent être amenés à les vivre et à les verbaliser.

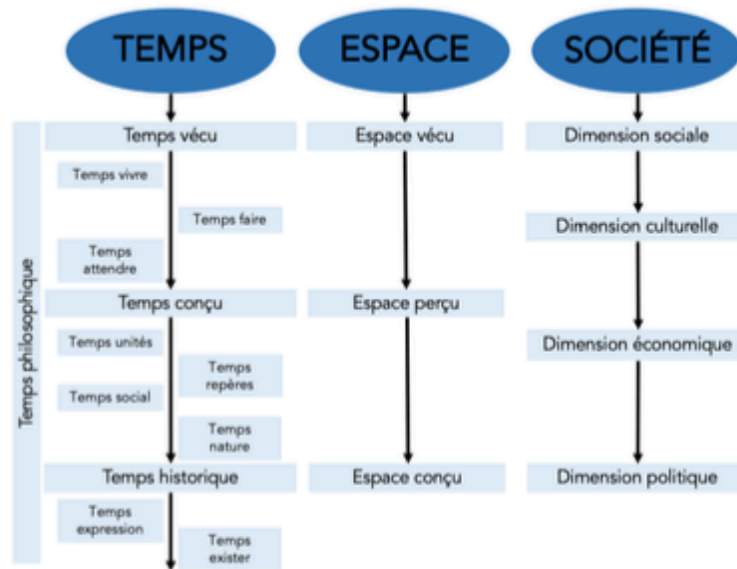


Figure 4 Les différentes dimensions à apprendre des concepts du temps, de l'espace et de la société⁴⁶

En somme...

En plus de l'apprentissage de connaissances, d'outils et de techniques propres à ce domaine, l'enseignement et l'apprentissage de l'univers social au premier cycle du primaire nécessite la découverte et la maîtrise d'un vocabulaire précis relatifs à l'espace, au temps et à la société. En effet, **comment les élèves pourront comprendre le monde dans lequel ils vivent et contribuer à son évolution s'ils ne possèdent pas de repères ni un vocabulaire de base pour les exprimer?** Ces concepts fondamentaux, considérés comme les piliers des disciplines de l'histoire, de la géographie et de l'éducation à la citoyenneté, disciplines formellement étudiées aux cycles suivants (Gauthier et Saint-Jacques, 2002; Lalongé, 2006a; Lebrun, 1993), ne se construisent pas en vase clos, mais au sein d'un réseau conceptuel (Demers et al., 2012). Ils servent de base à l'intégration d'autres concepts et à l'appréhension de multiples relations, puisque si au premier cycle du primaire, les élèves construisent leur représentation du temps, de l'espace et de la société, ils pourront par la suite les mobiliser pour répondre à des questions relatives aux différentes sociétés et territoires étudiés aux 2^e et 3^e cycles du primaire. En évaluant en complexité, ils servent de *savoir-outils* (Barth, 2013a) pour construire la représentation du passé et ainsi comprendre les problématiques et les phénomènes actuels et propres à la société (Lebrun et Berthelot, 1993).

L'apprentissage est ici perçu comme un processus de changement conceptuel qui évolue dans le temps (Allard, 2018). L'objectif n'est pas que les élèves de fin de premier cycle acquièrent une définition des concepts considérée *absolue* (Poyet, 2013), mais qu'ils aient enrichi leur compréhension et aient pris conscience des moyens qui leur ont permis d'en construire leur représentation (Lebrun et Lenoir, 2009).

Comme le propose Giolitto (1992), il nous importe donc d'offrir aux élèves des expériences variées pour les amener à développer un cadre de référence de qualité alliant des connaissances véhiculées par le langage (l'interaction sociale) et l'action directe sur les objets de leur environnement. En ce sens, nous réitérons l'importance de multiplier les modes de communication pour construire les concepts abstraits d'abord en réception, puis en production de connaissances, notamment par le recours à des activités de lecture et d'écriture qui se traduisent par l'acte de lire du texte et des images et l'acte d'écrire (ou d'illustrer par le croquis chez les petits) les mots qui nomment les concepts et leurs attributs. Ces situations signifiantes d'apprentissage doivent prendre appui sur des aspects réels et des situations de vie près des élèves de manière à ce que ces derniers parviennent progressivement à des représentations moins égocentriques (tournées sur eux-mêmes) et plus nuancées et complètes (Lebrun et Lenoir, 2001).

Construire sa représentation d'un concept doit donc conduire les élèves à réfléchir par eux-mêmes à partir de leurs connaissances initiales et de leurs expériences (Poyet, 2009b).

Ce travail réflexif est d'ailleurs au cœur de notre démarche didactique *Lire et écrire pour construire des concepts abstraits* présentée aux sections suivantes.



Les étapes de la démarche didactique développée

Pour répondre à nos objectifs de recherche, nous avons développé une démarche didactique qui guide l'élaboration de séquences d'enseignement-apprentissage qui prennent appui sur l'exploitation d'œuvres de littérature jeunesse et qui impliquent un travail à la fois en lecture et en écriture pour construire des concepts abstraits, ici en univers social. Rappelons que la présence dans les œuvres des mots appartenant au champ lexical du concept étudié (concepts de base et subordonnés) offre un contexte intéressant pour faire découvrir et apprendre ces mots familiers ou peu familiers pour les élèves. Notre démarche se distingue donc par son caractère novateur et la pertinence de son implication éventuelle dans les classes du premier cycle du primaire. Qui plus est, son originalité repose sur une approche transversale, car bien que notre projet de recherche soit concentré sur les concepts abstraits du domaine de l'univers social au premier cycle du primaire, fondamentalement, les retombées de la démarche didactique développée pourront se manifester pour n'importe quel concept de n'importe quelle discipline scolaire ou domaines généraux de formation.

La démarche didactique **Lire et écrire pour construire des concepts abstraits** implique donc trois principales phases (avant-pendant-après) comprenant cinq sous-phases (la définition accessible du savoir, la préparation, la réalisation, l'intégration et le transfert des apprentissages) dans lesquelles nous retrouvons des étapes précises (Figure 6). Notons que l'étape 1 doit être menée par l'enseignante en amont à la réalisation des séquences didactiques. L'étape 2 se réalise une seule fois en début de projet pour le concept abstrait général et quant à elles, les étapes 3 à 8 s'effectuent à chaque séquence didactique pour chacun des sous-concepts travaillés. L'étape 9 se réalise qu'à la fin du projet.






Crédits images : Eric Petit (illustration), Maudie (photo), Zahra (photo), Pierre-Louis (photo), Maki by Maki (photo), Bena (photo), Karim (photo), Adrien Coupez (photo et dessin), Patrick Chénais (dessin et dessin), H. Albert Coupez (image graphique), Alexia (dessin), Dr. Fab. Garcia-Baños, Peter Dink, Gergely Csizsere (illustration avec point d'interrogation), Yannick (photo graphique), de l'Université (photo graphique), Vincent Poirier (photo et photo graphique) de Youssef Toussaint (2015)

Figure 5 La démarche didactique Lire et écrire pour construire des concepts abstraits

Le tableau 4 synthétise les étapes de notre démarche **Lire et écrire pour construire des concepts abstraits**. Cet outil a été élaboré pour permettre aux enseignantes de s'approprier la démarche développée et d'établir leur propre planification selon le concept abstrait ciblé. Il est complémentaire à la planification détaillée que l'on retrouve aux sections suivantes. Notons que les étapes peuvent être adaptées à la pratique de chacun selon les forces et les défis des élèves et que les fiches pédagogiques liées à chacune des séquences didactiques développée, présentées à la fin de *Guide*, sont organisées selon ce tableau synthèse.

Tableau 3 Le tableau de planification de la démarche *Lire et écrire pour construire des concepts abstraits*

AVANT								
LA DÉFINITION DU CONCEPT ET SON EXPRESSION ACCESSIBLE AUX ÉLÈVES								
1. L'analyse du concept et le choix des situations exemples (réseau littéraire)								
Identifier le concept abstrait général et ses attributs : <ul style="list-style-type: none"> o Concepts superordonnés : o Concepts de base : o Concepts subordonnés : 	Élaborer le réseau littéraire pour mettre en scène le concept abstrait. <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 33%;"> - Œuvre 1 : Mots ciblés : </td> <td style="width: 33%;"> - Œuvre 4 : Mots ciblés : </td> </tr> <tr> <td> - Œuvre 2 : Mots ciblés : </td> <td> - Œuvre 5 : Mots ciblés : </td> </tr> <tr> <td> - Œuvre 3 : Mots ciblés : </td> <td> - Œuvre 6 : Mots ciblés : </td> </tr> </table>		- Œuvre 1 : Mots ciblés :	- Œuvre 4 : Mots ciblés :	- Œuvre 2 : Mots ciblés :	- Œuvre 5 : Mots ciblés :	- Œuvre 3 : Mots ciblés :	- Œuvre 6 : Mots ciblés :
- Œuvre 1 : Mots ciblés :	- Œuvre 4 : Mots ciblés :							
- Œuvre 2 : Mots ciblés :	- Œuvre 5 : Mots ciblés :							
- Œuvre 3 : Mots ciblés :	- Œuvre 6 : Mots ciblés :							
								
PENDANT								
LA PRÉPARATION – LA RÉALISATION – L'INTÉGRATION								
2. La prise de connaissance du concept abstrait général (20-30 min)								
<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Proposer aux élèves, au début du projet, une mise en situation signifiante près de leur vécu pour les mobiliser, centrer leur attention, provoquer un déséquilibre cognitif et créer une situation problème autour du concept abstrait ciblé. <input type="checkbox"/> Nommer le concept abstrait général à l'étude, puis, énoncer spontanément des questions pour animer une discussion autour de celui-ci (Qu'est-ce que... « concept » ?). <input type="checkbox"/> Activer les connaissances antérieures des élèves sur ce concept général en les invitant à verbaliser de premières idées à l'oral et à l'écrit, puis à faire un croquis (dessin) les illustrant. <input type="checkbox"/> Annoncer aux élèves qu'ils sont invités dans les prochaines activités de lecture et d'écriture, pour construire leur représentation de ce concept, à travailler ses différentes dimensions conceptuelles, soit les mots ou les groupes de mots qui lui sont reliés (les sous-concepts). <input type="checkbox"/> Présenter ainsi le réseau conceptuel à compléter au fil des activités. 								
3. L'activation des connaissances antérieures du sous-concept (15 min)								
<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Pour chaque sous-concept, poser aux élèves une sous-question de recherche (Qu'est-ce que... « sous-concept » ?) et soutenir le questionnement. <input type="checkbox"/> Orienter la discussion vers les points importants sans effectuer le travail à la place des élèves. Si possible, faire des parallèles avec la vie réelle des élèves pour les guider vers l'idée du concept (sans déjà en donner une définition complète). <input type="checkbox"/> Inviter les élèves à verbaliser de premières idées à l'oral et à l'écrit, puis à faire un croquis les illustrant. <input type="checkbox"/> Si désiré, noter les réponses des élèves au tableau lors du partage des connaissances antérieures. <input type="checkbox"/> Valoriser ce qui est construit : les représentations initiales des élèves. <input type="checkbox"/> Préciser les intentions de la séquence : construire sa représentation du « sous-concept » pour mieux comprendre le concept abstrait général. 								

4. La lecture à haute voix de l'œuvre et le choix des mots à écrire (20-30 min)

- Présenter aux élèves le réseau littéraire autour du concept abstrait et le rôle des œuvres littéraires dans la construction de leurs connaissances : celles-ci sont des expériences concrètes qui mettent en scène le concept permettant ainsi de mieux le comprendre.
- Lire à haute voix l'œuvre de littérature jeunesse sélectionnée en réalisant les stratégies apprises à cet effet : explorer le paratexte, faire des prédictions, nommer l'intention de lecture, solliciter la participation des élèves, puis, apprécier l'œuvre, faire un rappel des informations lues, etc.
- Préciser aux élèves, au terme de la lecture, les mots (ou les phrases) tirés du texte et des illustrations à travailler à l'écrit qui permettent de bien comprendre le concept abstrait à l'étude.



5. Les tentatives d'écriture et l'échange des stratégies (30 min)

- Préciser aux élèves le regroupement (collectif, en équipe ou individuel) et distribuer les différents rôles s'il y a un travail d'équipe (scripteur, porte-parole, enquêteur).
- Dictier aux élèves les mots (ou les phrases) à écrire et les inviter à tenter leur orthographe.
- Activer les stratégies efficaces (couper le mot en syllabes, étirer le mot, identifier un petit mot dans le grand mot, faire des analogies avec des mots que l'on connaît « Ça sonne comme... », s'interroger sur les lettres muettes s'il y a lieu, utiliser les outils en classe (mur de mots, alphabet, aide-mémoire...), etc.).
- Dédramatiser l'erreur (la bonne orthographe n'est pas l'objectif) en la considérant comme une occasion d'apprentissage : une source de discussion et un réel tremplin au progrès des élèves.
- Rappeler que si le travail est fait en équipe, les propositions finales (hypotheses) doivent être adoptées grâce à un consensus.
- Lors des tentatives d'écriture, offrir de l'étayage aux élèves : modéliser, questionner, reformuler, résumer, décortiquer la tâche, fournir des explications sur la langue, encourager l'effort, donner des rétroactions, rappeler le but de l'activité, laisser du temps de réflexion, etc.



6. La discussion et la norme orthographique (20 min)

- Faire la synthèse des idées et des stratégies échangées en invitant les élèves à présenter leurs hypothèses d'écriture pour chaque mot ciblé par l'activité.
- Écrire les hypothèses d'écriture au tableau (ou inviter les élèves à les écrire).
- Questionner les élèves sur leur hypothèse (Ex. Pourquoi as-tu écrit ce mot ainsi ?).
- Valoriser ce qui est construit et mettre en valeur les stratégies efficaces d'écriture.
- Faire observer les différences et les ressemblances entre les hypothèses d'écriture.
- Pour chaque mot, présenter la norme orthographique aux élèves (la forme) ou les inviter à la découvrir en utilisant différents outils de la classe (le mur de mots, le dictionnaire, etc.).
- Inviter les élèves à observer leurs propositions et le mot normé de manière à trouver des ressemblances et/ou à s'interroger sur les particularités de la langue (les difficultés).
- Travailler les deux autres dimensions des mots : leur sens (définition) et leur usage (utilisation).
- Inviter les élèves à se corriger ou à écrire les mots normés sous leurs hypothèses.
- Partager différentes stratégies de mémorisation lexicale (visualisation, épellation, mémorisation motrice, soulignement, catégorisation par analogies, etc.) pour assurer leur rétention chez les élèves.



7. Le grand retour (40 min)

- En revenant sur la question de recherche de départ (Qu'est-ce que... « sous-concept » ?), inviter les élèves à formuler à l'oral une définition commune de ce sous-concept étudié : débiter la définition par l'identification du noyau de sens qui caractérise le mot à l'étude (un terme générique) suivie des caractéristiques qui permettent de distinguer le mot des autres mots ayant le même noyau de sens (différences sémantiques).
- Revoir avec les élèves leur croquis et la liste de mots réalisée lors de l'activation des connaissances antérieures de manière à nommer les nouvelles connaissances apprises.
- Inviter les élèves à enrichir leur croquis et à ajouter de nouveaux mots dans leur liste de mots-clés.
- Éveiller les élèves à la capacité d'abstraction par la métacognition en leur faisant observer l'évolution de leurs représentations entre le premier et le deuxième croquis et/ou l'enrichissement de leur liste de mots de manière à assurer l'intégration des nouvelles connaissances et la modification de leurs schèmes cognitifs.
- Guider les élèves à évaluer le cheminement qu'ils ont suivi pour acquérir ces nouveaux savoirs, c'est-à-dire reconstruire avec les élèves la démarche utilisée (réfléchir, dessiner, discuter, lire, écrire, etc.).
- Pour terminer, demander aux élèves d'enrichir leur réseau conceptuel en y greffant les nouvelles connaissances acquises sur le concept.



APRÈS

LE TRANSFERT DES APPRENTISSAGES

8. Le réinvestissement (30 min)

- Offrir des contextes de réinvestissement après chacune des activités de manière à réutiliser les mots écrits, à partager à nouveau leurs stratégies et à consolider leurs connaissances conceptuelles et lexicales (ex. dessin, exposé, saynète, mise en action, sondage entre amis, phrase du jour, situation d'écriture, lecture interactive, vidéo, photographie, etc.).
- S'assurer que ces contextes de réinvestissement soient signifiants et situés dans le vécu des élèves. Si désiré, dans une perspective de décentration de l'élève, proposer aux élèves des consignes visant à ne pas lui faire dire ce qu'il ou elle vit, fait, pense, etc., mais aussi ce que les autres vivent, font, pensent, etc. (s'ouvrir aux autres).



9. La conclusion générale (30 min)

- Prévoir, à la fin du projet, un moment pour conclure :
 - Revenir sur la mise en situation et la question de départ lié au concept abstrait général et demander aux élèves s'ils sont en mesure de mieux y répondre.
 - Faire un rappel des connaissances apprises grâce à chacune des œuvres de littérature jeunesse. Si désiré, avoir en main le réseau conceptuel complété.
 - Comme à l'étape 8 de la démarche, prévoir un moment pour revoir avec les élèves leur croquis et la liste de mots réalisée lors de l'étape 1 de manière à nommer une fois de plus l'ensemble des nouvelles connaissances apprises sur le concept général à l'étude. Inviter les élèves à enrichir leur croquis et à ajouter de nouveaux mots. Si désiré, utiliser des crayons de couleur afin de bien visualiser l'évolution de leurs apprentissages.
 - Inviter les élèves à nommer ce qu'ils ont aimé et moins aimé du projet.
- Conserver les traces des élèves de manière à observer leur progression (duo-tang, portfolio, etc.)
- Évaluer de manière formative le cheminement des élèves au regard des objectifs poursuivis (si désiré).
- Prévoir un suivi auprès des élèves.



06 La mise en œuvre de la démarche didactique développée

AVANT

*Noter que l'étape 1 de la démarche didactique a été réalisée dans le cadre de cette présente recherche-développement en amont par la chercheuse. Ce choix permet d'offrir un modèle de planification de qualité et ultimement de guider les enseignantes qui souhaitent orienter leurs pratiques vers un recours plus important aux œuvres de littérature jeunesse et un enseignement axé sur le développement de concepts.

*Noter que pour de futures planifications, il est possible de réaliser cette étape dans l'ordre désiré, soit :

- Analyser d'abord le concept abstrait à développer de manière à identifier ses attributs conceptuels, puis sélectionner judicieusement les œuvres de littérature jeunesse qui les mettent en scène ou ;
- Explorer d'abord les œuvres de littérature jeunesse liées au thème choisi, soit le concept abstrait, et cibler par la suite celles qui mettent en scène les dimensions abordées par cette thématique, dimensions à associer aux différents attributs conceptuels (concepts de base et subordonnés).

Dans les deux cas, il faut sélectionner judicieusement les œuvres littéraires selon les dimensions de la thématique et la progression envisagée en fonction de l'intention pédagogique initiale. Pour ce faire, il est possible de fréquenter les bibliothèques et les librairies environnantes, de demander conseils à des professionnelles telles que les conseillères pédagogiques, les didacticiennes et les enseignantes passionnées de littérature et également d'avoir recours à des ressources comme *Constellations*, *LePollen*, *Le LIMIER*, *La revue des livres pour enfants* et *Ricochet* pour orienter les choix.

La définition du concept et son expression accessible aux élèves

Étape 1 : L'analyse du concept et le choix des situations exemples (réseau littéraire)


- S'appropriier le concept à étudier par les élèves et le définir en identifiant :
 - **l'étiquette** du concept abstrait général : *ici, le temps*^{vi}.
 - **les attributs** du concept (ses concepts *superordonnés*, de base et *subordonnés*) qui permettent sa définition (considérer aussi les connaissances tirées du programme ministériel) : *ici, selon le PFEQ (MELS, 2001a), les connaissances liées au concept du temps renvoient aux saisons (été, automne, hiver, printemps), aux durées (seconde, minutes, heures, etc.), au déroulement d'une journée, aux événements (faits) de ma vie et de celle des autres, aux jours de la semaine, aux mois de l'année ainsi qu'aux éléments humains et naturels des paysages (d'ici et d'ailleurs, d'hier et d'aujourd'hui)*. Voir plus loin le tableau 3 pour la sélection des attributs selon les différentes séquences didactiques.
 - **les situations-exemples** référentielles qui mettent en scène le concept à l'étude et ses différents attributs : élaborer, pour ce faire, le réseau littéraire (voir ci-après).
- Élaborer le réseau littéraire^{vii} dans lequel les œuvres sélectionnées mettent en scène le concept abstrait à l'étude et ses sous-dimensions (attributs).
 - Sélectionner, pour le cœur du réseau, environ six œuvres de littérature jeunesse (albums littéraires, albums documentaires, bandes dessinées, etc.).
 - Cibler, pour chacune des œuvres, l'intention pédagogique en fonction de la progression des apprentissages souhaitée, à savoir les différentes dimensions du concept à construire.



- Sélectionner, si désiré, d'autres œuvres qui graviteront autour du réseau de façon à nourrir la culture littéraire des élèves (Dupin de Saint-André, 2018) ;
- Cibler les mots à travailler avec les élèves en réception (lire) et en production (écrire-dire) dans le texte et ceux induits par les illustrations dans chacune des œuvres sélectionnées.
- Identifier, s'il y a lieu, des difficultés orthographiques dans les mots ciblés (ex. les lettres muettes (mutogrammes), les phonèmes composés de deux ou de trois graphèmes, les consonnes doubles, etc.) Ici, voir les fiches d'activités A, B, C, D, E, F et G, à la fin du Guide, afin de prendre connaissance de l'intention pédagogique pour chacune des sept séquences didactiques développées dans le cadre de cette recherche ainsi que des mots ciblés dans chacune des œuvres sélectionnées du réseau littéraire.

Le dispositif didactique *Lire et écrire pour construire des concepts abstraits est ici exemplifié autour du concept du temps.* Le tableau suivant présente ainsi une sélection d'œuvres de littérature jeunesse pour le réseau littéraire liée à ce thème. Ce réseau est développé en fonction des objectifs d'apprentissage établis par le MELS (2001a) et le degré de complexité du concept du temps que l'on cherche à atteindre. Les œuvres sont sélectionnées notamment selon les différentes dimensions de ce concept : le temps *vivre, faire, social, repère, unité, nature, historique, attendre, expression, exister* et *philosophique* (Poyet, 2009b).

Tableau 4 Le réseau littéraire pour faire construire la représentation du concept du temps

	DIMENSIONS CONCEPTUELLES	ŒUVRES DE LITTÉRATURE JEUNESSE ET LES MOTS CIBLÉS
Séquence didactique 1	Temps vivre, faire et social 	L'œuvre <i>Une journée de Loup</i> de Philippe Jalbert (2012) des éditions Belin permet de travailler le concept du temps sous l'angle des routines journalières. Le lecteur découvre les différents moments de la journée où Loup prend son temps pour choisir les meilleurs mets. Il observe les autres animaux de son milieu et ce qu'ils mangent. L'œuvre traite aussi les concepts de la société et de l'espace sous l'angle des besoins et des paysages (éléments naturels et humains). Concept superordonné Concepts de base Concepts subordonnés
Séquence didactique 2	Temps vivre, faire et unité 	L'œuvre <i>Lili, c'est l'heure !</i> de Lucie Albon (2017) des éditions Élan vert permet de travailler le concept du temps sous l'angle des unités de mesure. Le lecteur découvre les notions de la seconde à la semaine en passant par la minute, l'heure et la journée. Pour chacune des unités, on y associe des actions concrètes, comme éteindre une lumière ou faire une sieste. Il est possible de travailler la ligne du temps. Concept superordonné Concepts de base Concepts subordonnés

Séquence didactique 3	<p>Temps nature</p> 	<p>L'œuvre <i>Le lion et l'oiseau</i> de Marianne Dubuc (2013) des éditions La Pastèque permet de travailler le concept du temps sous l'angle des saisons et des paysages. Le texte et les illustrations se complètent pour présenter au lecteur les changements de la nature selon les saisons. Ce récit raconte une belle histoire d'amitié entre un lion et un oiseau. Cette amitié évolue et s'enrichit au rythme des saisons sur une période d'une année. Le concept de l'espace peut aussi être exploité sous l'angle du paysage.</p> <p>Concept superordonné : les saisons</p> <p>Concepts de base : hiver, printemps, été, automne</p> <p>Concepts subordonnés : neige, flocon, traineau, froid, vêtements chauds, glisser, fleur, beau temps, jardin, bourgeon, jardin, chaud, feuillus, pêcher, récolte, vent, feuilles rouges.</p>
Séquence didactique 4	<p>Temps unité et repères</p> 	<p>L'œuvre <i>La ronde des mois</i> d'Émilie Leduc (2012) des éditions La courte échelle permet de travailler le concept du temps sous l'angle des mois. La notion de saisons peut également être travaillée. À chaque double page, un petit texte poétique accompagné de belles illustrations présente la richesse de chacun des mois de l'année. Cette œuvre traite aussi du concept de l'espace sous l'angle du paysage.</p> <p>Concept superordonné : les mois</p> <p>Concepts de base : janvier, février, mars, avril, mai, juin, juillet, août, septembre, octobre, novembre, décembre</p> <p>Concepts subordonnés : forêt blanche, chocolat chaud, sucrerie, fleur colorée, piste de course, peau ratatinée, sable chaud, tas de feuilles, petite neige, lacs glacés.</p>
Séquence didactique 5	<p>Temps historique et attendre</p> 	<p>L'œuvre <i>Hier, quand j'étais bébé</i> de Laurent Turcot et Baptiste Amsallem (2019) des éditions La Pastèque permet de travailler le concept du temps sous l'angle des périodes (moments) vécus par les personnages. Charlotte, six ans, pense qu'hier était le moment où elle était bébé. Pour l'aider à comprendre et calmer son impatience, son père va tenter de lui expliquer comment fonctionne le temps grâce à la ligne du temps qui dessinera sur les murs de la maison. Grâce aux illustrations, le lecteur peut repérer les différents moments de la vie de Charlotte que son ingénieux père s'amuse à lui construire. Cette œuvre permet également d'aborder le changement au fil du temps (changements physiques, personnels, culturels et changements dans un paysage, un lieu, un territoire, etc.).</p> <p>Concept superordonné : le passé</p> <p>Concepts de base : avant, aujourd'hui, présent, demain, futur, avenir</p> <p>Concepts subordonnés : le passé, c'est ce qui est arrivé avant aujourd'hui. Le présent, c'est ce que tu vis en ce moment. Le futur, c'est ce qui va se passer plus tard dans l'avenir. Le temps, c'est une grande ligne du temps.</p>
Séquence didactique 6	<p>Temps expression et exister</p> 	<p>L'œuvre <i>Prendre le temps</i> de Maud Roegiers (2009) des éditions Alice permet de travailler le concept du temps sous l'angle des expressions. Le lecteur découvre qu'au fil des jours, il faut apprendre à prendre le temps : prendre le temps de voir ses amis, de parler aux autres, d'exister, etc. Cette œuvre peut traiter le concept de la société sous l'angle des besoins et de la famille.</p> <p>Concept superordonné : prendre le temps</p> <p>Concepts de base : patience, profiter,</p> <p>Concepts subordonnés : Prendre le temps de voir ses amis, de sentir le froid qui pique, se souvenir de ses rêves, de parler aux autres, de profiter des belles choses de la vie, etc.</p>

Temps unité et philosophique



L'œuvre *Où est passé le temps ?* de Marie-Hélène Jarry et Élodie Duhamel (2019) des éditions de l'isatis permet de travailler le concept du temps sous l'angle des unités de mesure et des réflexions portées sur les durées (relativité). Grâce aux textes et aux illustrations, le lecteur est porté par un voyage philosophique autour du temps qui s'écoule.

Concept superordonné
Concepts de base

Concepts subordonnés

le temps qui passe
minute, année, patience
«Trois minutes, c'est trop court pour lire une histoire, c'est trop long quand j'attends mon macaroni». «Un sablier géant qui attend pendant un an. Il est patient. Il est patient comme...».

Notez que si l'une des œuvres sélectionnées n'est plus disponible, il est possible d'utiliser les œuvres suggérées dans le réseau littéraire selon la dimension temporelle travaillée avec les élèves (voir la figure 6 ci-après) ou d'avoir recours, rappelons-le, à différents outils numériques ou non-numériques pour trouver de nouvelles œuvres littéraires tels que les bibliothèques, les libraires, les sites *Constellations* du gouvernement du Québec (<https://constellations.education.gouv.qc.ca/>), *J'enseigne avec la littérature jeunesse* (<https://enseignerlitteraturejeunesse.com>) ou le LIMIER (<https://www.limier.com>) de même que la revue numérique sur la littérature jeunesse *LePollen* qui regorgent de suggestions littéraires selon une variété importante de thématique à aborder avec les élèves du préscolaire et du primaire (<https://diffusion-didactique.scedu.umontreal.ca/bloque/>).

La figure suivante présente un exemple de sélection d'œuvres de littérature jeunesse (section bleue) qui peuvent graviter autour du réseau littéraire sur le temps. Les références bibliographiques sont présentées en Annexe 3.

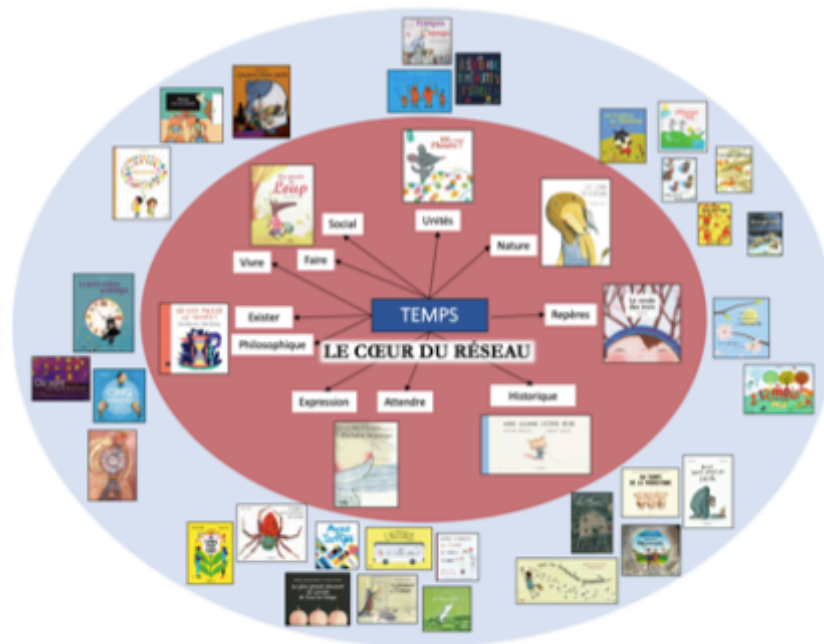


Figure 6 Un exemple de sélection d'œuvres littéraires qui peuvent graviter autour du réseau sur le temps

PENDANT

La mise en contexte auprès des élèves

Étape 2 : La prise de connaissance du concept abstrait général (15 min)

*Noter qu'un tableau synthèse des étapes de réalisation et de leur durée respective (Annexe 5) est suggéré à l'enseignante afin de mieux planifier dans le temps le déroulement de l'ensemble du projet développé.

- Faire la routine habituelle d'entrée de la classe.
- Annoncer le programme du jour : Construire un nouveau concept !
- Pour bien situer le projet dans le vécu des élèves et provoquer un déséquilibre cognitif signifiant, créer une situation problème autour du concept : ici, pour le concept du temps, présenter aux élèves à l'aide tableau (ou TBI) différentes expressions et locutions autour du temps (une à la fois) (Voir Annexe 2).



*Noter que ces expressions/locutions renvoient aux différentes dimensions du temps proposées par Poyet (2009b) (temps vivre, faire, unités, attendre, repères, social, nature, historique, expression, exister).

*Noter également qu'une expression réfère ici aux mots ou aux groupes de mots par lesquels on s'exprime (expressions familières, régionales et/ou poétiques) tandis qu'une locution se définit comme un groupe de mots fixé par l'usage et formant une unité lexicale. Il y a des locutions nominales (ex. fer à repasser, boutte en train, coucher de soleil), adverbiales (ex. là-bas, à jamais), adjectivales (ex. à pic, à la mode), verbales (ex. avoir l'air, rendre l'âme, faire face), conjonctives (ex. avant que, bien que), prépositives (ex. à l'égard de, par-dessus, contrairement à), etc.

- Pour chaque expression/locution, demander aux élèves s'ils l'ont déjà entendue et leur laisser un moment pour réfléchir et verbaliser de premières idées. Écrire, si désiré, les connaissances antérieures au tableau.
- Inviter ensuite les élèves à trouver le mot commun entre toutes ces expressions (le mot temps).
- Préciser ainsi que pour bien comprendre chacune des expressions, il faut d'abord s'assurer de bien comprendre ce qu'est le temps (*ce qui n'est pas toujours le cas ici pour les élèves).
- Leur annoncer qu'ils sont donc invités à partir d'aujourd'hui à réaliser différentes activités pour bien comprendre le concept du temps, et qu'ultimement, ils seront en mesure de bien définir et comprendre toutes les expressions présentées aujourd'hui.

- Distribuer le Cahier de l'élève* et inviter les élèves à inscrire leur nom sur la page couverture.
- Poser la question de recherche liée au concept général à construire : Qu'est-ce que le temps ?
- Inviter les élèves à réfléchir quelques minutes et à verbaliser de premières idées à l'oral.
- Mentionner aux élèves qu'il n'est pas toujours facile de définir ce concept, car celui-ci est abstrait.

*Noter que si le mot « abstrait » apparaît difficile pour certains élèves, leur expliquer qu'il existe dans la vie de tous les jours des concepts concrets et des concepts abstraits. Pour les concepts concrets, comme chien, chaise, coccinelle et flute, leur souligner que l'on peut les voir, les toucher, les sentir, etc. et qu'il nous est facile de les représenter par le dessin ou de les photographier. Au contraire, les concepts abstraits, comme le temps, sont plus difficiles à définir, à photographier et à dessiner parce qu'on ne peut pas les toucher ni les voir (comme on peut le faire avec le chien par exemple). Il faut, pour les comprendre, apprendre les différents éléments qui leur sont associés, ce qu'ils feront dans les prochains jours.

- Recueillir les connaissances antérieures des élèves quant au concept général du temps de manière à observer, au terme des différentes séquences didactiques, l'évolution de leurs représentations. Pour ce faire, les inviter, à la page 1 du Cahier de l'élève, à écrire leurs premières représentations (conceptions initiales), puis à réaliser un croquis les illustrant.
- Inviter les élèves à partager oralement leurs idées et à présenter leur croquis au reste de la classe.
- Valoriser ce qui est déjà construit (il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses).

- Annoncer aux élèves qu'ils sont donc invités à construire de nouvelles connaissances quant au concept du temps et à répondre à la question plus spécifique de recherche *Qu'est-ce que le temps ?* Pour ce faire, ils réaliseront différentes activités grâce auxquelles ils pourront lire du texte et des illustrations, écrire des mots nouveaux sur le concept du temps et discuter autour de ceux-ci avec leurs camarades de classe.
- Présenter aux élèves le réseau conceptuel à compléter au fil des activités et leur préciser qu'après chacune des activités de lecture et d'écriture, ils devront y noter leurs nouvelles connaissances (à côté des images des œuvres littéraires), ce qui les aideront ultimement à observer l'évolution de leurs représentations (leur progression) et à constater l'ensemble des connaissances apprises grâce aux différentes activités.
*Noter que l'objectif du réseau conceptuel est de créer un certain organigramme. Si l'organisation spatiale sur une feuille est plus difficile pour les élèves, deux choix de réseau conceptuel à imprimer sont offerts (Choix A, Choix B). Si le choix est arrêté sur le réseau conceptuel A, faire imprimer les premières de couverture des œuvres de littérature jeunesse disponibles en Annexe 4.

Étape 3 : L'activation des connaissances antérieures du sous-concept (15 min)

- Pour chacune des sept séquences didactiques développées, poser l'une des sous-questions spécifiques selon la dimension conceptuelle travaillée :
 - Qu'est-ce qu'une journée ? (Séquence didactique 1 à la page 4);
 - Qu'est-ce qu'une unité de temps ? (Séquence didactique 2 à la page 6);
 - Qu'est-ce qu'une saison ? (Séquence didactique 3 à la page 8);
 - Qu'est-ce qu'un mois ? (Séquence didactique 4 à la page 10);
 - Qu'est-ce que le passé ? (Séquence didactique 5 à la page 12).
 - Qu'est-ce que « prendre le temps » ? (Séquence didactique 6 à la page 14);
 - Qu'est-ce que le « temps qui passe » ? (Séquence didactique 7 à la page 16);
- Recueillir les connaissances antérieures des élèves pour chacun des sous-concepts en les invitant à écrire leurs premières représentations, puis à réaliser un croquis les illustrant (voir la question #1 sur la fiche d'activité « À quoi te fait penser le mot... ? »). Si possible, faire des parallèles avec la vie réelle des élèves pour les guider vers l'idée du concept (sans en donner déjà une définition).
*Noter que selon les forces et les défis des élèves, il est possible de réaliser cette étape seulement à l'oral.
- Inviter les élèves à présenter leur croquis au reste de la classe ainsi qu'à partager leurs idées.
- Compiler l'ensemble des conceptions initiales au tableau pour garder des traces (si désiré).
- Valoriser ce qui est construit par les élèves : les représentations initiales des élèves.
- Souligner à nouveau que les prochaines activités de lecture et d'écriture à venir leur permettront d'enrichir leurs connaissances de ce sous-concept et ce faisant, leur réseau conceptuel.



Étape 4 : La lecture à haute voix de l'œuvre et le choix des mots à écrire (20-30 min)


- Pour piquer la curiosité des élèves, présenter le réseau littéraire et préciser (à nouveau) qu'à partir des différentes lectures, ils pourront découvrir de nouvelles connaissances sur les concepts à l'étude.
- Préciser les types d'œuvres retenus et leur visée : l'album jeunesse raconte une histoire, le documentaire jeunesse informe sur un sujet, etc.
- Pour chaque lecture à voix haute, réaliser les stratégies apprises à cet effet :
 - Explorer le paratexte de l'œuvre (1^{re} et 4^e de couverture, titre, auteur, illustrateur, illustration, maison d'édition, résumé, etc.) ;
 - Faire une prédiction quant au contenu de l'œuvre à partir de la 1^{re} et de la 4^e de couverture ;
 - Nommer (ou faire nommer) l'intention de lecture ;
 - Rappeler également que cette lecture permet de découvrir de nouveaux mots sur le concept du temps selon une dimension précise : *les moments de la journée* (activité 1), *les unités de mesure* (activité 2), *les saisons* (activité 3), *les mois* (activité 4), *le passé* (activité 5) et les expressions *prendre le temps* (activité 6) ou *le temps qui passe* (activité 7).
 - Solliciter la participation active des élèves tout au long de la lecture.
S'il y a lieu, guider les élèves dans leur compréhension des différentes inférences : anaphoriques (lien entre un mot de substitution et son référent), causales (lien de causalité), lexicales (comprendre un mot peu familier), prédictives (anticipation plausible de la suite du texte), pragmatiques (élaboration qui donne lieu à un résultat plausible), de différents contenus (lieu, agent, temps, instrument, objet, sentiment-attitude, catégorie et action) et logiques (déduction qui donne lieu à un résultat certain) (Dupin de Saint-André, Montésinos-Gelet et Morin, 2012).
 - Au terme de la lecture, inviter les élèves à apprécier l'œuvre et à résumer l'histoire ou les informations apportées sur le thème étudié. Cette demande est un excellent moyen pour consolider les nouveaux savoirs.
- Rappeler aux élèves que dans l'œuvre, il y a des mots et des phrases bien intéressants à observer, à analyser et à apprendre pour construire la représentation du concept à l'étude (attributs du concept).
- Préciser qu'à la prochaine étape, ils tenteront d'écrire ces mots selon leurs connaissances sur la langue.
* Revoir à cet effet les fiches pédagogiques A à G, à la fin de ce Guide, pour prendre connaissance des mots ciblés pour chacune des œuvres sélectionnées dans le réseau littéraire sur le temps.




*Noter que s'il est souhaité de réaliser les étapes 6 et 7 de la démarche à un moment ultérieur, il est opportun de **réaliser une seconde lecture à haute voix de l'œuvre littéraire**. Profiter de cette deuxième lecture pour faire réaliser aux élèves au préalable un rappel de l'histoire. Ce travail peut se réaliser en grand groupe ou en petites équipes de deux ou trois élèves. Pour favoriser le réinvestissement des mots nouveaux et leur mémorisation, encourager les élèves à élaborer un bon rappel de l'histoire en utilisant efficacement les mots vus dans le livre (ou tirés des illustrations) en lien avec le concept à l'étude. Cette deuxième lecture peut se réaliser plus rapidement que la première laissant ainsi le temps de revenir par la suite sur les mots tirés du texte et des illustrations qui seront travaillés aux prochaines étapes.

La réalisation

Étape 5 : Les tentatives d'écriture et l'échange des stratégies (30 min)

- Préciser aux élèves qu'ils sont maintenant invités à écrire les mots qui représentent les attributs du concept à l'étude en contexte de phrase avec ce qu'ils connaissent du système alphabétique tout en verbalisant leurs propositions d'écriture et les stratégies utilisées pour y parvenir.


*Noter qu'en 1^{re} année (ou pour les élèves en difficulté d'apprentissage), les phrases à écrire peuvent être trouées, ce qui permet aux élèves d'approcher seulement l'orthographe des mots ciblés. En 2^e année (ou pour les élèves plus avancés), les phrases complètes pourraient être dictées. Choisir ainsi entre l'option A (phrases trouées) ou l'option B (phrases complètes) selon les forces et les défis des élèves.
*Noter également que si les élèves sont amenés régulièrement à faire une *Phrase du jour* en classe, il peut être fort intéressant d'utiliser les phrases liées à ce projet pour réaliser cette routine. Cette façon de faire permet de maximiser le temps en classe, de décloisonner les matières scolaires et ainsi de faire réaliser aux élèves le caractère transversal de certaines activités vécues (réinvestir ce que j'apprends en français dans une autre matières scolaires).
- Demander aux élèves d'ouvrir le *Cahier de l'élève* aux bonnes pages selon le sous-concept travaillé.
- Annoncer le type de groupement : individuel, en petits groupes (duo ou trio) ou en grand groupe.
 - Si c'est la première fois, pratiquer les tentatives d'écriture de manière individuelle. Puis, en grand groupe, inviter les élèves à partager leurs hypothèses et leurs stratégies. De cette façon, il sera possible de modéliser la démarche d'écriture et oraliser les processus mentaux lors des tentatives d'écriture et le partage des stratégies.
 - Si le groupement est en équipes, distribuer les différents rôles : le scripteur (réalise la graphie du mot), le porte-parole (communique les choix orthographiques de l'équipe) et l'enquêteur (cherche et présente aux autres la norme orthographique). Avoir qu'un seul scripteur pour favoriser les échanges et susciter les conflits qui amènent les élèves à présenter leurs opinions et à s'adapter à celles des autres.
- Dictier aux élèves les phrases relatives au sous-concept à l'étude (voir fiches pédagogiques A à G).
- Inviter d'abord les élèves de façon individuelle à douter et à s'interroger sur l'orthographe des mots. Chacun doit écrire son hypothèse d'écriture en fonction de ses propres idées (puis, en équipe, s'il y a lieu, leur demander de présenter leur hypothèse à leurs pairs).
- Préciser que le résultat final (l'orthographe des mots) n'est pas l'élément important de l'activité et, ce faisant, dédramatiser l'erreur en la considérant comme une occasion d'apprentissage : une source de discussion et un réel tremplin au progrès. Leur souligner que l'objectif est de tenter l'écriture des mots en faisant des hypothèses selon leurs connaissances et leurs stratégies.
- Circuler dans la classe et rappeler aux élèves les stratégies par rapport à l'écriture des mots : s'appuyer sur les sons que l'on entend ; couper le mot en syllabes et/ou étirer le mot ; couper le mot en syllabes à la manière d'un robot ; identifier un petit mot dans le grand mot ; faire des analogies avec des mots que l'on connaît (*Ça sonne comme...*) ; s'interroger sur la lettre crochet (muette) s'il y a lieu ; utiliser les outils qui nous entourent (alphabet, mur de mots, aide-mémoire, etc.), etc.) (Montésinos-Gelet, Morin et Charron, 2006).

- Jouer un rôle de guide et accompagner les élèves en les questionnant sur leurs choix orthographiques et leurs stratégies (ex. Pourquoi écris-tu « er » à la fin du mot ? Pourquoi as-tu ajouté un « e » à la fin ?, etc.). Ces échanges deviennent la clé de voute pour apprendre et mémoriser les connaissances liées aux mots. La prise de conscience de risque que prennent les élèves lors de cette étape de tentatives se veut un moteur important d'apprentissage qui apparaît fondamentale pour la rétention des apprentissages.

- Faciliter également la discussion et provoquer des conflits cognitifs en adoptant différentes postures d'étayage ; modéliser, poser des questions, reformuler, recentrer, résumer, clarifier, confronter, orienter les ressources disponibles, laisser du temps pour la réflexion et la discussion, fournir des explications, encourager l'effort, donner des rétroactions, etc.

(Ex. : Bravo ! Je t'entends faire sonner les sons du mot. Félicitations ! Tu fais des liens entre l'un des sons retrouvés dans un mot que tu connais et le mot nouveau aujourd'hui, Regarde ce mot, peux-tu repérer la lettre crochet ? Bravo ! Tu as trouvé un petit mot dans un grand mot, etc.)

S'il y a un travail d'équipe, suivre les étapes suivantes :

- Placer les élèves en équipe de deux ou de trois. Rappeler les différents rôles.
- Préciser aux élèves qu'ils doivent expliquer à leurs coéquipiers les idées qui ont conduit à leur tentative d'écriture.
- Préciser qu'ils doivent émettre une proposition de définition adoptée grâce à un consensus.
- Tout au long du travail, circuler dans la classe et observer les interactions entre les élèves.
- Leur demander de partager leurs idées et leurs stratégies par rapport à l'écriture des mots.
- Jouer également un rôle de guide et accompagner les élèves en les questionnant sur leurs choix orthographiques et leurs stratégies. Une fois de plus, faciliter la discussion et provoquer des conflits cognitifs chez les élèves en adoptant différentes postures d'étayage (revoir l'étape précédente).

L'intégration

Étape 6 : La discussion et la norme orthographique (20 min)

- Inviter les élèves à présenter leurs hypothèses. Les écrire au tableau.
- Questionner les élèves sur leur hypothèse : Pourquoi as-tu écrit ce mot ainsi ?
- Faire une synthèse des idées et des stratégies échangées durant l'étape 6.
*Noter que cet échange permet aux élèves de partager et d'apprendre de nouvelles stratégies. Ils sont amenés à réfléchir concrètement à la manière de faire pour maîtriser la langue écrite.
- Si le travail s'est réalisé en équipe, à partir des observations faites durant l'étape 6, demander à certaines équipes d'expliquer les conflits qu'ils ont vécus (s'il y a lieu) et comment ils ont fait pour trouver un accord.
- Amener les élèves à observer les différences et les ressemblances entre les différentes hypothèses.
*Noter que cette prise en considération des propositions des élèves démontre que vous valorisez ce qui est construit chez eux.
- Face aux propositions, mettre ainsi en évidence ce qui est construit par les élèves et le valoriser tout en mettant en valeur l'ensemble des stratégies utilisées (ex. *Bravo ! Je constate que pour plusieurs mots, vous avez choisi des lettres ou des groupements de lettres qui font le son ou les sons entendus. Génial ! Vous avez été capables d'écrire le son [ô] dans le mot « saison ». Vous avez fait un lien entre le mot « grandeur » et le mot « grand » appris il y a quelques semaines. Super ! Vous avez fait sonner les sons et regardé dans les outils de la classe pour bien les orthographier. Je vous félicite.*)
- Pour chaque mot, présenter aux élèves la norme orthographique ou les inviter à la découvrir en utilisant différents outils de la classe (mur de mots, dictionnaire, etc.).
Cet échange permet de partager les stratégies de révision.



- Écrire la norme orthographique des mots au tableau à côté des hypothèses données à l'étape 5, puis travailler la première dimension lexicale des mots : **la forme**
 - Revoir les phonèmes à l'oral (sons) et les graphèmes à l'écrit (graphies), manipuler les syllabes orales ou écrites et le morphème oral ou écrit (ex. dans /-eur), revoir les propriétés phonologiques (relation oral-écrit), morphologiques (le sens transmis par les graphèmes (famille lexicale, genre et nombre, accord verbal) et visuelles (bon graphème selon le phonème : homophones par exemple), faire des analogies pour aider à catégoriser, encourager les traces sensorielles (écrire le mot, l'épeler, le tracer dans les airs, etc.).

Exemple de verbatim : *Voici la norme orthographique pour le mot « saison ». Prenez un instant pour observer sa forme écrite et questionnez-vous sur sa forme orale. Avec quelles lettres s'écrit-il ? (s-a-i-s-o-n), combien y a-t-il de syllabes ? (deux syllabes), quels sons entends-tu ? ([sÈzò]), quel son fait le deuxième -s- dans le mot ? (le son [z]), à quelle régularité orthographique cela fait-il référence ? (le -s- entre deux voyelles fait le son [z]), comment écrit-on le son [ò] dans le mot ? (avec -on), comment écrit-on le son [È] ? (avec -ai), à quel autre mot le mot saison ressemble-t-il ? (analogie avec le mot « maison » par exemple), trace les lettres s-a-i-s-o-n dans les airs avec ton doigt ou sur le dos de ton ami, etc.*
- Inviter les élèves à comparer leurs propositions avec les mots normés.
- Profiter de cette comparaison pour faire ressortir les ressemblances et les différences et pour s'interroger sur les particularités de la langue et les régularités orthographiques.
- Puis, pour chacun des mots, travailler les deux autres dimensions lexicales :
 - **Son sens** : connaître la définition véhiculée et les référents associés. Identifier le genre prochain (hyperonyme) et les différences sémantiques qui se veulent les informations qui caractérisent le mot et permettent de le distinguer des autres mots qui partagent le même genre prochain.

Exemple de verbatim : *Quel est le sens donné au mot « saison » ? Comment pourrait-on le définir ? Quel outil dans la classe pourrait-il nous aider ? Oui, le dictionnaire. Voici une définition possible : Une saison, c'est une période de l'année caractérisée par une végétation et un climat particulier. As-tu un exemple de saison ? Oui, l'hiver est l'une des quatre saisons. L'hiver est la saison la plus froide. Il n'y a plus de feuilles dans les arbres. Il y a plutôt de la neige.*
 - **Son usage** : utiliser correctement le mot à l'oral et à l'écrit (propriétés morphologiques, syntaxiques et pragmatiques et les cooccurrents).

Exemple de verbatim : *Comment utilise-t-on correctement le mot « saison » à l'oral et à l'écrit ? Pour mieux comprendre l'usage de ce mot, il faut d'abord bien le connaître : quelle est sa classe de mot ? Le mot « saison » est un nom commun, car il s'emploie avec un déterminant comme une, la, cette, etc. Ensuite, de quel genre le mot « saison » est-il ? Est-il féminin ou masculin ? Il est féminin et conditionne la forme féminine de ses déterminants et adjectifs, par exemple la saison parfaite et non le saison parfait. Puis, quels sont les autres mots de la même famille ? Oui, il y a les mots comme « saisonnier », « après-saison », « demi-saison », « hors-saison », etc. Selon toi, quel rôle syntaxique le mot « saison » peut-il jouer dans une phrase ? Il peut assumer le rôle de sujet comme dans l'exemple suivant : Ma saison préférée est l'automne. Il peut aussi assumer le rôle de complément du nom comme dans les changements de saison ou de complément du verbe comme dans Le coureur entame la saison du bon pied. Finalement, le mot « saison » est combiné à d'autres mots spécifiques par le phénomène de la collocation. As-tu des exemples ? Oui, on peut dire la saison estivale, la saison bat son plein, la fin de la saison, les saisons sèches, les saisons de pluies, etc. Pour les prochains jours, je te mets au défi de trouver le mot « saison » dans d'autres œuvres littéraires et de nous lire la ou les phrases qui le concerne(nt).*

- Poursuivre la discussion sur d'autres aspects de la langue, s'il y a lieu, comme la ponctuation, les lettres muettes, les temps de verbe, la structure de la phrase, les classes de mots, etc.
- Inviter les élèves à corriger, s'il y a lieu, l'orthographe des mots dans leur *Cahier de l'élève*.
- Donner du sens à l'effort de mémorisation en précisant aux élèves que mémoriser la forme, le sens et l'usage des mots permet non seulement de mieux écrire, mais aussi de lire plus rapidement en fournissant un moindre effort (Montésinos-Gelet, Morin et Charron, 2006).
- Partager aux élèves des stratégies de mémorisation lexicale en attirant leur attention sur l'orthographe des mots, leur sens ainsi que leur usage et en trouvant ensemble des stratégies pour retenir ces particularités (Montésinos-Gelet, Morin et Charron, 2006, p.57) (Villeneuve-Lapointe et Lafontaine, 2015, p. 138):
 - Visualisation mentale (fermer les yeux et chercher à voir le mot) ;
 - Épellation (se souvenir de la séquence de lettres du mot) ;
 - Mémorisation motrice (répéter l'écriture du mot en le copiant/intérioriser une image motrice) ;
 - Mise en relief des difficultés orthographiques (lettres muettes, consonnes doubles, graphèmes complexes, etc.) ;
 - Catégorisation par analogie (*grand* se termine comme *chaud*) ;
 - Dérivation (*grand* prend un « d » muet à la fin parce qu'on dit *grande* au féminin) ;
 - Soulignement des aspects sur lesquels on a tendance à commettre des erreurs ;
 - Association du mot à un mot connu ;
 - Association du mot à sa famille morphologique ;
 - Établissement de liens entre le monde et les graphèmes produits ;
 - Invention de moyen mnémotechnique.

Étape 7 : Le grand retour (40 min)

- Revenir avec les élèves sur la sous-question de départ : À quoi te fait ou te font penser le ou les mot(s)... ?

- Pour amener les élèves à se construire une représentation mentale des concepts qui englobe non seulement l'image mentale du concept et le processus qui y conduit, mais aussi le contexte et leurs connaissances antérieures (Poyet, 2009b), les inviter à élaborer une définition commune du sous-concept travaillé et les informer ainsi qu'ils peuvent maintenant répondre à la question.



Voici un exemple de ce qui peut leur être mentionné pour le concept *journée* : *Aujourd'hui, nous avons lu l'œuvre La journée du Loup et nous avons approché l'orthographe de certains mots précis. Grâce à cette activité, pouvez-vous me dire maintenant qu'est-ce qu'une journée ?*

*Noter que cet échange permet de mettre en relation de sens les différents mots travaillés, ce qui enrichit le lexique mental des élèves.

*Noter aussi qu'un modèle est proposé pour construire les définitions conceptuelles avec les élèves :

- Débuter la définition par l'identification du noyau de sens qui caractérise le mot à l'étude (souvent un terme générique) suivie des caractéristiques qui permettent de distinguer le mot des autres mots ayant le même noyau de sens (différences sémantiques) (Ancil et Tremblay, 2016; Gagnon et Ancil, 2019). S'inspirer des définitions proposées dans les fiches pédagogiques A à G pour chaque concept travaillé. Voici un exemple : *Une journée, c'est le moment écoulé entre le lever et le coucher du soleil. Entre autres, il y a le matin, le midi, l'après-midi et le soir.*

*Noter que selon les forces et les défis des élèves, deux versions de fiche de travail sont proposées dans le *Cahier de l'élève* pour réaliser cette étape : le choix A est composé seulement de lignes d'écriture tandis que le choix B guide les élèves avec l'ajout de titres lié à chaque activité. Qui plus est, si la première version est utilisée, il est toujours possible de la photocopier à plusieurs reprises pour que les élèves ne manquent pas de place pour écrire les différentes définitions tout au long du projet.

- Revoir avec les élèves leur croquis et la liste de mots réalisée lors de l'activation des connaissances antérieures de manière à nommer les nouvelles connaissances apprises sur le concept à l'étude.
- Inviter les élèves à enrichir leur croquis et à ajouter les nouveaux mots dans leur liste. Éveiller les élèves à la capacité d'abstraction par la métacognition en faisant observer aux élèves l'évolution de leurs représentations entre le premier et le deuxième croquis et l'enrichissement de leur liste de mots de manière à assurer l'intégration des nouvelles connaissances et la modification de leurs schèmes cognitifs. Voici un exemple de ce qui peut être dit : *Avez-vous remarqué que pour certains d'entre vous, une journée c'était au départ seulement le « jour ». Maintenant, si une personne vous pose la question Qu'est-ce qu'une journée ?, vous pourrez alors dire qu'une journée peut représenter tous les moments vécus du matin au soir, Bravo !*
- Rappeler aux élèves que l'une des fonctions essentielles de la lecture et de l'écriture est d'apprendre à propos du monde qui nous entoure.
- Pour terminer, demander aux élèves d'enrichir leur réseau conceptuel en greffant leurs nouvelles connaissances acquises sur les concepts étudiés, soit les nouveaux mots, aux pages 2 et 3 du *Cahier de l'élève*. Si le Choix A est utilisé, demander aux élèves de tracer une petite flèche (à partir de la question centrale) et de coller, à côté de cette flèche, l'image de l'œuvre littéraire lue.
- Inviter les élèves à écrire les mots-concepts travaillés en dessous et/ou à côté de l'image de l'œuvre. Modéliser le travail en écrivant au tableau les nouvelles connaissances sur votre réseau conceptuel en même temps que les élèves. Voir l'exemple d'un réseau conceptuel complété à la page suivante.
- Au fur et à mesure que les séquences didactiques sont réalisées, profiter de ce moment de consolidation pour faire un rappel des apprentissages faits antérieurement et pour revenir sur le concept général (ici, le temps) (Ex. : *Pouvez-vous me rappeler ce que l'œuvre La journée du Loup nous a permis d'apprendre sur le concept du temps ?*).

*Noter que ces rappels permettent de vérifier la compréhension et l'interprétation des élèves quant au contenu abordé, d'enrichir leur habileté à communiquer, à enchaîner leurs idées et à paraphraser.

*Noter également que cette étape liée à l'enrichissement du réseau conceptuel peut aussi se réaliser quelques jours après la formulation de la définition commune ou au début de chaque nouvelle séquence didactique (avant de réaliser l'étape 4 L'activation des connaissances antérieures) afin d'effectuer avec les élèves un rappel des connaissances apprises jusqu'à maintenant grâce au projet.

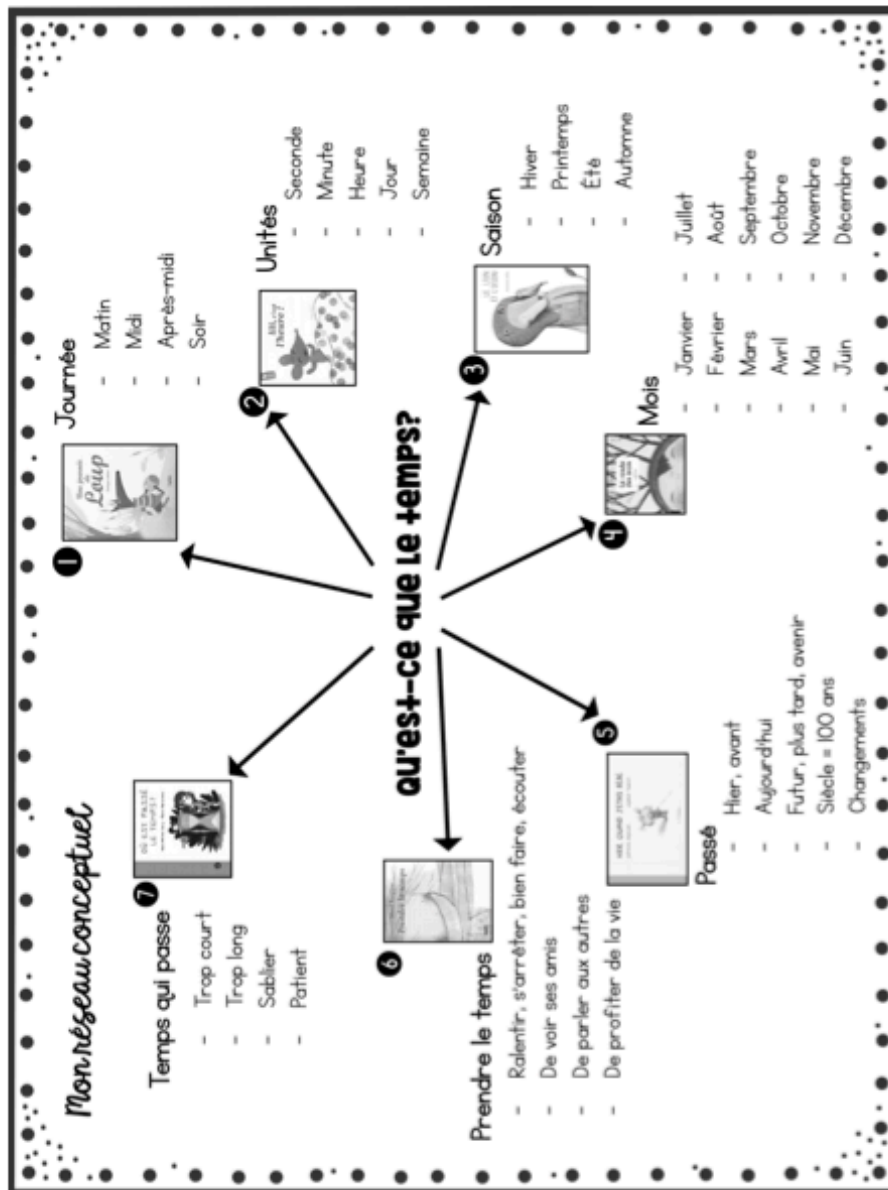


Figure 7 L'exemple d'un réseau conceptuel complété par un élève

APRÈS

Le transfert des apprentissages

Étape 8 : Le réinvestissement (30 min)

- Offrir aux élèves de nouveaux contextes de réinvestissement pour chacune des séquences didactiques de manière à réutiliser les mots écrits en orthographe approchées, à partager à nouveau leurs stratégies et à consolider leurs connaissances conceptuelles et lexicales (forme-sens-usage).
- Pour ces réinvestissements, à chacune des séquences didactiques, une activité d'écriture a été ici élaborée (voir #3 de chaque séquence dans le *Cahier de l'élève*).



Voici les questions posées aux élèves :

- Séquence didactique 1 : Et toi, comment se déroule ta journée ?
- Séquence didactique 2 : Et toi, que fais-tu pendant... ?
- Séquence didactique 3 : Quelle est la saison préférée de ton ami.e ?
- Séquence didactique 4 : Quel est le mois préféré de ton ami.e ?
- Séquence didactique 5 : Et toi, quels sont tes changements au fil du temps ?
- Séquence didactique 6 : Et toi, que fais-tu pour prendre le temps ?
- Séquence didactique 7 : Et toi, as-tu trouvé le temps ?

*Noter que ces moments de réinvestissement peuvent se réaliser l'un des jours suivant les étapes précédentes. Également, selon les forces et les défis des élèves, ces moments de réinvestissement peuvent se réaliser seulement à l'oral.

Étape 9 : La conclusion générale (30 min)

- Prévoir, à la fin du projet, un moment pour conclure :
 - Revenir sur la question de départ liée au concept abstrait générale et demander aux élèves s'ils sont en mesure de mieux y répondre.
 - Faire un rappel des connaissances apprises grâce à chacune des œuvres de littérature jeunesse. Si désiré, avoir en main le réseau conceptuel complété.
 - Comme à l'étape 8 de la démarche, prévoir un moment pour revoir avec les élèves leur croquis et la liste de mots réalisée lors de l'étape 1 du projet de manière à nommer une fois de plus l'ensemble des connaissances apprises sur le concept général à l'étude. Inviter les élèves à enrichir leur croquis et à ajouter de nouveaux mots. Si désirée, utiliser des crayons de couleurs afin de bien visualiser l'évolution de leurs apprentissage (leur progression).
 - Maintenant que l'ensemble des séquences didactiques sont réalisées et que les élèves ont une meilleure compréhension du concept du temps, revenir avec les élèves sur les expressions et locutions présentées en début de projet (à l'étape 1). Leur demander maintenant s'ils sont en mesure de mieux les comprendre et d'en proposer une définition plus complète (dans leurs mots).
 - Pour chacune des expressions/locutions, laisser les élèves répondre spontanément à l'aide de leurs nouvelles connaissances et les ajouter au tableau. Prendre une nouvelle couleur de crayon afin que les élèves visualisent l'enrichissement de leurs connaissances grâce au projet.



- Conserver les traces écrites de l'activité dans le *Cahier de l'élève* de manière à observer la progression des élèves dans la construction de leurs connaissances.
*Noter que le *Cahier de l'élève* se veut un « portfolio » grâce auquel les élèves peuvent s'interroger de façon récurrente sur la définition du temps qu'ils construisent, à la comparer à leurs premières représentations et à préciser comment celles-ci ont évolué (Poyet, 2009c). Comme ces réflexions sont menées parallèlement aux apprentissages des élèves, elles leur permettent progressivement « de se détacher de l'égo-centrisme temporel (parler au « je », s'ancrer dans son vécu personnel) qui [les] caractérise au début de [leur] scolarité, mais aussi de ne pas abandonner l'idée que le temps est aussi lié aux sentiments et à l'existence » (Poyet, 2009c, p.144).
- Poursuivre la réflexion sur le concept du temps, dans les jours ou semaines à venir, en réalisant de nouvelles activités en univers social (si désiré) (voir l'ouverture pédagogique ci-après).


Ouverture pédagogique à la poursuite du projet

- Si désiré, poursuivre la réflexion sur le concept du temps en mettant en place des activités supplémentaires avec les élèves. Celles-ci permettent de continuer le développement de la compétence en univers social et de ses composantes (MELS, 2001a) et ainsi de réinvestir le travail conceptuel réalisé sur le concept du temps.
 - Profiter de vos routines quotidiennes et de vos outils de classe tels que le calendrier, la ligne du temps et/ou la frise chronologique pour réinvestir le travail conceptuel réalisé sur le temps. En effet, le calendrier permet d'introduire (et/ou réinvestir) les notions de jour de la semaine (hier, aujourd'hui, demain), de mois de l'année et de saison, de calculer des durées en jours et/ou en semaines ainsi qu'à se situer ou à repérer des événements cycliques (Poyet, 2009c). Quant à elles, la ligne du temps et la frise chronologique sont des outils fort intéressants pour introduire (et/ou réinvestir) la notion de chronologie (avant-après) et d'évolution ainsi que le calcul de durée. La frise chronologique permet de travailler également les notions de simultanéité, de comparaison et de causalité (Poyet, 2009c). Profiter également de vos lectures quotidiennes à voix haute d'albums variés de littérature jeunesse pour discuter de la notion du temps et observer avec les élèves le changement temporel dans l'album (dans le rythme de l'histoire, dans la durée des péripéties ou événements, dans les illustrations, dans l'évolution du ou des personnages, etc.)
 - Découvrir aussi les deux pistes riches d'enseignement-apprentissage suivantes pour le domaine de l'univers social quant à la construction du concept du temps :
 - L'activité interdisciplinaire *Qu'est-ce que le temps ?* développée par (Boulet, 2016)⁶ qui invite les élèves à construire leur représentation du temps en exploitant l'album jeunesse *1 seconde, 1 minute et 1 siècle* de Grive et Kerba (2009) des éditions Gallimard Jeunesse et en réalisant des activités en univers social, en français, en mathématique et en arts plastiques ;
 - L'activité pédagogique *Ma vie en ligne du temps* développée par le service national du Récit de l'univers social (Récitus) qui amène les élèves à retracer les événements d'une routine quotidienne ou ceux marquants de leur vie (Récitus, 2020)⁶.

Fiche A : Une journée de Loup

Intentions pédagogiques

- Travailler le concept du *temps* sous l'angle des routines quotidiennes.
 - S'initier aux dimensions du temps (Poyet, 2009b) : *vivre, faire et social*
 - Répondre aux sous-questions suivantes : *Qu'est-ce qu'une journée ? À quoi te fait penser le mot journée ?*
Découvrir les différents moments de la journée où Loup se promène dans son habitat et observe les repas pris par les différents animaux rencontrés.
- *Noter que l'œuvre peut aussi traiter des concepts de la *société* et de l'*espace* sous l'angle des besoins (se nourrir) et du paysage (éléments humains et naturels).
- *Noter que les étapes 2 et 9 de la démarche ne sont pas présentées dans ce tableau puisqu'elles sont réalisées soit en amont ou à la fin de l'ensemble du projet.

AVANT	
LA DÉFINITION DU CONCEPT ET SON EXPRESSION ACCESSIBLE AUX ÉLÈVES	
<p>1. L'analyse du concept et le choix d'une situation-exemple</p> <p>Identifier l'étiquette du concept abstrait général : TEMPS</p> <p>Identifier les attributs du concept qui réfèrent ici aux mots tirés des illustrations et/ou du texte de l'œuvre :</p> <ul style="list-style-type: none"> o Concepts superordonnés : Journée o Concepts de base : Matin, midi, après-midi, soir o Concepts subordonnés : Lever du soleil, dévorer, petit déjeuner, faim, avaler, déjeuner, engouffrer, bouchées, panier, cuisiner, recette, dingé. <p>Les mots en caractère gras font partie de la liste orthographique des mots à apprendre au 1^{er} cycle du primaire (MELS, 2014).</p>	<p>Philippe Jalbert (2012). <i>Une journée de Loup</i>. Paris : Éditions Belin.</p> 
<p>Repérer (et <u>souligner</u>) les difficultés orthographiques dans les mots : lettres muettes, consonnes doubles, « h » muet, accents aigu, grave ou circonflexe, cédille, lettres « ch », son [f], son [k] ou sons écrits avec les graphèmes suivants : « eau », « au », « o », « un », « an », « en », « aim », « in », « ien », « in », « ou », « on », « om », « oi ».</p>	
PENDANT	
LA PRÉPARATION – LA RÉALISATION – L'INTÉGRATION	
<p>3. L'activation des connaissances antérieures du sous-concept (15 min)</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Poser aux élèves la sous-question de recherche : <i>Qu'est-ce qu'une journée ?</i> <input type="checkbox"/> Inviter les élèves à verbaliser de premières idées à l'oral et à l'écrit, puis à faire un croquis les illustrant. <input type="checkbox"/> Valoriser ce qui est construit : les représentations initiales des élèves. <input type="checkbox"/> Préciser les intentions de la séquence : <i>Je découvre et j'apprends ce qu'est une journée pour mieux comprendre le concept du temps.</i> 	
<p>4. La lecture à haute voix de l'œuvre et le choix des mots à écrire (20-30 min)</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Lire à haute voix l'œuvre de littérature jeunesse en réalisant les stratégies apprises à cet effet : explorer le paratexte, faire des prédictions, nommer l'intention de lecture, solliciter la participation des élèves, puis, apprécier l'œuvre, faire un rappel des informations lues, etc. <input type="checkbox"/> Préciser aux élèves, au terme de la lecture, les mots (ou les phrases) tirés du texte et des illustrations à travailler à l'écrit qui permettent de bien comprendre le concept abstrait à l'étude. 	

5. Les tentatives d'écriture et l'échange des stratégies (30 min)

- Préciser le regroupement et distribuer, s'il y a lieu, les différents rôles (scripteur, porte-parole, enquêteur).
- Dictier aux élèves les mots (ou les phrases) à écrire et les inviter à tenter leur orthographe : Le matin, Loup aime se promener à l'étang. Le midi, Loup aime se promener dans les prés. L'après-midi, Loup aime se promener dans la forêt. Le soir, Loup aime retrouver son foyer.
- Activer les stratégies efficaces d'écriture apprises en classe.
- Dédramatiser l'erreur en la considérant comme une occasion d'apprentissage : une source de discussion et un réel tremplin au progrès des élèves.
- Offrir de l'échafaudage : modéliser, questionner, reformuler, décortiquer la tâche, fournir des explications sur la langue, encourager l'effort, donner des rétroactions, rappeler l'objectif, laisser du temps de réflexion, etc.

6. La discussion et la norme orthographique (20 min)

- Faire la synthèse des idées et des stratégies échangées en invitant les élèves à présenter leurs hypothèses d'écriture pour chaque mot ciblé par l'activité.
- Questionner les élèves sur leur hypothèse (Ex. Pourquoi as-tu écrit ce mot ainsi ?).
- Valoriser ce qui est construit et mettre en valeur les stratégies efficaces d'écriture.
- Faire observer les différences et les ressemblances entre les hypothèses d'écriture.
- Pour chaque mot, travailler les trois dimensions lexicales : sa forme (la norme orthographique), son sens (définition) et son usage (utilisation).
- Inviter les élèves à se corriger ou à écrire les mots normés sous leurs hypothèses.

7. Le grand retour (40 min)

- Revenir sur la question de recherche de départ : Qu'est-ce qu'une journée ?
- Inviter les élèves à formuler à l'oral une définition commune : débiter la définition par l'identification du noyau de sens qui caractérise le mot à l'étude (un terme générique) suivie des caractéristiques qui permettent de distinguer le mot des autres mots ayant le même noyau de sens (différences sémantiques). Voici un exemple : Une journée, c'est le moment écoulé entre le lever et le coucher du soleil. Il y a le matin, le midi, l'après-midi et le soir.
- Revoir le croquis et la liste de mots réalisée lors de l'activation des connaissances antérieures de manière à nommer les nouvelles connaissances apprises.
- Inviter les élèves à enrichir leur croquis et à ajouter de nouveaux mots dans leur liste de mots-clés.
- Faire observer l'évolution de leurs représentations.
- Enrichir leur réseau conceptuel en y greffant les nouvelles connaissances acquises sur le concept.

APRÈS

LE TRANSFERT DES APPRENTISSAGES

8. Le réinvestissement (30 min)

- Inviter les élèves à compléter la ligne du temps qui représente une journée en écrivant d'abord les quatre moments-clés (matin, midi, après-midi, soir), puis à dessiner un soleil et une lune aux endroits appropriés au-dessus de la ligne du temps. Demander aux élèves pourquoi, selon eux, le soleil et la lune sont de bons repères temporels (si désiré, faire référence à la rotation de la Terre).
- Leur demander ensuite de composer des phrases pour décrire leurs repas favoris tout au long de la journée.
- Lancer le défi suivant : varier les verbes en s'inspirant de l'auteur de l'œuvre *Une journée de Loup*.
Voici des exemples : Le matin, je mange des céréales. Le midi, j'engloutis mon dîner à ma maison. L'après-midi, je déguste un morceau de gâteau. Le soir, je cuisine des recettes avec ma mère.

*Noter qu'il est toujours possible, si vous êtes moins familières avec la démarche, de lire à nouveau le déroulement plus explicité des étapes de la démarche didactique au chapitre 6 de ce présent Guide de l'enseignante : des exemples, des verbatim et des actions supplémentaires y sont présentés.

Fiche B : Lili, c'est l'heure!

Intentions pédagogiques

- Travailler le concept du temps sous l'angle des unités.
- S'initier aux dimensions du temps (Poyet, 2009b) : vivre, faire et unité
- Répondre aux sous-questions de recherche suivantes : Qu'est-ce qu'une unité de mesure du temps ? À quoi te font penser ces mots ?
- Découvrir les notions de la seconde à la journée en passant par la minute et l'heure.
- Travailler la ligne du temps.

*Noter que l'œuvre peut aussi traiter du concept de l'espace sous l'angle des moyens de transport.

*Noter que les étapes 2 et 9 de la démarche ne sont pas présentées dans ce tableau puisqu'elles sont réalisées soit en amont ou à la fin de l'ensemble du projet.

AVANT	
LA DÉFINITION ACCESSIBLE DU SAVOIR	
<p>1. L'analyse du concept et le choix de la situation-exemple</p> <p>Identifier l'étiquette du concept abstrait général : TEMPS</p> <p>Identifier les attributs du concept qui réfèrent ici aux mots tirés des illustrations et/ou du texte de l'œuvre :</p> <ul style="list-style-type: none"> o Concepts superordonnés : unité de temps o Concepts de base : Seconde, minute, heure, jour, semaine o Concepts subordonnés : 1 seconde, c'est le temps d'un clic, 1 minute, c'est le temps de marcher dans un train, 1 minute dure 60 secondes, 1 heure dure 60 minutes, 1 jour, c'est le temps de la journée et de la nuit, un jour dure 24 heures, une semaine, c'est 7 jours. <p>Les mots en caractère gras font partie de la liste orthographique des mots à apprendre au 1^{er} cycle du primaire (MELS, 2014).</p>	 <p>Lucie Albon (2017). <i>Lili, c'est l'heure !</i> Éditions Élan vert.</p>
<p>Repérer (et souligner) les difficultés orthographiques dans les mots : lettres muettes, consonnes doubles, « h » muet, accents aigu, grave ou circonflexe, cédille, lettres « ch », son [f], son [k] ou sons écrits avec les graphèmes suivants : « eau », « au », « o », « un », « an », « en », « aim », « in », « ien », « in », « ou », « on », « om », « oi ».</p>	
PENDANT	
LA PRÉPARATION – LA RÉALISATION – L'INTÉGRATION	
<p>3. L'activation des connaissances antérieures du sous-concept (15 min)</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Poser aux élèves la sous-question de recherche : <i>Qu'est-ce qu'une unité de mesure du temps ?</i> <input type="checkbox"/> Inviter les élèves à verbaliser de premières idées à l'oral et à l'écrit, puis à faire un croquis les illustrant. <input type="checkbox"/> Valoriser ce qui est construit : les représentations initiales des élèves. <input type="checkbox"/> Préciser les intentions de la séquence : <i>Je découvre et j'apprends ce qu'est une unité de mesure temps pour mieux comprendre le concept du temps.</i> 	
<p>4. La lecture à haute voix de l'œuvre et le choix des mots à écrire (20-30 min)</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Lire à haute voix l'œuvre de littérature jeunesse en réalisant les stratégies apprises à cet effet : explorer le paratexte, faire des prédictions, nommer l'intention de lecture, solliciter la participation des élèves, puis, apprécier l'œuvre, faire un rappel des informations lues, etc. <input type="checkbox"/> Préciser aux élèves, au terme de la lecture, les mots (ou les phrases) tirés du texte et des illustrations à travailler à l'écrit qui permettent de bien comprendre le concept abstrait à l'étude. 	

5. Les tentatives d'écriture et l'échange des stratégies (30 min)

- Préciser le regroupement et distribuer, s'il y a lieu, les différents rôles (scripteur, porte-parole, enquêteur).
- Dictier aux élèves les mots (ou les phrases) à écrire et les inviter à tenter leur orthographe : *Une seconde, c'est le temps d'un clic. Une minute, c'est le temps de marcher. Une heure, c'est le temps d'une sieste. Un jour, c'est le temps de déjeuner, de dîner et de dormir toute une nuit.*
- Activer les stratégies efficaces d'écriture apprises en classe.
- Dédramatiser l'erreur en la considérant comme une occasion d'apprentissage : une source de discussion et un réel tremplin au progrès des élèves.
- Offrir de l'étayage : modéliser, questionner, reformuler, décortiquer la tâche, fournir des explications sur la langue, encourager l'effort, donner des rétroactions, rappeler l'objectif, laisser du temps de réflexion, etc.

6. La discussion et la norme orthographique (20 min)

- Faire la synthèse des idées et des stratégies échangées en invitant les élèves à présenter leurs hypothèses d'écriture pour chaque mot ciblé par l'activité.
- Questionner les élèves sur leur hypothèse (Ex. Pourquoi as-tu écrit ce mot ainsi ?).
- Valoriser ce qui est construit et mettre en valeur les stratégies efficaces d'écriture.
- Faire observer les différences et les ressemblances entre les hypothèses d'écriture.
- Pour chaque mot, travailler les trois dimensions lexicales : sa forme (la norme orthographique), son sens (définition) et son usage (utilisation).
- Inviter les élèves à se corriger ou à écrire les mots normés sous leurs hypothèses.

7. Le grand retour (40 min)

- Revenir sur la question de recherche de départ : *Qu'est-ce qu'une unité de mesure du temps ?*
- Inviter les élèves à formuler à l'oral une définition commune : débiter la définition par l'identification du noyau de sens qui caractérise le mot à l'étude (un terme générique) suivie des caractéristiques qui permettent de distinguer le mot des autres mots ayant le même noyau de sens (différences sémantiques). Voici un exemple : *Une unité de mesure du temps, c'est une durée qui peut être courte ou longue. Il y a la seconde, la minute, l'heure et la journée.*
- Revoir le croquis et la liste de mots réalisée lors de l'activation des connaissances antérieures de manière à nommer les nouvelles connaissances apprises.
- Inviter les élèves à enrichir leur croquis et à ajouter de nouveaux mots dans leur liste de mots-clés.
- Faire observer l'évolution de leurs représentations.
- Enrichir leur réseau conceptuel en y greffant les nouvelles connaissances acquises sur le concept.

APRÈS

LE TRANSFERT DES APPRENTISSAGES

8. Le réinvestissement (30 min)


- Inviter les élèves à composer des phrases selon les différentes unités de mesure du temps. Voici des exemples : *Pendant une seconde, je fais tomber mon crayon. Pendant une minute, je prends une gorgée d'eau. Pendant une heure, je joue dehors. Pendant une journée, je vis 24 heures.*
- Demander ensuite aux élèves d'identifier les outils du quotidien que permettent de mesurer et de compter le temps d'une seconde, d'une minute, d'une heure et d'une journée. L'objectif est d'identifier la montre, le chronomètre, l'horloge, l'agenda, le menu du jour, la grille horaire, etc. Les élèves doivent choisir un outil et le dessiner à l'endroit prévu

*Noter qu'il est toujours possible, si vous êtes moins familières avec la démarche, de lire à nouveau le déroulement plus explicité des étapes de la démarche didactique au chapitre 6 de ce présent *Guide de l'enseignante* : des exemples, des verbatim et des actions supplémentaires y sont présentés.

Fiche C : Le lion et l'oiseau

Intentions pédagogiques

- Travailler le concept du temps sous l'angle des saisons.
- S'initier aux dimensions du temps (Poyet, 2009b) : *nature*
- Répondre aux sous-questions de recherche suivantes : Qu'est-ce qu'une saison ? À quoi te fait penser le mot saison ?
*Noter que l'œuvre peut aussi traiter du concept de l'espace sous l'angle des paysages (éléments humains et naturels).
*Noter que les étapes 2 et 9 de la démarche ne sont pas présentées dans ce tableau puisqu'elles sont réalisées soit en amont ou à la fin de l'ensemble du projet.

AVANT	
LA DÉFINITION ACCESSIBLE DU SAVOIR	
<p>1. L'analyse du concept et le choix de la situation-exemple</p> <p>Identifier l'étiquette du concept abstrait général : TEMPS</p> <p>Identifier les attributs du concept qui réfèrent ici aux mots tirés des illustrations et/ou du texte de l'œuvre :</p> <ul style="list-style-type: none"> o Concepts superordonnés : Saison o Concepts de base : Hiver, printemps, été, automne o Concepts subordonnés : Neige, flocon, traineau, froid, vêtements chauds, glisser, fleur, beau temps, jardin, bourgeon, chaud, pêcher, récolte, vent, feuilles rouges, tombent (tomber) <p>Les mots en caractère gras font partie de la liste orthographique des mots à apprendre au 1^{er} cycle du primaire (MELS, 2014).</p> <p>Repérer (et souligner) les difficultés orthographiques dans les mots : lettres muettes, consonnes doubles, « h » muet, accents aigu, grave ou circonflexe, cédille, lettres « ch », son [f], son [k] ou sons écrits avec les graphèmes suivants : « eau », « au », « o », « un », « an », « en », « aim », « in », « ien », « in », « ou », « on », « om », « oi ».</p>	<p>Marianne Dubuc (2013). <i>Le lion et l'oiseau</i>. Éditions Pastèque.</p> 
PENDANT	
LA PRÉPARATION – LA RÉALISATION – L'INTÉGRATION	
<p>3. L'activation des connaissances antérieures du sous-concept (15 min)</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Poser aux élèves la sous-question de recherche : <i>Qu'est-ce qu'une saison ?</i> <input type="checkbox"/> Inviter les élèves à verbaliser de premières idées à l'oral et à l'écrit, puis à faire un croquis les illustrant. <input type="checkbox"/> Valoriser ce qui est construit : les représentations initiales des élèves. <input type="checkbox"/> Préciser les intentions de la séquence : <i>Je découvre et j'apprends ce qu'est une saison pour mieux comprendre le concept du temps.</i> 	
<p>4. La lecture à haute voix de l'œuvre et le choix des mots à écrire (20-30 min)</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Lire à haute voix l'œuvre de littérature jeunesse en réalisant les stratégies apprises à cet effet : explorer le paratexte, faire des prédictions, nommer l'intention de lecture, solliciter la participation des élèves, puis, apprécier l'œuvre, faire un rappel des informations lues, etc. <input type="checkbox"/> Préciser aux élèves, au terme de la lecture, les mots (ou les phrases) tirés du texte et des illustrations à travailler à l'écrit qui permettent de bien comprendre le concept abstrait à l'étude. 	

5. Les tentatives d'écriture et l'échange des stratégies (30 min)

- Préciser le regroupement et distribuer, s'il y a lieu, les différents rôles (scripteur, porte-parole, enquêteur).
- Dictier aux élèves les mots (ou les phrases) à écrire et les inviter à tenter leur orthographe : En hiver, le lion glisse dans la neige blanche. Au printemps, le beau temps revient. À l'été, le jardin pousse. À l'automne, les feuilles rouges tombent.
- Activer les stratégies efficaces d'écriture apprises en classe.
- Dédramatiser l'erreur en la considérant comme une occasion d'apprentissage : une source de discussion et un réel tremplin au progrès des élèves.
- Offrir de l'étayage : modéliser, questionner, reformuler, décortiquer la tâche, fournir des explications sur la langue, encourager l'effort, donner des rétroactions, rappeler l'objectif, laisser du temps de réflexion, etc.

6. La discussion et la norme orthographique (20 min)

- Faire la synthèse des idées et des stratégies échangées en invitant les élèves à présenter leurs hypothèses d'écriture pour chaque mot ciblé par l'activité.
- Questionner les élèves sur leur hypothèse (Ex. Pourquoi as-tu écrit ce mot ainsi ?).
- Valoriser ce qui est construit et mettre en valeur les stratégies efficaces d'écriture.
- Faire observer les différences et les ressemblances entre les hypothèses d'écriture.
- Pour chaque mot, travailler les trois dimensions lexicales : sa forme (la norme orthographique), son sens (définition) et son usage (utilisation).
- Inviter les élèves à se corriger ou à écrire les mots normés sous leurs hypothèses.

7. Le grand retour (40 min)

- Revenir sur la question de recherche de départ : *Qu'est-ce qu'une saison ?*
- Inviter les élèves à formuler à l'oral une définition commune : débiter la définition par l'identification du noyau de sens qui caractérise le mot à l'étude (un terme générique) suivie des caractéristiques qui permettent de distinguer le mot des autres mots ayant le même noyau de sens (différences sémantiques). Voici un exemple : *Une saison, c'est une période de l'année caractérisée par une végétation et un climat particulier. Il y a quatre saisons, soit l'hiver, le printemps, l'été et l'automne. L'hiver, c'est la saison la plus froide de l'année où il y a de la neige, de la glace et des tempêtes.*
- Revoir le croquis et la liste de mots réalisée lors de l'activation des connaissances antérieures de manière à nommer les nouvelles connaissances apprises.
- Inviter les élèves à enrichir leur croquis et à ajouter de nouveaux mots dans leur liste de mots-clés.
- Faire observer l'évolution de leurs représentations.
- Enrichir leur réseau conceptuel en y greffant les nouvelles connaissances acquises sur le concept.

APRÈS

LE TRANSFERT DES APPRENTISSAGES

8. Le réinvestissement (30 min)


- Inviter d'abord les élèves à illustrer les quatre saisons de l'année. Si désiré, aborder le cycle des saisons liés à la rotation de la Terre autour du soleil.
- Demander aux élèves de questionner un.e ami.e de la classe pour connaître sa saison préférée et les trois raisons qui expliquent son choix : *Quelle est ta saison préférée ? Pourquoi ?*

*Noter qu'il est toujours possible, si vous êtes moins familières avec la démarche, de lire à nouveau le déroulement plus explicité des étapes de la démarche didactique au chapitre 6 de ce présent Guide de l'enseignante : des exemples, des verbatim et des actions supplémentaires y sont présentés.

Fiche D : La ronde des mois

Intentions pédagogiques

- Travailler le concept du temps sous l'angle des mois et des saisons.
- S'initier aux dimensions du temps (Poyet, 2009b) : unité et repères
- Répondre aux sous-questions de recherche suivantes : Qu'est-ce qu'un mois ? À quoi te fait penser le mot mois ?
*Noter que l'œuvre peut aussi traiter du concept de l'espace sous l'angle des paysages (éléments humains et naturels).
*Noter que les étapes 2 et 9 de la démarche ne sont pas présentées dans ce tableau puisqu'elles sont réalisées soit en amont ou à la fin de l'ensemble du projet.

AVANT	
LA DÉFINITION ACCESSIBLE DU SAVOIR	
<p>1. L'analyse du concept et le choix de la situation-exemple</p> <p>Identifier l'étiquette du concept abstrait général : TEMPS</p> <p>Identifier les attributs du concept qui réfèrent ici aux mots tirés des illustrations et/ou du texte de l'œuvre :</p> <ul style="list-style-type: none"> o Concepts superordonnés : mois, calendrier o Concepts de base : Janvier, février, mars, avril, mai, juin, juillet, août, septembre, octobre, novembre, décembre o Concepts subordonnés : Forêt blanche, chocolat chaud, chapeau rigolo, sucrerie, fleur colorée, piste de course, peau ratinée, sable chaud, tas de feuilles, caramel croquant, petite neige, lac glacé <p>Les mots en caractère gras font partie de la liste orthographique des mots à apprendre au 1^{er} cycle du primaire (MELS, 2014).</p> <p>Repérer (et souligner) les difficultés orthographiques dans les mots : lettres muettes, consonnes doubles, « h » muet, accents aigu, grave ou circonflexe, cédille, lettres « ch », son [f], son [k] ou sons écrits avec les graphèmes suivants : « eau », « au », « o », « un », « an », « en », « aim », « in », « ien », « in », « ou », « on », « om », « oi ».</p>	 <p>Émilie Leduc (2012). <i>La ronde des mois</i>. Éditions La courte échelle.</p>
PENDANT	
LA PRÉPARATION – LA RÉALISATION – L'INTÉGRATION	
<p>3. L'activation des connaissances antérieures du sous-concept (15 min)</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Poser aux élèves la sous-question de recherche : Qu'est-ce qu'un mois ? <input type="checkbox"/> Inviter les élèves à verbaliser de premières idées à l'oral et à l'écrit, puis à faire un croquis les illustrant. <input type="checkbox"/> Valoriser ce qui est construit : les représentations initiales des élèves. <input type="checkbox"/> Préciser les intentions de la séquence : Je découvre et j'apprends ce qu'est un mois pour mieux comprendre le concept du temps. <p>4. La lecture à haute voix de l'œuvre et le choix des mots à écrire (20-30 min)</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Lire à haute voix l'œuvre de littérature jeunesse en réalisant les stratégies apprises à cet effet : explorer le paratexte, faire des prédictions, nommer l'intention de lecture, solliciter la participation des élèves, puis, apprécier l'œuvre, faire un rappel des informations lues, etc. <input type="checkbox"/> Préciser aux élèves, au terme de la lecture, les mots (ou les phrases) tirés du texte et des illustrations à travailler à l'écrit qui permettent de bien comprendre le concept abstrait à l'étude. 	

5. Les tentatives d'écriture et l'échange des stratégies (30 min)

- Préciser le regroupement et distribuer, s'il y a lieu, les différents rôles (scripteur, porte-parole, enquêteur).
- Dictier aux élèves les mots (ou les phrases) à écrire et les inviter à tenter leur orthographe selon la saison en cours (choisir quatre mois ou laisser les élèves choisir) : J'aime le mois de janvier et la forêt blanche. J'aime le mois de février et le chocolat chaud. J'aime le mois de mars et les chapeaux rigolos. J'aime le mois d'avril et les sucreries. J'aime le mois de mai et les fleurs colorées. J'aime le mois de juin et ma piste de course. J'aime le mois de juillet et ma peau ratatinée. J'aime le mois d'août et le sable chaud. J'aime le mois de septembre et les gros tas de feuilles. J'aime le mois d'octobre et les caramels croquants. J'aime le mois de novembre et la petite neige douce. J'aime le mois de décembre et les lacs glacés.
- Activer les stratégies efficaces d'écriture apprises en classe.
- Dédramatiser l'erreur en la considérant comme une occasion d'apprentissage : une source de discussion et un réel tremplin au progrès des élèves.
- Offrir de l'étayage : modéliser, questionner, reformuler, décortiquer la tâche, fournir des explications sur la langue, encourager l'effort, donner des rétroactions, rappeler l'objectif, laisser du temps de réflexion, etc.

6. La discussion et la norme orthographique (20 min)

- Faire la synthèse des idées et des stratégies échangées en invitant les élèves à présenter leurs hypothèses d'écriture pour chaque mot ciblé par l'activité.
- Questionner les élèves sur leur hypothèse (Ex. Pourquoi as-tu écrit ce mot ainsi ?).
- Valoriser ce qui est construit et mettre en valeur les stratégies efficaces d'écriture.
- Faire observer les différences et les ressemblances entre les hypothèses d'écriture.
- Pour chaque mot, travailler les trois dimensions lexicales : sa forme (la norme orthographique), son sens (définition) et son usage (utilisation).
- Inviter les élèves à se corriger ou à écrire les mots normés sous leurs hypothèses.

7. Le grand retour (40 min)

- Revenir sur la question de recherche de départ : *Qu'est-ce qu'un mois ?*
- Inviter les élèves à formuler à l'oral une définition commune : débiter la définition par l'identification du noyau de sens qui caractérise le mot à l'étude (un terme générique) suivie des caractéristiques qui permettent de distinguer le mot des autres mots ayant le même noyau de sens (différences sémantiques). Voici un exemple : *Un mois, c'est une période de l'année qui compte entre 28 et 31 jours. Il y a les mois de janvier, février, mars, avril, mai, juin, juillet, août, septembre, octobre, novembre et décembre.*
- Revoir le croquis et la liste de mots réalisée lors de l'activation des connaissances antérieures de manière à nommer les nouvelles connaissances apprises.
- Inviter les élèves à enrichir leur croquis et à ajouter de nouveaux mots dans leur liste de mots-clés.
- Faire observer l'évolution de leurs représentations.
- Enrichir leur réseau conceptuel en y greffant les nouvelles connaissances acquises sur le concept.

APRÈS

LE TRANSFERT DES APPRENTISSAGES

8. Le réinvestissement (30 min)


- Inviter les élèves à questionner un.e ami.e de la classe pour connaître son mois préféré de l'année et les trois raisons qui expliquent son choix : *Quelle est ton mois préféré ? Pourquoi ?*
- Avant d'écrire les réponses à l'endroit approprié, demander aux élèves de cibler sur la ligne du temps les mois préférés de leur ami.e (faire un crochet ou colorier la case). Pour aider à mieux comprendre cette représentation circulaire de la ligne du temps, aborder le cycle des mois selon la rotation de la Terre autour du soleil.

*Noter qu'il est toujours possible, si vous êtes moins familières avec la démarche, de lire à nouveau le déroulement plus explicité des étapes de la démarche didactique au chapitre 6 de ce présent *Guide de l'enseignante* : des exemples, des verbatim et des actions supplémentaires y sont présentés.

Fiche E : Hier, quand j'étais bébé

Intentions pédagogiques

- Travailler le concept du temps sous l'angle du passé, des périodes et des moments vécus par le personnage principal.
- S'initier aux dimensions du temps (Poyet, 2009b) : historique et attendre
- Répondre aux sous-questions de recherche suivantes : Qu'est-ce que le passé ? À quoi te fait penser le mot passé ?
*Noter que les étapes 2 et 9 de la démarche ne sont pas présentées dans ce tableau puisqu'elles sont réalisées soit en amont ou à la fin de l'ensemble du projet.

AVANT	
LA DÉFINITION ACCESSIBLE DU SAVOIR	
<p>1. L'analyse du concept et le choix de la situation-exemple</p> <p>Identifier l'étiquette du concept abstrait général : TEMPS</p> <p>Identifier les attributs du concept qui réfèrent ici aux mots tirés des illustrations et/ou du texte de l'œuvre :</p> <ul style="list-style-type: none"> o Concepts superordonnés : <u>Passé</u> o Concepts de base : <u>Avant</u>, <u>hier</u>, <u>aujourd'hui</u>, <u>présent</u>, <u>demain</u>, futur, avenir, siècle o Concepts subordonnés : <u>Avant aujourd'hui</u>, <u>en ce moment</u>, <u>plus tard</u>, <u>dans l'avenir</u>, cent ans, une <u>grande ligne</u> du temps. <p>Les mots en caractère gras font partie de la liste orthographique des mots à apprendre au 1^{er} cycle du primaire (MELS, 2014).</p>	<p>Laurent Turcot et Baptiste Amsellem (2019). <i>Hier, quand j'étais bébé</i>. Éditions Pastèque.</p> 
<p>Repérer (et <u>souligner</u>) les difficultés orthographiques dans les mots : lettres muettes, consonnes doubles, « h » muet, accents aigu, grave ou circonflexe, cédille, lettres « ch », son [f], son [k] ou sons écrits avec les graphèmes suivants : « eau », « au », « o », « un », « an », « en », « aim », « in », « ien », « in », « ou », « on », « om », « oi ».</p>	
PENDANT	
LA PRÉPARATION – LA RÉALISATION – L'INTÉGRATION	
<p>3. L'activation des connaissances antérieures du sous-concept (15 min)</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Poser aux élèves la sous-question de recherche : <u>Qu'est-ce que le passé ?</u> <input type="checkbox"/> Inviter les élèves à verbaliser de premières idées à l'oral et à l'écrit, puis à faire un croquis les illustrant. <input type="checkbox"/> Valoriser ce qui est construit : les représentations initiales des élèves. <input type="checkbox"/> Préciser les intentions de la séquence : <u>Je découvre et j'apprends ce qu'est le passé pour mieux comprendre le concept du temps.</u> 	
<p>4. La lecture à haute voix de l'œuvre et le choix des mots à écrire (20-30 min)</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Lire à haute voix l'œuvre de littérature jeunesse en réalisant les stratégies apprises à cet effet : explorer le paratexte, faire des prédictions, nommer l'intention de lecture, solliciter la participation des élèves, puis, apprécier l'œuvre, faire un rappel des informations lues, etc. <input type="checkbox"/> Préciser aux élèves, au terme de la lecture, les mots (ou les phrases) tirés du texte et des illustrations à travailler à l'écrit qui permettent de bien comprendre le concept abstrait à l'étude. 	

5. Les tentatives d'écriture et l'échange des stratégies (30 min)

- Préciser le regroupement et distribuer, s'il y a lieu, les différents rôles (scripteur, porte-parole, enquêteur).
- Dictée aux élèves les mots (ou les phrases) à écrire et les inviter à tenter leur orthographe : *Le passé, c'est ce qui est arrivé avant aujourd'hui. Un siècle, c'est cent ans. Le présent, c'est ce que tu vis en ce moment. Le futur, c'est ce qui va se passer plus tard dans l'avenir.*
- Activer les stratégies efficaces d'écriture apprises en classe.
- Dédramatiser l'erreur en la considérant comme une occasion d'apprentissage : une source de discussion et un réel tremplin au progrès des élèves.
- Offrir de l'étayage : modéliser, questionner, reformuler, décortiquer la tâche, fournir des explications sur la langue, encourager l'effort, donner des rétroactions, rappeler l'objectif, laisser du temps de réflexion, etc.

6. La discussion et la norme orthographique (20 min)

- Faire la synthèse des idées et des stratégies échangées en invitant les élèves à présenter leurs hypothèses d'écriture pour chaque mot ciblé par l'activité.
- Questionner les élèves sur leur hypothèse (Ex. Pourquoi as-tu écrit ce mot ainsi ?).
- Valoriser ce qui est construit et mettre en valeur les stratégies efficaces d'écriture.
- Faire observer les différences et les ressemblances entre les hypothèses d'écriture.
- Pour chaque mot, travailler les trois dimensions lexicales : sa forme (la norme orthographique), son sens (définition) et son usage (utilisation).
- Inviter les élèves à se corriger ou à écrire les mots normés sous leurs hypothèses.

7. Le grand retour (40 min)

- Revenir sur la question de recherche de départ : *Qu'est-ce que le passé ?*
- Inviter les élèves à formuler à l'oral une définition commune : débiter la définition par l'identification du noyau de sens qui caractérise le mot à l'étude (un terme générique) suivie des caractéristiques qui permettent de distinguer le mot des autres mots ayant le même noyau de sens (différences sémantiques). Voici un exemple : *Le passé, c'est une période de temps révolu, c'est-à-dire qui est arrivé avant le moment présent.*
- Revoir le croquis et la liste de mots réalisée lors de l'activation des connaissances antérieures de manière à nommer les nouvelles connaissances apprises.
- Inviter les élèves à enrichir leur croquis et à ajouter de nouveaux mots dans leur liste de mots-clés.
- Faire observer l'évolution de leurs représentations.
- Enrichir leur réseau conceptuel en y greffant les nouvelles connaissances acquises sur le concept.

APRÈS

LE TRANSFERT DES APPRENTISSAGES

8. Le réinvestissement (30 min)


- Relire l'album avec les élèves et porter une attention particulière aux changements physiques de la jeune Charlotte au fil du temps (lorsqu'elle était bébé et maintenant) et aux changements dans le paysage de la ville.
- Aborder avec les élèves l'idée du changement pour qu'ils comprennent que celui-ci peut renvoyer à la modification, à la transformation ou à l'évolution de quelque chose dans le temps chez une personne (caractéristiques physiques, traits de personnalité, culture, etc.), comme dans l'album, mais également dans un paysage (éléments naturels ou humains), un territoire ou un lieu (organisation, étendue, aménagement, occupation par un groupe d'humains ou d'animaux, etc.).
- Inviter ensuite les élèves à compléter la ligne du temps en y inscrivant les trois moments travaillés (passé, aujourd'hui, futur). Puis, leur demander de décrire à l'aide de courtes phrases les différents changements physiques que l'on pourrait observer chez eux au fil des années. Voici un exemple : *Dans le passé, mes mains étaient plus petites. Aujourd'hui, elles sont plus grandes. Dans le futur, je vais avoir des rides sur mes mains.*

*Noter qu'il est toujours possible, si vous êtes moins familières avec la démarche, de lire à nouveau le déroulement plus explicité des étapes de la démarche didactique au chapitre 6 de ce présent Guide de l'enseignante : des exemples, des verbatim et des actions supplémentaires y sont présentés.

Fiche F : Prendre le temps

Intentions pédagogiques

- Travailler le concept du *temps* sous l'angle des expressions.
- S'initier aux dimensions du temps (Poyet, 2009b) : *expression* et *exister*
Répondre aux sous-questions de recherche suivantes : *Qu'est-ce que Prendre son temps ? À quoi te fait penser cette expression ?*
*Noter que l'œuvre peut aussi traiter du concept de la *société* sous l'angle des besoins et de la famille.
*Noter que les étapes 2 et 9 de la démarche ne sont pas présentées dans ce tableau puisqu'elles sont réalisées soit en amont ou à la fin de l'ensemble du projet.

AVANT	
LA DÉFINITION ACCESSIBLE DU SAVOIR	
<p>1. L'analyse du concept et le choix de la situation-exemple Identifier l'étiquette du concept abstrait général : TEMPS Identifier les attributs du concept qui réfèrent ici aux mots tirés des illustrations et/ou du texte de l'œuvre :</p> <ul style="list-style-type: none"> o Concepts superordonnés : Prendre le temps o Concepts de base : Profiter, s'amuser, se réjouir, apprécier, aimer o Concepts subordonnés : Prendre le temps... de voir ses amis, de sentir le froid qui pique, se souvenir de ses rêves, de parler aux autres, de profiter des belles choses de la vie. <p>Les mots en caractère gras font partie de la liste orthographique des mots à apprendre au 1^{er} cycle du primaire (MELS, 2014).</p> <p>Repérer (et souligner) les difficultés orthographiques dans les mots : lettres muettes, consonnes doubles, « h » muet, accents aigu, grave ou circonflexe, cédille, lettres « ch », son [f], son [k] ou sons écrits avec les graphèmes suivants : « eau », « au », « o », « un », « an », « en », « aim », « in », « ien », « in », « ou », « on », « om », « oi ».</p>	<p>Maud Roegiers (2009). <i>Prendre le temps.</i> Éditions Alice.</p> 
PENDANT	
LA PRÉPARATION – LA RÉALISATION – L'INTÉGRATION	
<p>3. L'activation des connaissances antérieures du sous-concept (15 min)</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Poser aux élèves la sous-question de recherche : <i>Qu'est-ce que Prendre le temps ?</i> <input type="checkbox"/> Inviter les élèves à verbaliser de premières idées à l'oral et à l'écrit, puis à faire un croquis les illustrant. <input type="checkbox"/> Valoriser ce qui est construit : les représentations initiales des élèves. <input type="checkbox"/> Préciser les intentions de la séquence : <i>Je découvre et j'apprends ce que veut dire prendre le temps pour mieux comprendre le concept du temps.</i> <p>4. La lecture à haute voix de l'œuvre et le choix des mots à écrire (20-30 min)</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Lire à haute voix l'œuvre de littérature jeunesse en réalisant les stratégies apprises à cet effet : explorer le paratexte, faire des prédictions, nommer l'intention de lecture, solliciter la participation des élèves, puis, apprécier l'œuvre, faire un rappel des informations lues, etc. <input type="checkbox"/> Préciser aux élèves, au terme de la lecture, les mots (ou les phrases) tirés du texte et des illustrations à travailler à l'écrit qui permettent de bien comprendre le concept abstrait à l'étude. 	

5. Les tentatives d'écriture et l'échange des stratégies (30 min)

- Préciser le regroupement et distribuer, s'il y a lieu, les différents rôles (scripteur, porte-parole, enquêteur).
- Dictier aux élèves les mots (ou les phrases) à écrire et les inviter à tenter leur orthographe : [Prendre le temps de voir ses amis et de parler aux autres](#), [Prendre le temps de sentir le froid qui pique](#), [Prendre le temps de profiter des belles choses de la vie](#).
- Activer les stratégies efficaces d'écriture apprises en classe.
- Dédramatiser l'erreur en la considérant comme une occasion d'apprentissage : une source de discussion et un réel tremplin au progrès des élèves.
- Offrir de l'étaillage : modéliser, questionner, reformuler, décortiquer la tâche, fournir des explications sur la langue, encourager l'effort, donner des rétroactions, rappeler l'objectif, laisser du temps de réflexion, etc.

6. La discussion et la norme orthographique (20 min)

- Faire la synthèse des idées et des stratégies échangées en invitant les élèves à présenter leurs hypothèses d'écriture pour chaque mot ciblé par l'activité.
- Questionner les élèves sur leur hypothèse (Ex. Pourquoi as-tu écrit ce mot ainsi ?).
- Valoriser ce qui est construit et mettre en valeur les stratégies efficaces d'écriture.
- Faire observer les différences et les ressemblances entre les hypothèses d'écriture.
- Pour chaque mot, travailler les trois dimensions lexicales : sa forme (la norme orthographique), son sens (définition) et son usage (utilisation).
- Inviter les élèves à se corriger ou à écrire les mots normés sous leurs hypothèses.

7. Le grand retour (40 min)

- Revenir sur la question de recherche de départ : [Qu'est-ce que Prendre le temps ?](#)
- Inviter les élèves à formuler à l'oral une définition commune : débiter la définition par l'identification du noyau de sens qui caractérise le mot à l'étude (un terme générique) suivie des caractéristiques qui permettent de distinguer le mot des autres mots ayant le même noyau de sens (différences sémantiques) : [Prendre le temps, c'est bien faire les choses sans se presser et leur accorder le temps qu'elles méritent](#).
- Revoir le croquis et la liste de mots réalisée lors de l'activation des connaissances antérieures de manière à nommer les nouvelles connaissances apprises.
- Inviter les élèves à enrichir leur croquis et à ajouter de nouveaux mots dans leur liste de mots-clés.
- Faire observer l'évolution de leurs représentations.
- Enrichir leur réseau conceptuel en y greffant les nouvelles connaissances acquises sur le concept.

APRÈS**LE TRANSFERT DES APPRENTISSAGES****8. Le réinvestissement (30 min)**


- Inviter les élèves à nommer, puis à illustrer, ce qu'ils font pour prendre le temps (2 à 3 actions selon les forces des élèves).

*Noter qu'il est toujours possible, si vous êtes moins familières avec la démarche, de lire à nouveau le déroulement plus explicité des étapes de la démarche didactique au chapitre 6 de ce présent *Guide de l'enseignante* : des exemples, des verbatim et des actions supplémentaires y sont présentés.

Fiche G : Où est passé le temps?

Intentions pédagogiques

- Travailler le concept du temps sous l'angle des unités de mesure et des réflexions portées sur les différentes durées (la relativité).
- S'initier aux dimensions du temps (Poyet, 2009b) : *unité et philosophique*
Répondre aux sous-questions de recherche suivantes : *Qu'est-ce que le temps qui passe ? À quoi te fait penser cette expression ?*
*Noter que les étapes 2 et 9 de la démarche ne sont pas présentées dans ce tableau puisqu'elles sont réalisées soit en amont ou à la fin de l'ensemble du projet.

AVANT	
LA DÉFINITION ACCESSIBLE DU SAVOIR	
<p>1. L'analyse du concept et le choix de la situation-exemple</p> <p>Identifier l'étiquette du concept abstrait général : TEMPS</p> <p>Identifier les attributs du concept qui réfèrent ici aux mots tirés des illustrations et/ou du texte de l'œuvre :</p> <ul style="list-style-type: none"> o Concepts superordonnés : Temps qui passe o Concepts de base : Minute, <u>année</u> o Concepts subordonnés : Trois minutes, trop court, trop long, quand j'attends (attendre), sablier géant qui attend pendant un an, être patient <p>Les mots en caractère gras font partie de la liste orthographique des mots à apprendre au 1^{er} cycle du primaire (MELS, 2014).</p>	<p>Marie-Hélène Jarry et Élodie Duhameau (2009). <i>Où est passé le temps ?</i> Éditions Isatis.</p> 
<p>Repérer (et <u>souligner</u>) les difficultés orthographiques dans les mots : lettres muettes, consonnes doubles, « h » muet, accents aigu, grave ou circonflexe, cédille, lettres « ch », son [f], son [k] ou sons écrits avec les graphèmes suivants : « eau », « au », « o », « un », « an », « en », « aim », « in », « ien », « in », « ou », « on », « om », « oi ».</p>	
PENDANT	
LA PRÉPARATION – LA RÉALISATION – L'INTÉGRATION	
<p>3. L'activation des connaissances antérieures du sous-concept (15 min)</p> <ul style="list-style-type: none"> □ Poser aux élèves la sous-question de recherche : <i>Qu'est-ce que le temps qui passe ?</i> □ Inviter les élèves à verbaliser de premières idées à l'oral et à l'écrit, puis à faire un croquis les illustrant. □ Valoriser ce qui est construit : les représentations initiales des élèves. □ Préciser les intentions de la séquence : <i>Je découvre et j'apprends ce que veut dire le temps qui passe pour mieux comprendre le concept du temps.</i> 	
<p>4. La lecture à haute voix de l'œuvre et le choix des mots à écrire (20-30 min)</p> <ul style="list-style-type: none"> □ Lire à haute voix l'œuvre de littérature jeunesse en réalisant les stratégies apprises à cet effet : explorer le paratexte, faire des prédictions, nommer l'intention de lecture, solliciter la participation des élèves, puis, apprécier l'œuvre, faire un rappel des informations lues, etc. □ Préciser aux élèves, au terme de la lecture, les mots (ou les phrases) tirés du texte et des illustrations à travailler à l'écrit qui permettent de bien comprendre le concept abstrait à l'étude. 	

5. Les tentatives d'écriture et l'échange des stratégies (30 min)

- Préciser le regroupement et distribuer, s'il y a lieu, les différents rôles (scripteur, porte-parole, enquêteur).
- Dictier aux élèves les mots (ou les phrases) à écrire et les inviter à tenter leur orthographe : *Trois minutes, c'est trop court pour lire une histoire. Trois minutes, c'est trop long quand j'attends mon macaroni. Un sablier géant attend pendant un an. Il est patient.*
- Activer les stratégies efficaces d'écriture apprises en classe.
- Dédramatiser l'erreur en la considérant comme une occasion d'apprentissage : une source de discussion et un réel tremplin au progrès des élèves.
- Offrir de l'étayage : modéliser, questionner, reformuler, décortiquer la tâche, fournir des explications sur la langue, encourager l'effort, donner des rétroactions, rappeler l'objectif, laisser du temps de réflexion, etc.

6. La discussion et la norme orthographique (20 min)

- Faire la synthèse des idées et des stratégies échangées en invitant les élèves à présenter leurs hypothèses d'écriture pour chaque mot ciblé par l'activité.
- Questionner les élèves sur leur hypothèse (Ex. Pourquoi as-tu écrit ce mot ainsi ?).
- Valoriser ce qui est construit et mettre en valeur les stratégies efficaces d'écriture.
- Faire observer les différences et les ressemblances entre les hypothèses d'écriture.
- Pour chaque mot, travailler les trois dimensions lexicales : sa forme (la norme orthographique), son sens (définition) et son usage (utilisation).
- Inviter les élèves à se corriger ou à écrire les mots normés sous leurs hypothèses.

7. Le grand retour (40 min)

- Revenir sur la question de recherche de départ : *Qu'est-ce que le temps qui passe ?*
- Inviter les élèves à formuler à l'oral une définition commune : débiter la définition par l'identification du noyau de sens qui caractérise le mot à l'étude (un terme générique) suivie des caractéristiques qui permettent de distinguer le mot des autres mots ayant le même noyau de sens (différences sémantiques). Voici un exemple : *Le temps qui passe, c'est le moment que l'on vit au fil des jours. C'est le vieillissement. Le temps passe vite quand je m'amuse.*
- Revoir le croquis et la liste de mots réalisée lors de l'activation des connaissances antérieures de manière à nommer les nouvelles connaissances apprises.
- Inviter les élèves à enrichir leur croquis et à ajouter de nouveaux mots dans leur liste de mots-clés.
- Faire observer l'évolution de leurs représentations.
- Enrichir leur réseau conceptuel en y greffant les nouvelles connaissances acquises sur le concept.

APRÈS

LE TRANSFERT DES APPRENTISSAGES

8. Le réinvestissement (30 min)

- Inviter les élèves à décrire un moment où ils trouvent que trois minutes c'est trop long, puis un moment où ils trouvent que ce laps de temps est trop court.
- Si désiré, utiliser un sablier de trois minutes ou un minuteur et demander aux élèves de réaliser une activité ou une action pendant trois minutes.
- Inviter finalement les élèves à nommer s'ils sont patients comme le sablier géant dans l'album et à expliquer pourquoi à l'aide d'un exemple.

*Noter qu'il est toujours possible, si vous êtes moins familières avec la démarche, de lire à nouveau le déroulement plus explicite des étapes de la démarche didactique au chapitre 6 de ce présent *Guide de l'enseignante* : des exemples, des verbatim et des actions supplémentaires y sont présentés.

Annexe 1

Les précisions quant au domaine de l'univers social

Pour assurer la construction de la représentation de concepts de l'espace, du temps et de la société, l'enseignant doit considérer les différentes composantes de la compétence :



Figure 8 Les composantes de la compétence *Construire sa représentation de l'espace, du temps et de la société* (PFEQ) (MELS, 2001a, p.176)

Comme le développement de cette compétence revêt d'un caractère évolutif, il est essentiel d'amener les élèves à acquérir progressivement une série de savoirs essentiels divisés en deux catégories (MELS, 2001). Ces savoirs essentiels sont présentés au tableau 3, à la page suivante, selon la progression des apprentissages (MELS, 2009).



Les connaissances

Les connaissances permettent d'approcher des réalités d'ici et d'ailleurs, d'hier et d'aujourd'hui de manière à comprendre les différences, les ressemblances et les changements dans le temps et l'espace.



Les techniques

Les techniques font appel aux habiletés des élèves à situer dans le temps par l'utilisation et la construction d'une ligne du temps et à se situer dans l'espace par l'interprétation d'un plan simple ou d'une carte, à mesurer le temps, à évaluer des distances et à les comparer (MELS, 2001a).

Tableau 5 La progression des apprentissages quant à la construction des concepts de l'espace, du temps et de la société au 1^{er} cycle du primaire (MELS, 2009)

	1 ^{er} cycle	
	1 ^{re}	2 ^e
→ L'élève apprend à le faire avec l'intervention de l'enseignant(e)		
★ L'élève le fait par lui-même à la fin de l'année scolaire.		
Localisation dans l'espace et dans le temps		
Se repère sur le terrain, un plan simple, une illustration ou une maquette : positions spatiales : devant, sur, derrière, à côté, près de, à droite, à gauche, etc.	→	★
S'oriente dans l'espace en utilisant les points cardinaux : au nord, au sud, à l'est, à l'ouest	→	★
Se repère dans le temps : seconde, minute, heure, jour de la semaine, calendrier, mois, année, siècle.	→	★
Situe des faits de sa vie et de celle de ses proches sur une ligne du temps graduée : naissance, entrée à l'école, voyage, naissance des parents, d'un frère, d'une sœur, décès, etc.	→	★
Indique des traits physiques caractéristiques de différents âges de la vie : un bébé n'a pas de dents, les grands-parents peuvent avoir des cheveux blancs, etc.	→	★
Indique des activités à différents âges de la vie : l'enfant va à l'école, l'adulte peut conduire une automobile, etc.	→	★
Éléments humains		
Nomme ses groupes d'appartenance : famille, amis, équipe sportive, classe, etc.	→	★
Décrit la composition de ses groupes d'appartenance : mon équipe de soccer comprend des garçons et des filles ainsi qu'un adulte, l'entraîneur, etc.	→	★
Indique le nombre de membres dans ses groupes d'appartenance : l'équipe de soccer comprend 10 joueurs, etc.	→	★
Nomme la ou des langues parlées dans son milieu : français, anglais, italien, etc.	→	★
Nomme la ou des religions pratiquées dans son milieu : catholicisme, protestantisme, etc.	→	★
Nomme des expressions de l'art : peinture, sculpture, etc.	→	★
Nomme des objets utilisés couramment, nomme les changements dans le temps et les différences entre son milieu et un milieu non familial : jouets, disques, fer à repasser, ordinateur, bicyclette, etc.	→	★
Nomme des éléments du paysage relatifs aux activités économiques, nomme les changements dans le temps et les différences entre son milieu et un milieu non familial : ferme, usine, banque, port, etc.	→	★
Nomme des besoins satisfaits par des activités économiques : se nourrir, se divertir, etc.	→	★
Nomme des moyens de transport et des voies de communication, nomme les changements dans le temps et les différences entre son milieu et un milieu non familial : automobile, train, avion, autoroute, route, voies ferrées, etc.	→	★
Nomme des institutions : hôtel de ville, conseil municipal, bibliothèque, école, hôpital, etc.	→	★
Indique les règles de fonctionnement de ses groupes d'appartenance : en classe, lever la main pour parler, etc.	→	★
Éléments naturels		
Nomme des formes de relief : plaine, vallée, plateau, colline, chaîne de montagnes, etc.	→	★
Nomme des éléments liés au climat : précipitations et température, etc.	→	★
Nomme des éléments de l'hydrographie : fleuve, lac, rivière, etc.	→	★
Nomme des ressources naturelles : forêt, eau, sols fertiles, minéral, etc.	→	★
Personnes, groupes et événements		
Nomme des personnes de son milieu : père, ami, enseignante, entraîneur, etc.	→	★
Décrit le rôle de différents membres de ses groupes d'appartenance : l'enseignante me transmet des connaissances, le capitaine de mon équipe sportive nous encourage, etc.	→	★
Nomme des faits de sa vie et de celle de ses proches : naissance, entrée à l'école, déménagement, etc.	→	★
Les techniques relatives au temps		
Construire une ligne du temps (sélectionner l'information, calculer la durée à représenter, déterminer une unité de mesure, tracer un axe, inscrire les segments selon l'échelle choisie, inscrire l'information, inscrire un titre)	→	→
Interpréter une ligne du temps (lire le titre, décoder l'échelle chronologique, utiliser des repères temporels et relever de l'information : lieux, acteurs, circonstances)	→	→
Les techniques relatives à l'espace		
Interpréter un plan simple ou une carte (lire le titre, lire l'échelle, utiliser les points cardinaux et les repères spatiaux)	→	→

Annexe 2

Les étiquettes d'expressions sur le temps

Imprimer et découper ces expressions pour l'étape 3 du projet *La prise de connaissance d'un problème*. Noter qu'il est aussi possible d'inscrire ses expressions sur le tableau interactif et les travailler à même le tableau.

Perdre son temps

Avoir le temps

Manquer de temps

Longtemps

Tout le temps

La mi-temps

Le temps presse

Le temps des fêtes

Arriver à temps

Beau temps mauvais temps

Quel temps fait-il?

Ce n'est pas le temps

Remonter dans le temps

De temps en temps

Le bon vieux temps

Annexe 3

Les références bibliographiques du réseau littéraire

- Agopian, A. et Mollet, C. (1995). *Où vont les heures de la nuit ?* Suisse : Éditions Ricochet.
- Albert, A. (2016). *Henri est en retard*. France : Éditions L'école des loisirs.
- Albon, L. (2016). *Les saisons de Lili*. France : Éditions Élan vert.
- Albon, L. (2017). *Lili, c'est l'heure !* Éditions Élan vert.
- Bécue, B., Bessard, S., Convert, H. et Pinto, D. (2010). *Ma journée*. France : Éditions Milan jeunesse.
- Carle, E. (1999). *L'araignée qui ne perd pas son temps*. Belgique : Éditions Mijade
- Casterman, G. (2009). *En attendant Timoun*. France : Éditions L'école des loisirs.
- Chic, S. et Touvy, M. (2006). *Attends...* France : Éditions Didier jeunesse.
- Demilly, C. et Moreau, L. (2019). *Un temps pour tout*. France : Éditions Seuil.
- Dubuc, M. (2013). *Le lion et l'oiseau !* Éditions Pastèque.
- Dubuc, M. (2018). *L'autobus*. Québec : Éditions Album.
- Garralon, C. (2016). *Les jours, les mois et les saisons*. France : Éditions MeMo.
- Garton Scanlon & Al, Liz. (2020). *Cinq minutes*. Belgique Éditions Nord-Sud.
- Gouichoux, R. et Gauthier, V. (2005). *Les quatre saisons de Tilouloup*. France : Éditions Flammarion.
- Grive, C. et Kerba, M. (2009). *1 seconde, 1 minute, 1 siècle*. France : Éditions Gallimard jeunesse.
- Innocenti, R. et Lewis, J.P. (2016). *La maison Roberto*. Éditions Gallimard jeunesse.
- Iwamura, K. (2004). *Tout est rouge*. Belgique : Éditions Mijade
- Iwamura, K. (2016). *C'est déjà le printemps*. Belgique : Éditions Mijade
- Iwamura, K. (2016). *Un orage d'été*. Belgique : Éditions Mijade
- Iwamura, K. (2016). *Vive la neige*. Belgique : Éditions Mijade
- Jalbert, P. (2012). *Une journée de Loup*. Paris : Éditions Belin.
- Jarry, M.-H. et Duhameau, É. (2009). *Où est passé le temps ?* Éditions Isatis.
- Kitamura, S. (2007). *Mon voyage dans la préhistoire*. France : Éditions Gallimard jeunesse.
- Leduc, É. (2012). *La ronde des mois*. Éditions La courte échelle.
- Malone, V. et Bouchard, A. (2013). *Avant quand y'avait pas l'école*. France : Éditions Seuil.

- Minhos-Martins, I. et Matoso, M. (2016). *Avec du temps*. France : Éditions Thierry Magnier
- Minne, N. (2014). *Le petit voleur de temps*. Belgique : Éditions Casterman
- Naumann-Villemin, C. et Barcion, M. (2009). *Le plus grand chasseur de Loups de tous les temps*. France : Éditions L'école des loisirs.
- Naumann-Villemin, C. et Barcion, M. (2017). *Au temps de la préhistoire*. France : Éditions Kaleidoscope.
- Naumann-Villemin, C. et Junakovic, S. (2010). *François et le temps*. France : Éditions Kaleidoscope.
- Nille, P. (2015). *Les 12 mois de l'année en relief*. France : Éditions Tourbillon.
- Pérouème, L. et Luchie, A. (2014). *Le Temps est un drôle de bonhomme*. France : Éditions Naïve
- Ramos, M. (1998). *Quand j'étais petit*. France : Éditions L'école des loisirs.
- Roegiers, M. (2009). *Prendre le temps*. Éditions Alice.
- Romain, A. et Vander Meiren, S. (2008). *Petite vie deviendra grande*. Belgique : Éditions Alice
- Servant, S. et Poirot-Chérif, S. (2010). *Dans combien de temps je serai grand ?* France : Éditions Rue du monde.
- Turcot, L. et Amsallem, B. (2019). *Hier, quand j'étais bébé !* Éditions Pastèque
- Wohlman, R. et Hewitt, D. (2019). *Le royaume du rien du tout*. Québec : Éditions Comme des géants.

Annexe 4

Les premières de couverture des œuvres littéraires

Si le choix du réseau conceptuel s'est arrêté sur le choix A, faire imprimer ces premières de couverture pour tous les élèves et les inviter à les découper et à les coller à l'endroit prévu au fil des séquences didactiques.



Noter que les premières de couverture ont été téléchargées à partir des sites web suivants :

- o Philippe Jalbert (2012). *Une journée de Loup*. Paris : Éditions Belin. Image disponible le 5 décembre 2020 au <https://www.belin-education.com/une-journee-de-loup>
- o Lucie Albon (2017). *Lili, c'est l'heure !* Éditions Élan vert. Image disponible le 5 décembre 2020 au <https://constellations.education.gouv.qc.ca/index.php?p=il&sec=2&lo=50424>
- o Marianne Dubuc (2013). *Le lion et l'oiseau !* Éditions Pastèque. Image disponible le 5 décembre 2020 au <https://constellations.education.gouv.qc.ca/index.php?p=il&lo=51642&sec=2>
- o Émilie Leduc (2012). *La ronde des mois*. Éditions La courte échelle. Image disponible le 5 décembre 2020 au <https://www.groupecourteechelle.com/la-courte-echelle/livres/la-ronde-des-mois/>
- o Laurent Turcot et Baptiste Amsallem (2019). *Hier, quand j'étais bébé !* Éditions Pastèque. Image disponible le 5 décembre 2020 au <https://www.lapasteque.com/hier-quand-j-etais-bebe>
- o Maud Roegiers (2009). *Prendre le temps*. Éditions Alice. Image disponible le 5 décembre 2020 au <https://constellations.education.gouv.qc.ca/index.php?p=il&lo=40297&sec=2>
- o Marie-Hélène Jarry et Élodie Duhamel (2009). *Où est passé le temps ?* Éditions Isatis. Image disponible le 5 décembre 2020 au <https://editionsdelisatis.com/livres/ou-est-passe-le-temps/>

Annexe 5

La planification temporelle des séquences didactiques

Voici un exemple de planification temporelle pour la réalisation des sept séquences didactiques. Selon cette planification, il est suggéré de prévoir 30 périodes de 54 minutes pour réaliser l'ensemble du projet.

*Noter que ces temps d'enseignement et d'apprentissage sont approximatifs et qu'ils peuvent s'adapter selon les forces et les défis des élèves. Rappelons que pour assurer notamment un gain de temps, les tentatives d'écriture (étape 5) peuvent se réaliser en classe, si désiré, lors de la routine quotidienne communément nommé *La phrase du jour*.

*Noter également que l'étape 1 n'est pas dans ce présent tableau, car elle a été réalisée en amont par la chercheuse dans le cadre de cette recherche.

Tableau 6 La planification temporelle des séquences didactiques

LA PRÉPARATION	
Période 1 (54 minutes) • Étape 2 <i>La prise de connaissance du concept abstrait général</i> (20-30 min.)	
LA RÉALISATION -L'INTÉGRATION-LE TRANSFERT	
Période 2 (54 minutes) • Étape 3 <i>L'activation des connaissances antérieures</i> du sous-concept (15 min.) • Étape 4 <i>La lecture à haute voix de l'oeuvre et le choix des mots à écrire</i> (20-30 min.)	Les étapes 3 à 8 sont à répéter pour chacune des séquences didactiques (pour un total de 28 périodes)
Période 3 (54 minutes) • Étape 5 <i>Les tentatives d'écriture et l'échange des stratégies</i> (30 min.) • Étape 6 <i>La discussion et la norme orthographique</i> (20 min.)	
Période 4 (54 minutes) • Étape 7 <i>Le grand retour</i> (40 min)	
Période 5 (54 minutes) • Étape 8 <i>Le réinvestissement</i> (30 min)	
Période 29 (54 minutes) • Étape 9 <i>La conclusion générale</i> (30 min.)	

Suggestions de planification

Pour faciliter la planification des séquences didactiques dans la planification pédagogique générale de l'enseignante, il est suggéré notamment, qu'une fois la première période réalisée, de prévoir environ 4 périodes de 54 minutes pour la réalisation de chacune des séquences (étapes 3 à 8). Puis, prévoir une dernière période à la fin du projet pour conclure (étape 9). S'il est désiré de réaliser le projet sur le temps de manière condensée, celui-ci pourrait se réaliser sur sept semaines (voir ci-après) ou au contraire, il pourrait aussi être réparti tout au long d'une étape scolaire.

- Semaine 1 : Réaliser l'étape 2 + la séquence didactique 1
- Semaine 2 : Réaliser la séquence didactique 2
- Semaine 3 : Réaliser la séquence didactique 3
- Semaine 4 : Réaliser la séquence didactique 4
- Semaine 5 : Réaliser la séquence didactique 5
- Semaine 6 : Réaliser la séquence didactique 6
- Semaine 7 : Réaliser la séquence didactique 7 + l'étape 9

Bibliographie

- Allard, É. (2018). *L'interdisciplinarité en sciences et en arts à l'éducation préscolaire : effets sur le développement cognitif des enfants* [Université du Québec à Trois-Rivières]. <http://depot-e.uqtr.ca/id/eprint/8422>
- Anctil, D. (2019). Comment enseigne-t-on le lexique dans les classes du primaire ? *Vivre le primaire*, 32(1), 14-17.
- Anctil, D. et Proulx, C. (2017). *Favoriser l'acquisition du vocabulaire à travers la lecture*. Précongrès de l'AQPF, Montréal.
https://www.aqpf.qc.ca/sites/default/files/fichiers_animateurs/AQPF%208%20novembre%202017%20%28Anctil%20et%20Proulx%29.pdf
- Anctil, D. et Proulx, C. (2018). *Travailler le lexique à partir de la littérature jeunesse*. Congrès de l'AQEFLS, Montréal.
<https://rimq.qc.ca/formation.php?ID=25398>
- Anctil, D. et Tremblay, O. (2016). Des idées d'activités autour de la définition. *Vivre le primaire*, 29(2), 72-73.
- Anderson, R. C. et Nagy, W. E. (1992). The vocabulary conundrum. *American educator: the professional journal of the american federation of teachers*, 16(4), 14-18.
- Anokhina-Abeberry, O. (2001). Étude sémantique du nom abstrait en français. *L'Information Grammaticale*, (9), 44-45. https://www.persee.fr/doc/igram_0222-9838_2001_num_91_1_3296
- Anokhina-Abeberry, O. (2008). Sur la distinction nom «concret/nom «abstrait» : approches linguistiques, (neuro)-psycholinguistique et développementale. Dans K. Duvignau et V. Tartas (dir.), *Construction d'objet: approche interdisciplinaire* (p. 67-89). Éditions Manuscrit Université.
- Apostel, L., Mandelbrot, B. et Piaget, J. (1957). *Études d'épistémologie génétique : II. Logique et équilibre*. Presses Universitaires de France.
- Armand, F. et Marillet, E. (2015). Quelques principes clés de l'enseignement-apprentissage du vocabulaire chez les élèves allophones, bilingues et plurilingues. *Québec français*, (175), 48-51.
- Astolfi, J.-P., Darot, É., Ginsburger-Vogel, Y. et Toussaint, J. (2008). *Mots-clés de la didactique des sciences*. De Boeck.
- Audigier, F. (2006a). L'enseignement de l'histoire, de la géographie et de l'éducation civique à l'école élémentaire et formation des maîtres. Dans Y. Lenoir et M.-H. Boullier-Oudot (dir.), *Savoirs professionnels et curriculums de formation* (p. 193-213). Les Presses de l'Université Laval.
- Barrett, M. D. (1995). Early lexical development. Dans P. Fletcher et B. MacWhinney (dir.), *The handbook of child language* (p. 362-392). Basil Blackwell.
- Barth, B.-M. (2002). *Le savoir en construction*. Retz.
- Barth, B.-M. (2013a). *L'apprentissage par abstraction*. Chenelière Éducation.
- Barth, B.-M. (2013b). *Élève chercheur, enseignant médiateur (version iBook)*. Chenelière Éducation.
- Beck, I. L., McKeown, M. G. et Kucan, L. (2013). *Bringing Words to Life : Robust vocabulary instruction (2e édition)* (2e éd.). The Guilford Press.
- Berthiaume, R., Anctil, D. et Daigle, D. (2015). *L'enseignement du vocabulaire auprès d'élèves de 4e année du primaire en contexte de classe ordinaire : évaluation d'un dispositif d'enseignement en fonction des caractéristiques des élèves. Rapport de recherche*.
<http://www.frqsc.gouv.qc.ca/documents/11326/2510085/vocabulaire-4e-primaire-rapport-R.Berthiaume.pdf/690e9197-1e64-4461-bb2e-0e7be3d9417d>
- Berthiaume, R., Brossard, S., Anctil, D. et Daigle, D. (2018). *Travailler explicitement le vocabulaire auprès des élèves du primaire pour favoriser l'amélioration de leurs habiletés en lecture et en écriture*. Institut des troubles d'apprentissage, Montréal.
- Blaser, C. (2008). Dossier: Le français, enjeu social, trésor culturel. *Vie pédagogique*, (149), 44-48.
- Blaser, C. et Chartrand, S. (2009). Étayer des activités de lecture et d'écriture dans toutes les disciplines scolaires. *Québec français*, (154), 114-116.

- Boulet, M. (2016). *L'apport et les limites du recours en classe du premier cycle du primaire à travers des oeuvres de littérature jeunesse pour le traitement interdisciplinaire de l'univers social*. Recherche collaborative: étude de cas [Université du Québec à Rimouski].
http://semaphore.uqar.ca/id/eprint/1247/1/Marjorie_Boulet_decembre2016.pdf
- Boulet, M. et Martel, V. (2017). Enseigner de façon interdisciplinaire l'univers social au premier cycle du primaire grâce à la littérature jeunesse. *Vivre le primaire*, 30(1), 28-31.
- Boulet, M. et Martel, V. (2019). Soutenir l'évaluation de l'univers social dès la maternelle: c'est possible et gagnant! *Revue Préscolaire*, 57(2), 17-20.
- Boutin, J.-F. et Martel, V. (2018). Le roman graphique - bande dessinée - historique : entre discours profane et discours savant... une lecture dialectique. Dans M.-A. Éthier et D. Lefrançois (dir.), *Mondes profanes : enseignement, fiction et histoire* (p. 291-310). Presses de l'Université Laval.
- Boutonnet, V., Joly-Lavoie, A. et Yelle, F. (2014). L'intégration des jeux vidéo : entre sérieux et jeux traditionnels. . Dans M.-A. Éthier, D. Lefrançois et S. Demers (dir.), *Faire aimer et apprendre l'histoire et la géographie au primaire et au secondaire* (p. 303-322). Multimondes.
- Bouvier, F. et Chiasson Desjardins, S. (2013). L'apprentissage par concepts en première secondaire dans un cadre d'arrimage de l'histoire et de l'éducation à la citoyenneté. *McGill Journal of Education*, 48(2), 297-316.
- Camuset, D. (2016). *La construction de l'espace chez l'enfant de maternelle (grande section)* [École supérieure du Professorat et de l'Éducation de l'Académie de Paris]. <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01410524/document>
- Cariou, D. (2004). La conceptualisation en histoire au lycée: une approche par la mobilisation et le contrôle de la pensée sociale des élèves. *Revue française de pédagogie*, 147, 57-67.
<https://doi.org/10.3406/rfp.2004.3120>
- Cavenaille, R. (1996). À la recherche du temps qui passe. L'apprentissage de la chronologie dans l'enseignement fondamental. *Informations pédagogiques*, 30.
- Cellier, M. (2011). Le vocabulaire et son enseignement. Des outils pour structurer l'apprentissage du vocabulaire. *MENJVA/DEGSCO*, 1-7.
https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Dossier_vocabulaire/57/6/Micheline_Cellier_111202_C_20157_6.pdf
- Chabanne, J.-C. et Bucheton, D. (2002). L'activité réflexive dans les écrits intermédiaires: quels indicateurs? Dans J.-C. Chabanne et D. Bucheton (dir.), *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire: L'écrit et l'oral réflexifs* (p. 25-51). Presses Universitaires de France.
- Charron, A. (2006). *Les pratiques d'orthographe approchées d'enseignantes de maternelle et leurs répercussions sur la compréhension du principe alphabétique chez les élèves* [Université de Montréal].
<https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/16470>
- Charron, A. et Fortin-Clément, G. (2010). Les orthographe approchées pour construire la compréhension du principe alphabétique d'élèves de la maternelle. *Actes du Congrès de l'Actualité de La Recherche En Éducation et En Formation*, 1-10.
- Charron, A. et Montésinos-Gelet, I. (2018). Étude d'une pratique interdisciplinaire reposant sur l'exploitation d'un album au 1er cycle du primaire. Dans I. Montésinos-Gelet (dir.), *Pleins feux sur l'album* (p. 93-108). CDFDF.
- Charron, A., Montésinos-Gelet, I. et Morin, M.-F. (2009). Description et catégorisation des pratiques déclarées en orthographe approchées chez des enseignantes du préscolaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 35(3), 85-106.
- Charron, A., Montésinos-Gelet, I., Plante, I., Gagnon, B. et Fortin-Clément, G. (2013). *Les orthographe approchées pour un enseignement explicite de l'orthographe au premier cycle du primaire*. Rapport de recherche.
<http://www.frqsc.gouv.qc.ca/fr/parteneriat/nos-resultats-de-recherche/histoire/les-orthographe-approches-pour-un-enseignement-explicite-de-l-orthographe-au-premier-cycle-du-primaire-8uoep20a1481134951468>
- Charron, A., Montésinos-Gelet, I., Plante, I., Gagnon, B. et Ménard, N. (2018). *Effets longitudinaux de la pratique des orthographe approchées sur le développement orthographique des élèves*. (Rapport no 2015-LC-187859).
http://www.frqsc.gouv.qc.ca/documents/11326/2510085/A.Charron_rapport_EI_orthographeapproches.pdf/572227cb-03f1-40a4-b537-b8ce8a8d396d

- Costerg, A. (2017). *L'enseignement de l'orthographe lexicale*. Les Éditions Passe-Temps.
<https://passetemps.com/blogue/lenseignement-de-lorthographe-lexicale-04040>
- David, K. (2018). Identification et description de compétences en littératie multimodale d'élèves de secondaire en contexte de lecture de bandes dessinées historiques. *Revue de recherches en littératie médiatique multimodale*, (7), 1-26.
- Demers, S., Lefrançois, D. et Éthier, M.-A. (2012). Construire le sens des concepts en univers social au primaire : quelques considérations théoriques et une activité à réaliser en classe. *Vivre le primaire*, 25(3), 51-53.
- Déry, C. et Martel, V. (2014). Un portrait des conseillers pédagogiques en sciences humaines au primaire. Dans M.-C. Larouche et A. Araújo-Oliveira (dir.), *Les sciences humaines à l'école primaire québécoise : regards croisés sur un domaine de recherche et d'intervention* (p. 197-220). Presse de l'Université du Québec.
- Déry, C., Martel, V. et Saumure, C. (2013). L'enseignement de l'univers social au primaire: quelques défis rencontrés et des moyens pour les relever. *Vivre le primaire*, 26(4), 51-54.
- Desrosiers-Sabbath, R. (1984). *Comment enseigner les concepts: Vers un système de modèle d'enseignement*. Presses de l'Université du Québec.
- Drolet, M. (2014). *L'enseignement de l'univers social au premier cycle du primaire: pratiques déclarées d'enseignants d'une commission scolaire de Chaudière-Appalaches* [Université du Québec à Rimouski].
<http://semaphore.uqar.ca/id/eprint/1043/>
- Dubuc, M. (2013). Le lion et l'oiseau. La Pastèque.
- Dupin de Saint-André, M. (2018). Varier les réseaux littéraires. *Vivre le primaire*, 31(4), 49-52.
- Duval, L. (2009). Le temps, un concept à vivre! *Vivre le primaire*, 22(3), 29-31.
- Faucher, M. (2015). *L'effet d'un programme d'orthographe approchées sur le développement des habiletés phonologiques des enfants à la fin de la maternelle* [Université du Québec à Trois-Rivières]. <http://deposit.uqtr.ca/id/eprint/7758/1/031128638.pdf>
- Fortin-Clément, G. (2019). *Effets de la pratique des orthographe approchées sur le transfert des apprentissages en orthographe chez des élèves du premier cycle du primaire* [Université du Québec à Montréal].
<https://archipel.uqam.ca/13226/>
- Gagné, C. (2006b). Des espaces à explorer. Dans N. Lebrun, C. Gagné et P. Lebrun (dir.), *Moyens pédagogiques et univers social au primaire* (p. 205). Éditions nouvelles.
- Gagnon, C. (2019). *L'apprentissage de vocabulaire à travers la littérature jeunesse en classe d'accueil préscolaire* [Université de Montréal]. <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/22833>
- Gagnon, C. et Anctil, D. (2019). L'art de définir de nouveaux mots. *Vivre le primaire*, 32(4), 19-22.
- Gauthier, C. et Saint-Jacques, D. (2002). *La réforme des programmes scolaires au Québec*. Presses de l'Université Laval.
- Giolitto, P. (1992). *Enseigner la géographie à l'école*. Hachette Éducation.
- Graves, M. F. (2006). *The Vocabulary Book. Learning & Instruction*. Teachers' College Press.
- Gray-Charpentier, M. (2010). *Les stratégies orthographiques enseignées dans un contexte didactique des orthographe approchées par des enseignantes de première année du primaire* [Université du Québec à Montréal]. <https://archipel.uqam.ca/4209/1/M11878.pdf>
- Henriksen, B. (1999). Three Dimensions of Vocabulary Development. *SSLA*, 21, 303-317.
<https://doi.org/https://doi.org/10.1017/S0272263199002089>
- Husserl, E. (1950). *Idées directrices pour une phénoménologie*. Gallimard.
- Husserl, E. (1985). *L'idée de la phénoménologie*. Presses universitaires de France.
- Jalbert, P. (2012). *Une journée de Loup*. Belin.
- Jarry, M.-H. et Duhamel, É. (2019). *Où est passé le temps?* Éditions de l'isatis.
- Laforest, M. et Lenoir, Y. (1984). *Les sciences humaines au primaire, dossier synthèse: La société*.
- Lafrance, S. A. (2009). Les enfants du monde: situation d'apprentissage au préscolaire en univers social. *Vivre le primaire*, 22(3), 38-39.
- Lalongé, P. (2006a). Des temps à découvrir. Dans N. Lebrun, C. Gagné et P. Lalongé (dir.), *Moyens pédagogiques et univers social au primaire* (p. 205). Éditions nouvelles.
- Laplanche, J. (1989). Temporalité et traduction. *Psychanalyse à l'Université*, 14(53), 17-33.

- Larouche, M.-C. (2014). Voir et savoir interpréter des documents iconographiques, de l'affectif au cognitif. . Dans M.-A. Éthier, D. Lefrançois et S. Demers (dir.), *Faire aimer et apprendre l'histoire et la géographie au primaire et au secondaire* (p. 213-321). Multimondes.
- Larouche, M.-C., Landry, N. et Fillion, P.-L. (2015). Conception et étude du potentiel d'un dispositif muséo-techno-didactique pour le raisonnement en sciences humaines d'élèves québécois de 5e année du primaire. *McGill Journal of Education*, 50(2-3), 293-319.
- Larouche, M.-C., Plourde, D., Desruisseaux, J., Paillé, M.-É. et Boyer, P. (2018). Étudier des réalités passées au moyen de peintures figuratives : pistes numériques avec les Musées des beaux-arts de Montréal. . *Vivre le primaire*, 31(1), 52-54.
- Larousse. (2019). *Le petit Larousse illustré*.
<https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/concept/17875?q=concept#17749>
- Laville, C. (1993). Quelle histoire au primaire? *Traces*, 31(1), 14-19.
- Lavoie, C. et Thi Hoa, L. (2014). S'approprier le vocabulaire: la stratégie « réseau de mots ». *Vivre le primaire*, 27(1), 26-27.
- Lebrun, J. et Lenoir, Y. (2001). Planifications en sciences humaines chez de futures enseignantes et les modèles d'intervention éducative sous-jacents. *Revue des sciences de l'éducation*, 27(3), 569-594.
<https://doi.org/https://doi.org/10.7202/009965ar>
- Lebrun, J. et Lenoir, Y. (2009). La démarche de conceptualisation. Dans J. Lebrun et A.-O. Anderson (dir.), *L'intervention éducative en sciences humaines au primaire. Des fondements aux pratiques* (p. 93-118). Chenelière Education.
- Lebrun, N. (1993). Importance des sciences humaines au niveau primaire. *Traces*, 31(5), 18-22.
- Lebrun, N. et Berthelot, S. (1993). Utilisation d'un système expert pour l'apprentissage de concept de nature heuristique en sciences humaines au primaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 19(3), 463-482.
- Leduc, É. (2012). *La ronde des mois. La courte échelle*.
- Lenoir, Y. (1990). Apports spécifiques des sciences humaines dans la formation générale au primaire. Dans G.-R. Roy (dir.), *Contenus et impacts de la recherche universitaire actuelle en sciences de l'éducation* (p. 681-695). Éditions du CRP.
- Lenoir, Y. (2002). Passé, présent et futur de l'enseignement des sciences humaines de l'humain et de la société au primaire: mythe de l'enseignement de l'histoire et de la géographie au fantasme de l'univers social en passant par l'illusion des sciences humaines. Dans C. Lenoir et D. Saint-Jacques (dir.), *La réforme des programmes scolaires au Québec* (p. 130-164). Presses de l'Université Laval.
- Marion, I. (2010). *L'impact de l'approche des orthographe approchées en situations coopératives sur le comportement stratégique et les conceptions des scripteurs du premier cycle du primaire* [Université du Québec à Montréal]. <https://archipel.uqam.ca/4000/1/M11879.pdf>
- Martel, V. (2014a). Lire et interpréter des sources écrites. Dans M.-A. Éthier, D. Lefrançois et S. Demers (dir.), *Faire aimer et apprendre l'histoire et la géographie au primaire et au secondaire*. Multimondes.
- Martel, V. (2018a). *Développer des compétences de recherche et de littératie au primaire et au secondaire. Enquête en classe d'histoire*. Les Éditions JFD.
- Martel, V., Cartier, S. et Butler, D. L. (2015). Apprendre en lisant en histoire en recourant au manuel scolaire ou à un corpus d'oeuvres documentaires et de fiction. *Revue de recherches en littératie médiatique multimodale*, 2.
<https://doi.org/https://doi.org/10.7202/1047319ar>
- Martel, V., Sala, C., Boutin, J.-F. et Villagordo, É. (2018). Développer des compétences en littératie visuelle et multimodale par le croisement des disciplines histoire/français/arts : l'enquête culturelle. *Revue de recherches en littératie médiatique multimodale*, 7. <https://doi.org/https://doi.org/10.7202/1048357ar>
- Mauroux, F., Garcia-Debanc, C. et Duvignau, K. (2016). Étude longitudinale des effets de la pratique d'orthographe approchées sur les compétences d'apprentis-lecteurs au début de l'école primaire en France. Dans M.-F. Morin, D. Alamargot et C. Gonçalves (dir.), *Perspectives actuelles sur l'apprentissage de la lecture et de l'écriture* (p. 168-193). Éditions de l'Université de Sherbrooke.
<https://doi.org/https://doi.org/10.17118/11143/10237>
- MELS. (2001a). *Programme de formation de l'école québécoise. Éducation préscolaire et enseignement primaire*. Gouvernement du Québec: MELS.

- MELS. (2009). *Progression des apprentissages au primaire*. Gouvernement du Québec: MELS.
- Miniac, C. B.-d. (2003). Savoir lire et écrire dans une société donnée. *Revue française de linguistique appliquée*, 8(1), 107-120.
- Montésinos-Gelet, I., Dupin de Saint-André, M. et Charron, A. (2018). *Accompagnement des enseignants d'une école montréalaise quant au recours à des réseaux d'œuvre littéraire pour soutenir la conscience linguistique en lecture et en écriture* (Rapport no 2015 -LC- 187912). http://www.frqsc.gouv.qc.ca/documents/11326/2510085/I.Montesinos-Gelet_rapport_conscience-linguistique-lecture-ecriture.pdf.pdf/280fafd5-e395-4567-9b28-1c39ef2f2b6c
- Montésinos-Gelet, I., Morin, M.-F. et Charron, A. (2006). *Les orthographe approchées. Une démarche pour soutenir l'appropriation de l'écrit au préscolaire et au primaire*. Chenelière Éducation.
- Morin, M.-F. (2012). S'approprier l'écrit pour se construire. *Revue Préscolaire*, 50(4), 28-31.
- Morin, M.-F. et Montésinos-Gelet, I. (2007). Effet d'un programme d'orthographe approchées en maternelle sur les performances ultérieures en lecture et en écriture d'élèves à risque. *Revue des sciences de l'éducation*, 33(3), 663-683. <https://id.erudit.org/iderudit/018963ar>
- Morin, M.-F., Montésinos-Gelet, I., Parent, J., Prévost, N., Charron, A., Ling, G. et Valiquette, V. (2006). La littérature jeunesse en première année pour apprendre à lire et à écrire. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 9(2), 135-145. <https://id.erudit.org/iderudit/1016878ar>
- Morin, M.-F. et Roger, L. (2014). Les réseaux littéraires: clé du passeur culturel. *Québec français*, (171), 95-97. <https://id.erudit.org/iderudit/71237ac>
- Myre-Bisaillon, J., Rodrigue, A. et Beaudoin, C. (2017). Situations d'enseignement-apprentissage multidisciplinaires à partir d'albums de littérature jeunesse : une pratique littéraire contextualisée. *Éducation et francophonie*, 45(2), 151-171. <https://doi.org/https://doi.org/10.7202/1043533ar>
- Nation, I. S. P. (2001). *Learning Vocabulary in Another Language*. University Press.
- Noël-Gaudreault, M. et Le Brun, C. (2013). La littérature de jeunesse : le lecteur, l'œuvre, les passeurs et le passage. *Revue des sciences de l'éducation*, 39(1), 25-32. <https://doi.org/https://doi.org/10.7202/1024531ar>
- Piaget, J. (1969). *Psychologie et pédagogie*. Éditions Denoel.
- Polguère, A. (2016). *Lexicologie et sémantique lexicale. Notions fondamentales*. Les Presses de l'Université de Montréal.
- Poyet, J. (2009a). Espace, temps et société, les clés de l'univers social. *Vivre le primaire*, 22(3), 27-28.
- Poyet, J. (2009b). *Dimensions des représentations du concept de Temps dans treize classes du préscolaire et du premier cycle du primaire* [Université de Montréal]. <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/3587>
- Poyet, J. (2009c). La représentation du temps : dimensions et outils Dans J. Lebrun et A. Araújo-Oliveira (dir.), *L'intervention éducative en sciences humaines au primaire. Des fondements aux pratiques* (p. 137-152). Chenelière Éducation.
- Poyet, J. (2011). Dimensions de représentations du temps chez des enfants de maternelle et de premier cycle du primaire. Dans M.-A. Éthier, D. Lefrançois et J.-F. Cardin (dir.), *Enseigner et apprendre l'histoire : manuels, enseignants et élèves* (p. 265-288). Presses de l'Université Laval.
- Poyet, J. (2013). Définition du concept de temps dans la perspective de son enseignement au premier cycle du primaire au Québec. *Le cartable de Cléo*, (13), 137-144.
- Poyet, J. (2014). Le programme du premier cycle ou les fondements de l'apprentissage des sciences sociales. Dans M.-A. Éthier, D. Lefrançois et S. Demers (dir.), *Faire aimer et apprendre l'histoire et la géographie au primaire et au secondaire* (p. 117-126). Multimondes.
- Poyet, J. (2018). La photographie: trois perspectives en enseignement des sciences humaines au primaire. *Revue de recherches en littérature médiatique multimodale*, 7, 1-19. <https://doi.org/doi:10.7202/1048358ar>
- Pucelle, J. (1972). *Le Temps* (vol. 5e). PUF.
- Ramos, J. M. (1991). De la gestion du temps et de sa représentation sociale. *Bulletin de Psychologie*, 45(405), 289-300.
- Récitus. (2020). *Ressources au primaire. 1er cycle*. <https://www.recitus.qc.ca/ressources/primaire/publications/categorie/primaire/niveau/1er-cycle>

- Rioux, C. (1985). *Le temps: un concept social. La manière dont les hommes et les femmes se parlent* [Université de Montréal].
- Rosch, E. (1973). Natural categories. *Cognitive Psychology*, 4(3), 328-350.
[https://doi.org/https://doi.org/10.1016/0010-0285\(73\)90017-0](https://doi.org/https://doi.org/10.1016/0010-0285(73)90017-0)
- Rosch, E. (1975). Cognitive representation of semantic categories. *Journal of Experimental Psychology*, 104(3), 192-233.
- Rossi, J.-P. (2013). *Le sens des mots et des objets du monde*. De Boeck Supérieur.
- Saulnier-Beaupré, K. (2012). *Les pratiques d'enseignement de la littérature d'enseignants experts du premier cycle du primaire et la place accordée à la différenciation pédagogique* [Université de Montréal].
<https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/9727>
- Snell, E. K., Hindman, A. H. et Wasik, B. A. (2015). How can book reading close the word gap? Five key practice from research. *The reading teacher*, 68(7), 560-571. <https://eric.ed.gov/?id=E11055660>
- Terrier, D. et Vandenweghe-Bauden, M.-D. (1996). *L'espace et la diversité des paysages au CP*. CRDP du Nord-Pas-de-Calais.
- Tremblay, M.-A. (1968). *Initiation à la recherche dans les sciences humaines*. McGraw-Hill Éditeurs.
- Tremblay, O. (2009). *Une ontologie des savoirs lexicologiques pour l'élaboration d'un module de cours en didactique du lexique* [Université de Montréal]. <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/3598>
- Tréville, M. C. (2000). *Vocabulaire et apprentissage d'une langue seconde*. Éditions Logiques.
- Tréville, M. C. et Duquette, L. (1996). *Enseigner le vocabulaire en classe de langue*. Hachette.
- Turcot, L. et Amsallen, B. (2019). *Hier, quand j'étais bébé*. La Pastèque.
- Turgeon, É. (2013). *Développement et mise à l'essai d'un outil pour analyser des albums jeunesse afin d'élaborer un répertoire d'oeuvres québécoises propices au travail interprétatif* [Université de Montréal].
<https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/9728>
- Twyman, T., Mcleery, J. et Tindal, G. (2006). Using Concepts to Frame History Content. *The Journal of Experimental Education*, 74(4), 329-350. <https://doi.org/10.3200/JEXE.74.4.329-350>
- Villeneuve-Lapointe, M. et Charron, A. (2018). Description de la mise en oeuvre en classe de pratiques d'orthographe approchées d'enseignants de deuxième année du primaire. *McGill Journal of Education*, 53(3), 519-545. <https://doi.org/10.7202/1058415ar>
- Villeneuve-Lapointe, M. et Lafontaine, L. (2015). Stratégies de mémorisation de l'orthographe lexicale chez des élèves du 1er cycle du primaire: une exploration. *Langage and Literacy*, 17(3), 134-151.
<https://doi.org/10.20360/G20C7X>
- Vygotski, L. (2012). *Pensée et langage*. La Dispute.
- Widen, S. C. et Russell, J. A. (2008). Children acquire emotion categories gradually. *Cognitive Development*, 23(2), 291-312. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.cogdev.2008.01.002>
- Yali, Z. et Hoge, J. D. (2005). What Elementary Students and Teachers Say about Social Studies. *Social Studies*, 96(5), 216-221. <https://eric.ed.gov/?id=EJ725408>

Notes de fin

¹ Les mots en **caractère gras** font partie des mots à apprendre au premier cycle du primaire. Ils ont été identifiés à partir du site web *Franqus* du Gouvernement du Québec. Cet outil interactif de recherche pour l'enseignement de l'orthographe d'usage au primaire se trouve au http://www.franqus.ca/MELS/liste_orthographique/outil_de_recherche/.

² Les travaux d'Astolfi, Darot, Ginsburger-Vogel et Toussaint (2008), de Barth (2013a), de Desrosiers-Sabbath (1984), de Vygotski (2012), d'Anokhina-Abeberry (2000, 2008), de Poyet (2009), de Polguère (2016), de Saussure (1960), d'Anctil (2010), de Nation (2001), de Berthiaume, Brossard, Anctil et Daigle (2018), de Bassano (2000) et de Daigle et Montésinos-Gelet (2013).

³ Notons qu'en continuité avec les travaux dans le domaine de l'apprentissage conceptuel et celui de l'apprentissage lexical, nous utilisons le terme mot-concept pour désigner les concepts à construire dans le cadre de notre projet de recherche.

⁴ Selon les travaux suivants :

- Anctil, D. (2019). Comment enseigne-t-on le lexique dans les classes du primaire ? *Vivre le primaire*, 32(1), 14-17.
- Beck, I. L., McKeown, M. G. et Kucan, L. (2013). *Bringing Words to Life : Robust vocabulary instruction (2e édition) (2e éd.)*. The Guilford Press.
- Graves, M. F. (2006). *The Vocabulary Book. Learning & Instruction*. Teachers'College Press.
- Morin, M.-F., Montésinos-Gelet, I., Parent, J., Prévost, N., Charron, A., Ling, G. et Valiquette, V. (2006). La littérature jeunesse en première année pour apprendre à lire et à écrire. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 9(2), 135-145. <https://id.erudit.org/iderudit/1016878ar>
- Snell, E. K., Hindman, A. H. et Wasik, B. A. (2015). How can book reading close the word gap? Five key practice from research. *The reading teacher*, 68(7), 560-571. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1055660>
- Turgeon, É. (2013). Développement et mise à l'essai d'un outil pour analyser des albums jeunesse afin d'élaborer un répertoire d'oeuvres québécoises propices au travail interprétatif [Université de Montréal]. <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/9728>
- Morin, M.-F. et Roger, L. (2014). Les réseaux littéraires: clé du passeur culturel. *Québec français*, (171), 95-97. <https://id.erudit.org/iderudit/1237ac>
- Noël-Gaudreault, M. et Le Brun, C. (2013). La littérature de jeunesse : le lecteur, l'oeuvre, les passeurs et le passage. *Revue des sciences de l'éducation*, 39(1), 25-32. <https://doi.org/https://doi.org/10.7202/1024531ar>.

⁵ Depuis quelques années, plusieurs chercheurs ont étudié la pratique des orthographe approchées auprès d'élèves du primaire, dont :

- Charron, A. (2006). *Les pratiques d'orthographe approchées d'enseignantes de maternelle et leurs répercussions sur la compréhension du principe alphabétique chez les élèves* [Université de Montréal]. <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/16470>
- Charron, A. et Fortin-Clément, G. (2010). Les orthographe approchées pour construire la compréhension du principe alphabétique d'élèves de la maternelle. *Actes du Congrès de l'Actualité de La Recherche En Éducation et En Formation*, 1-10.
- Charron, A. et Montésinos-Gelet, I. (2018). Étude d'une pratique interdisciplinaire reposant sur l'exploitation d'un album au 1er cycle du primaire. Dans I. Montésinos-Gelet (dir.), *Pleins feux sur l'album* (p. 93-108). CDFDF.
- Charron, A., Montésinos-Gelet, I. et Morin, M.-F. (2009). Description et catégorisation des pratiques déclarées en orthographe approchées chez des enseignantes du préscolaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 35(3), 85-106. ,
- Charron, A., Montésinos-Gelet, I., Plante, I., Gagnon, B. et Fortin-Clément, G. (2013). *Les orthographe approchées pour un enseignement explicite de l'orthographe au premier cycle du primaire. Rapport de recherche*. <http://www.frqpc.gouv.qc.ca/fr/partensariat/nos-resultats-de-recherche/histoire/les-orthographe-approchees-pour-un-enseignement-explicite-de-l-orthographe-au-premier-cycle-du-primaire-8uoep20a1481134951468>
- Charron, A., Montésinos-Gelet, I., Plante, I., Gagnon, B. et Ménard, N. (2018). *Effets longitudinaux de la pratique des orthographe approchées sur le développement orthographique des élèves. (Rapport no 2015-LC-187859)*. http://www.frqpc.gouv.qc.ca/documents/11326/2510085/A.Charron_rapport_EL_orthographeapprochees.pdf/572227cb-03f1-40a4-b537-b8ce8a8d396d

- Faucher, M. (2015). L'effet d'un programme d'orthographe approchées sur le développement des habiletés phonologiques des enfants à la fin de la maternelle [Université du Québec à Trois-Rivières]. <http://depot-e.uqtr.ca/id/eprint/7758/1/031128638.pdf>
- Fortin-Clément, G. (2019). Effets de la pratique des orthographe approchées sur le transfert des apprentissages en orthographe chez des élèves du premier cycle du primaire [Université du Québec à Montréal]. <https://archipel.uqam.ca/13226/>
- Gray-Charpentier, M. (2010). Les stratégies orthographiques enseignées dans un contexte didactique des orthographe approchées par des enseignantes de première année du primaire [Université du Québec à Montréal]. <https://archipel.uqam.ca/4209/1/M11878.pdf>,
- Marion, I. (2010). L'impact de l'approche des orthographe approchées en situations coopératives sur le comportement stratégique et les conceptions des scripteurs du premier cycle du primaire [Université du Québec à Montréal]. <https://archipel.uqam.ca/4000/1/M11879.pdf>,
- Mauroux, F., Garcia-Debanco, C. et Duvignau, K. (2016). Étude longitudinale des effets de la pratique d'orthographe approchées sur les compétences d'apprentis-lecteurs au début de l'école primaire en France. Dans M.-F. Morin, D. Alamargot et C. Gonçalves (dir.), *Perspectives actuelles sur l'apprentissage de la lecture et de l'écriture* (p. 168-193). Éditions de l'Université de Sherbrooke. <https://doi.org/https://doi.org/10.17118/11143/10237>
- Montésinos-Gelet, I., Morin, M.-F. et Charron, A. (2006). Les orthographe approchées. Une démarche pour soutenir l'appropriation de l'écrit au préscolaire et au primaire. Chenelière Éducation.
- Morin, M.-F. et Montésinos-Gelet, I. (2007). Effet d'un programme d'orthographe approchées en maternelle sur les performances ultérieures en lecture et en écriture d'élèves à risque. *Revue des sciences de l'éducation*, 33(3), 663-683. <https://id.erudit.org/iderudit/018963er>
- Saulnier-Beaupré, K. (2012). Les pratiques d'enseignement de la littératie d'enseignants experts du premier cycle du primaire et la place accordée à la différenciation pédagogique [Université de Montréal]. <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/9727>
- Villeneuve-Lapointe, M. et Charron, A. (2018). Description de la mise en oeuvre en classe de pratiques d'orthographe approchées d'enseignants de deuxième année du primaire. *McGill Journal of Education*, 53(3), 519-545. <https://doi.org/10.7202/1058415ar> .

¹⁸ Cette figure est inspirée de l'article suivant publié dans la revue *Préscolaire*, 57(2) à la page18: Boulet, M. et Martel, V. (2019). Soutenir l'évaluation de l'univers social dès la maternelle: c'est possible et gagnant! *Revue Préscolaire*, 57(2), 17-20.

¹⁹ Les informations apportées par la chercheuse ainsi que ses commentaires sont toujours ici indiquées en italique.

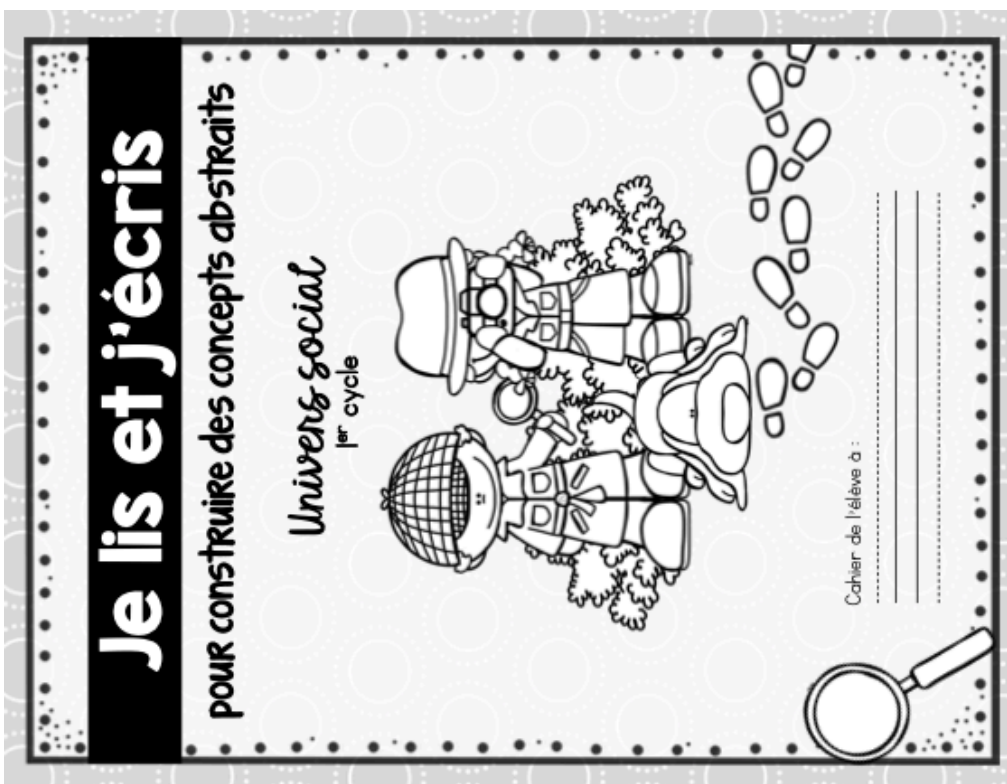
²⁰ Pour élaborer le réseau littéraire, il est suggéré de s'inspirer des outils pédagogiques suivants : La revue numérique sur la littérature jeunesse *LePoilien* (<https://diffusion-didactique.scedu.umontreal.ca/blogue/>), le site *J'enseigne avec la littérature jeunesse* (http://enseignerlitteraturejeunesse.com/?doing_wp_cron=1407179635.0752980709075927734375) et le site *Constellation* du ministère de l'éducation (<https://constellations.education.gouv.qc.ca/>)

²¹ Pour organiser et construire le *Cahier de l'élève*, comme il y a 20 pages au total (multiple de 4), faire photocopier les feuilles en sélectionnant l'option « créer un livre ». L'ensemble des activités sera ainsi consigné à même le cahier.

²² Cette activité gratuite se trouve au lien suivant : <https://www.lalimier.com/> dans la section Primaire, puis Programmes/Trousses clés en main (cliquer sur la version Boulet, 2019).

²³ Cette activité gratuite se trouve au lien suivant : <https://www.rectus.qc.ca/ressources/primaire>

Voici la version finale du *Cahier de l'élève*. Aucune modification ou reproduction de ce *Guide* n'est autorisée.



QU'EST-CE QUE LE TEMPS ?

À quoi te fait penser le mot **TEMPS** ?



Handwriting practice lines consisting of solid top and bottom lines with a dashed middle line.

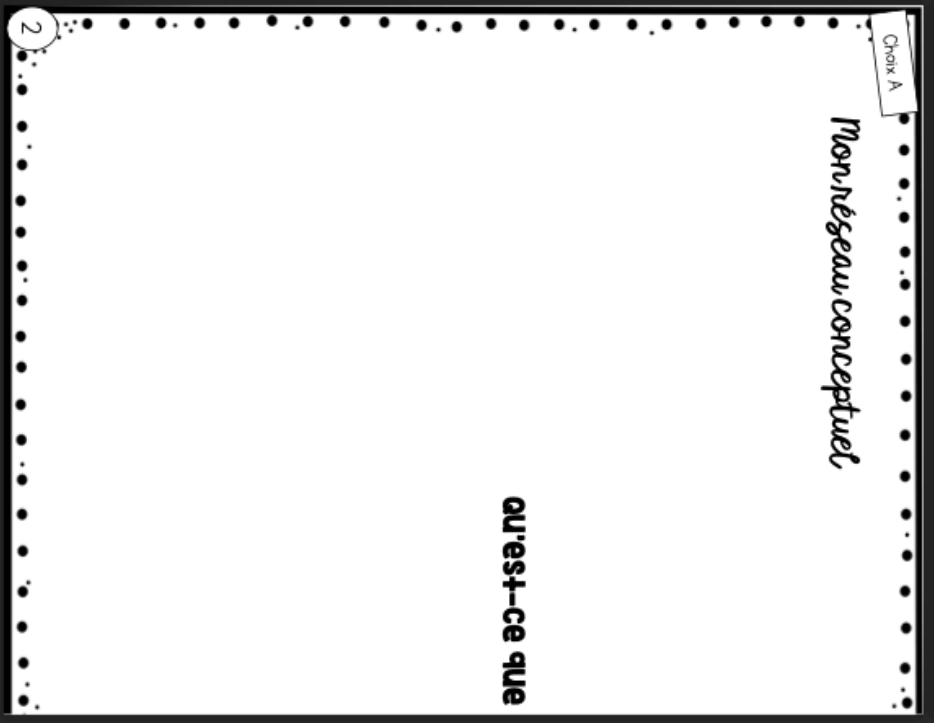


Choix A

Mon réseau conceptuel

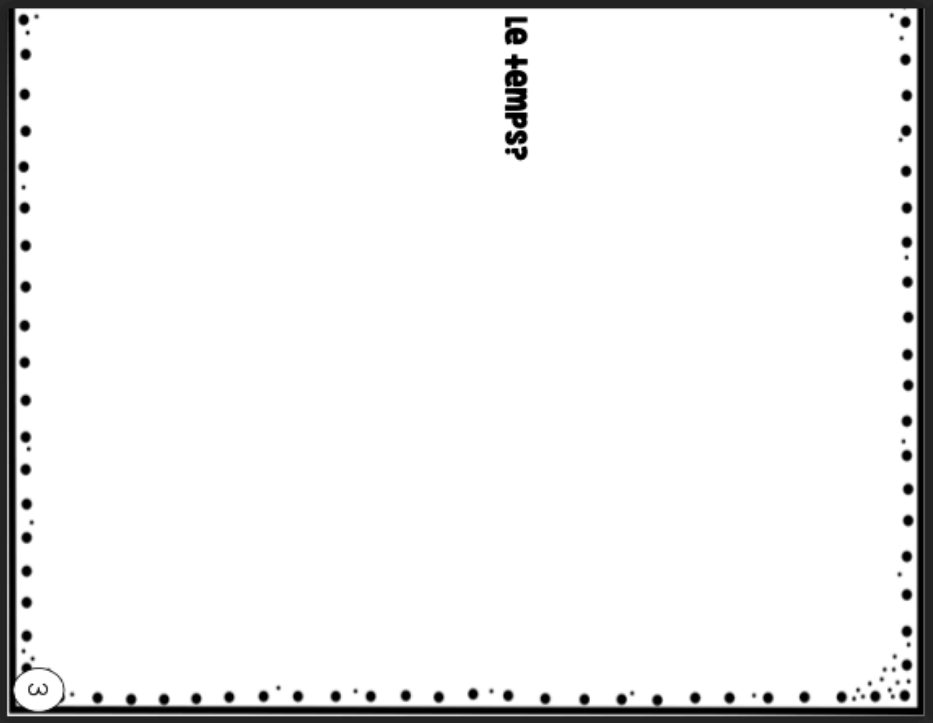
QU'EST-CE QUE

2

A rectangular box with a dotted border. The text 'Choix A' is in the top right corner. The title 'Mon réseau conceptuel' is written in a cursive font. The question 'QU'EST-CE QUE' is centered in bold. A small circle with the number '2' is in the bottom left corner.

Le temps?


3

A rectangular box with a dotted border. The question 'Le temps?' is centered in bold. A small circle with the number '3' is in the bottom left corner.


Chon B

Mon réseau conceptuel


7



6



5




Qu'est-ce que


2

Le temps?


1




2



3



4

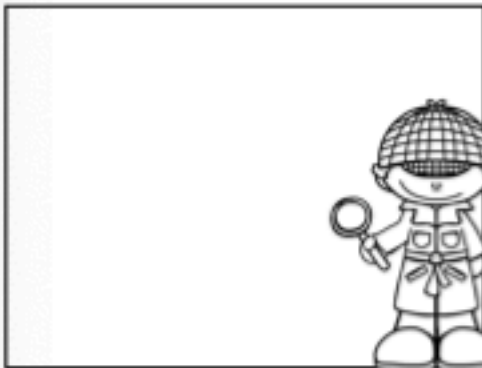


3

Une journée de LOUP

A

1. À quoi te fait penser le mot **journée** ?



2. Complète les phrases en essayant d'écrire les mots dictés.

1

Loup aime se promener à l'étang.

2

Loup aime se promener dans les prés.

3

Loup aime se promener dans la forêt.

4

Loup aime retrouver son foyer.

4

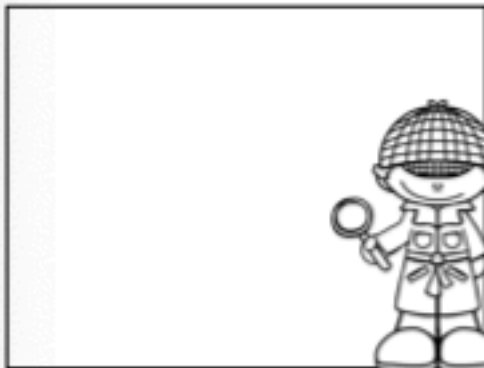
Option A

Une journée de LOUP

A



1. À quoi te fait penser le mot **journée** ?



Handwriting practice lines consisting of a solid top line, a dashed middle line, and a solid bottom line.

2. Essaie d'écrire les mots ou les groupes de mots dictés.

1

2

3

4

4

Option B

Et toi, comment se déroule ta journée?

3. Complète la ligne du temps suivante. Dessine un soleil et une lune aux bons endroits.
Ensuite, décris les repas que tu aimes manger tout au long de la journée.

.....

.....

.....

.....



.....

.....

.....

.....

.....

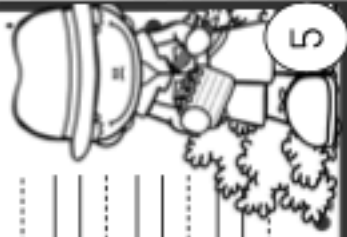
.....

.....

.....

.....

.....



B

Lili, c'est L'heure



1. À quoi te font penser les mots **unité de mesure du temps** ?



.....
.....
.....
.....
.....

2. Complète les phrases en essayant d'écrire les mots dictés.

1 c'est le temps d'

2 c'est le temps de

3 c'est le temps d'

4 c'est le temps de

de et de

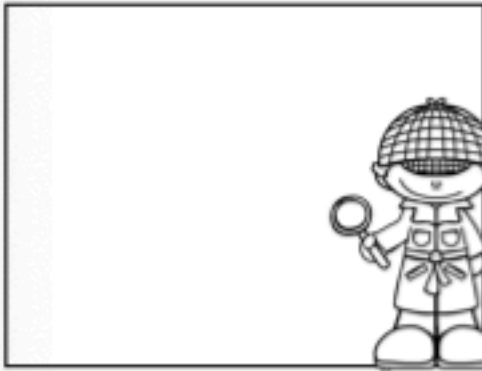
6

Option A

Lili, c'est L'heure

B

1. À quoi te font penser les mots **unité de mesure du temps** ?



Handwriting practice lines consisting of a solid top line, a dashed middle line, and a solid bottom line.

2. Essaie d'écrire les mots ou les groupes de mots dictés.

1

2

3

4

6

Option B

Et toi, que fais-tu pendant...?

3. Décris ce que tu fais durant ces unités de mesure du temps.

Pendant une seconde,

Pendant une minute,

Pendant une heure,

Pendant une journée,

4. Quels sont les outils qui nous permettent de mesurer ou de compter le temps d'une seconde, d'une minute, d'une heure et d'une journée? Dessine un outil.

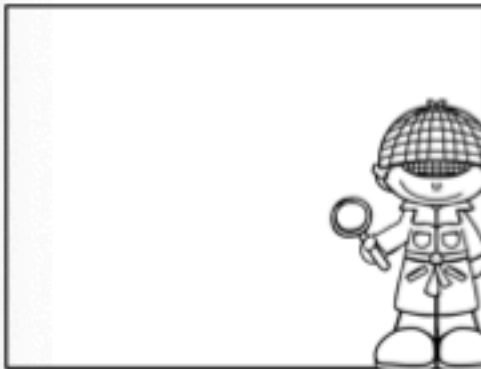




Le Lion et L'oiseau



1. À quoi te fait penser le mot **saison** ?



.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

2. Complète les phrases en essayant d'écrire les mots dictés.

1 En, le lion glisse dans

2 Au, le revient.

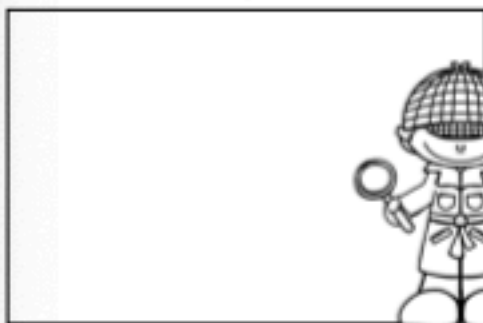
3 À l'....., le

4 À l'....., les tombent.

Le Lion et L'oiseau



1. À quoi te fait penser le mot **saison** ?



.....
.....
.....
.....
.....

2. Essaie d'écrire les mots ou les groupes de mots dictés.

1

.....
.....
.....

2

.....
.....
.....

3

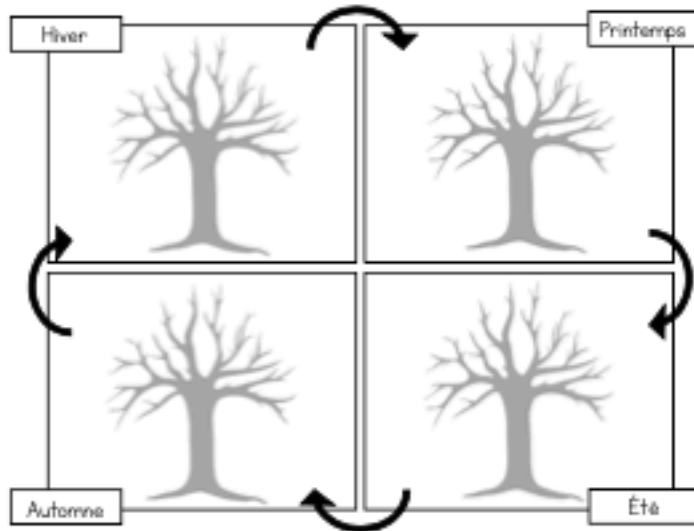
.....
.....
.....

4

.....
.....
.....

QUELLE EST LA SAISON PRÉFÉRÉE DE TON AMI.E ?

3. Illustre les quatre saisons de l'année. Assure-toi d'avoir des éléments distinctifs.



4. Demande à une amie de la classe sa saison préférée (quelle est ta saison préférée?).

Invite l'amie à expliquer son choix à l'aide de trois raisons.

.....
.....
.....
.....

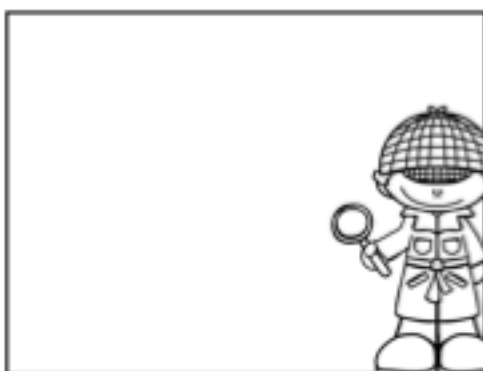


La ronde des mois

D



1. À quoi te fait penser le mot **mois** ?



.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

2. Complète les phrases en essayant d'écrire les mots dictés.

① J'aime le mois et

② J'aime le mois et

③ J'aime le mois et

④ J'aime le mois et

La ronde des mois



1. À quoi te fait penser le mot **mois** ?



.....

.....

.....

.....

2. Essaie d'écrire les mots ou les groupes de mots dictés.

1

.....

.....

2

.....

.....

3

.....

.....

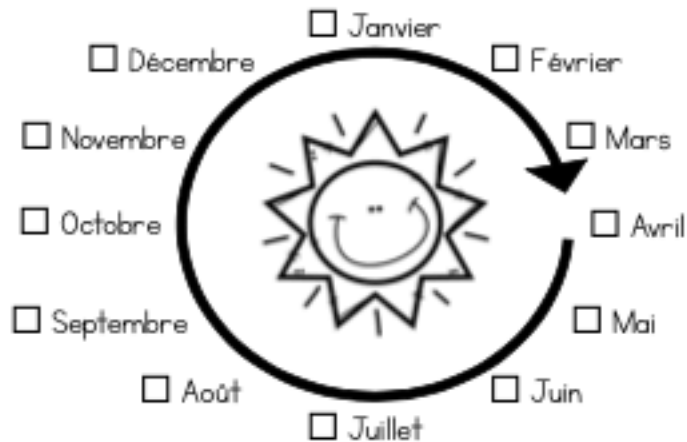
4

.....

.....

QUEL EST LE MOIS PRÉFÉRÉ DE TON AMI.E?

3. Demande à un.e ami.e de la classe de te nommer quel est son mois préféré de l'année. Identifie sur la ligne du temps ci-dessous le mois choisi.



4. Invite l'ami.e à expliquer son choix à l'aide de trois raisons. Illustre une raison.

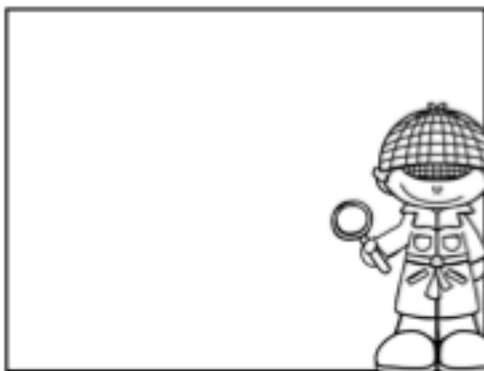
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....



Hier, quand j'étais bébé



1. À quoi te fait penser le mot **passé** ?



Handwriting practice lines (dotted top and bottom lines) for writing an answer to question 1.

2. Complète les phrases en essayant d'écrire les mots dictés.

1 _____, c'est ce qui est arrivé _____

_____. Un _____, c'est _____

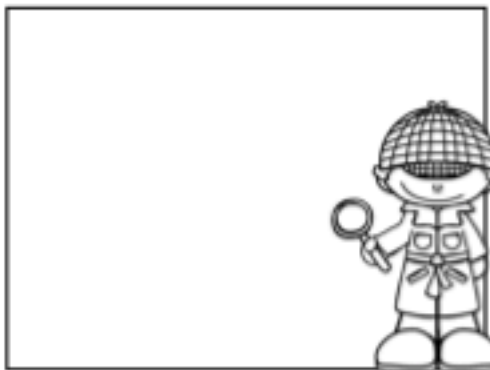
2 _____, c'est ce que tu vis _____

3 _____, c'est ce qui va se passer _____

Hier, quand j'étais bébé



1. À quoi te fait penser le mot **passé** ?

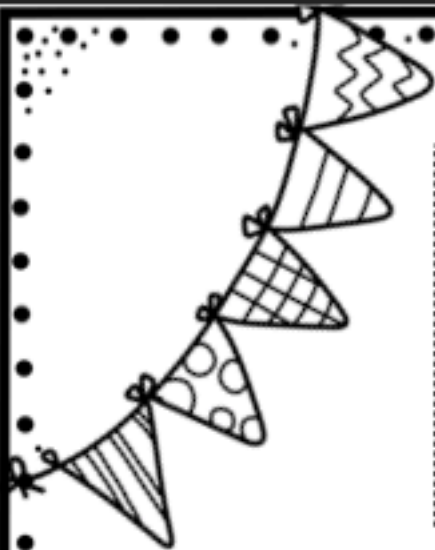


Handwriting practice lines consisting of a solid top line, a dashed middle line, and a solid bottom line.

2. Essaie d'écrire les mots ou les groupes de mots dictés.

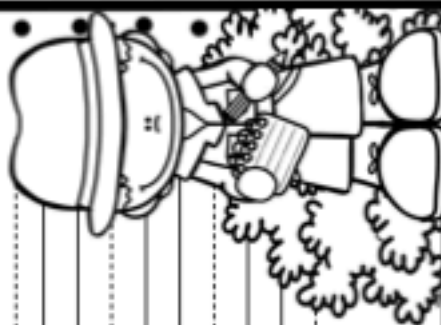
Three sets of handwriting practice lines, each starting with a small key icon containing a number (1, 2, 3).

Et toi, quels sont tes changements au fil du temps?



3. Complète ta propre ligne du temps.

Two sets of handwriting practice lines, each consisting of a solid top line, a dashed middle line, and a solid bottom line.

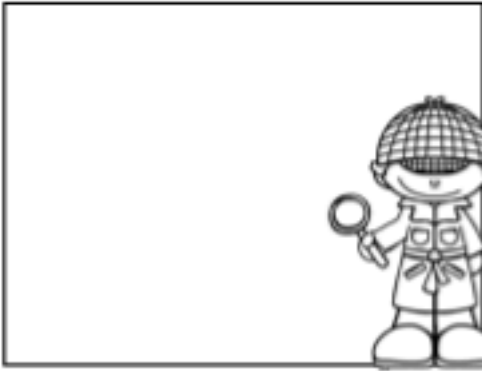


Two sets of handwriting practice lines, each consisting of a solid top line, a dashed middle line, and a solid bottom line.

Prendre le temps



1. À quoi te fait penser l'expression **prendre le temps** ?



Handwriting practice lines consisting of a solid top line, a dashed middle line, and a solid bottom line.

2. Complète les phrases en essayant d'écrire les mots dictés.

① Prendre le temps _____

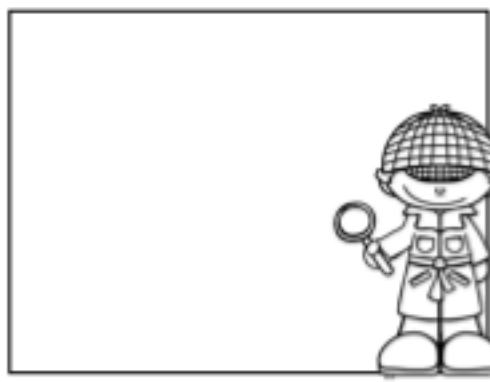
② Prendre le temps _____

③ Prendre le temps _____

Prendre le temps



1. À quoi te fait penser l'expression **prendre le temps** ?



Handwriting practice lines consisting of a solid top line, a dashed middle line, and a solid bottom line.

2. Essaie d'écrire les mots ou les groupes de mots dictés.



Three sets of handwriting practice lines, each corresponding to a numbered magnifying glass icon.

Et toi, que fais-tu pour prendre le temps ?

3. Nomme ce que tu fais pour prendre le temps.



A large empty rectangular box for writing the answer to the question.

Two sets of horizontal lines for writing, each consisting of a solid top line, a dashed middle line, and a solid bottom line.

Two sets of horizontal lines for writing, each consisting of a solid top line, a dashed middle line, and a solid bottom line.

Two sets of horizontal lines for writing, each consisting of a solid top line, a dashed middle line, and a solid bottom line.



OÙ EST PASSÉ LE TEMPS?



1. À quoi te fait penser l'expression **le temps qui passe** ?



.....
.....
.....
.....
.....
.....

2. Complète les phrases en essayant d'écrire les mots dictés.

1 Trois _____, c'est _____ pour lire
une histoire.

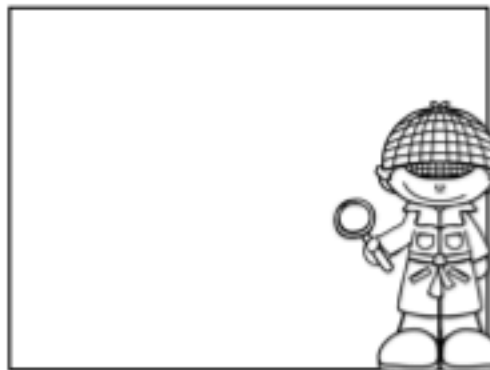
2 Trois _____, c'est _____ quand
j'attends mon macaroni.

3 Un _____ géant attend _____
_____. Il est _____

OÙ EST PASSÉ LE TEMPS?



1. À quoi te fait penser l'expression **le temps qui passe** ?



Handwriting practice lines consisting of a solid top line, a dashed middle line, and a solid bottom line, with five sets of lines for writing.

2. Essaie d'écrire les mots ou les groupes de mots dictés.



Handwriting practice lines consisting of a solid top line, a dashed middle line, and a solid bottom line, with three sets of lines for dictation, each starting with a magnifying glass icon.

Et toi, as-tu trouvé Le temps ?

3. Décris un moment où tu trouves que trois minutes c'est trop long.

.....
.....
.....
.....

4. Décris un moment où tu trouves que trois minutes c'est trop court.

.....
.....
.....
.....

5. En sachant qu'être patient, c'est la qualité de quelqu'un qui peut attendre pendant une longue période de temps en gardant son calme, peux-tu me dire si tu es quelqu'un de patient. Explique ta réponse en donnant un exemple.

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....



Choix A

Mes définitions



Mes définitions (suite)

Handwriting practice area with 20 sets of three horizontal lines (top, middle, bottom) for writing definitions.



Mes définitions

Une journée :

Handwriting practice lines for the definition of 'une journée'.

Une unité de mesure du temps :

Handwriting practice lines for the definition of 'une unité de mesure du temps'.

Une saison :

Handwriting practice lines for the definition of 'une saison'.



MES définitions (suite)

Un mois :

Le passé :

Prendre le temps :

Le temps qui passe :



Et maintenant, qu'est-ce que le temps?

Et maintenant, à la lumière du projet, qu'est-ce que le **TEMPS** ?



A series of horizontal lines for writing, consisting of solid top and bottom lines with a dashed midline, repeated multiple times.



Voici la version finale du *Cahier de l'élève* générique





Ce cahier de l'élève « universel » a été développé dans le cadre de la recherche développement :

LIRE et ÉCRIRE POUR CONSTRUIRE des concepts abstraits au premier cycle du primaire

© Marjorie Boulet (2020)
doctorante à l'Université de Montréal

Sous la direction d'Isabelle Montésinos-Gelet de l'Université de Montréal et
de Virginie Martel de l'Université du Québec à Rimouski, campus de Lévis

Les images de ce Cahier de l'élève sont tirées de <https://www.teacherspayteachers.com>



Le concept abstrait

À quoi te fait penser _____ ?

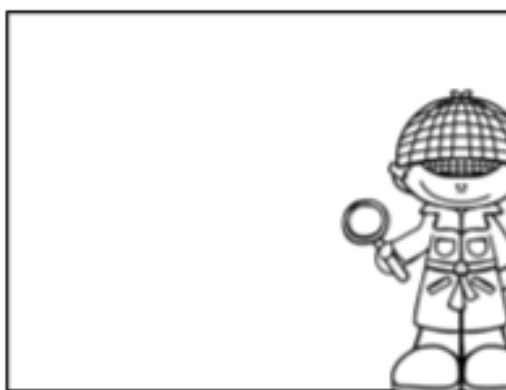




Le sous-concept



1. À quoi te fait penser _____ ?

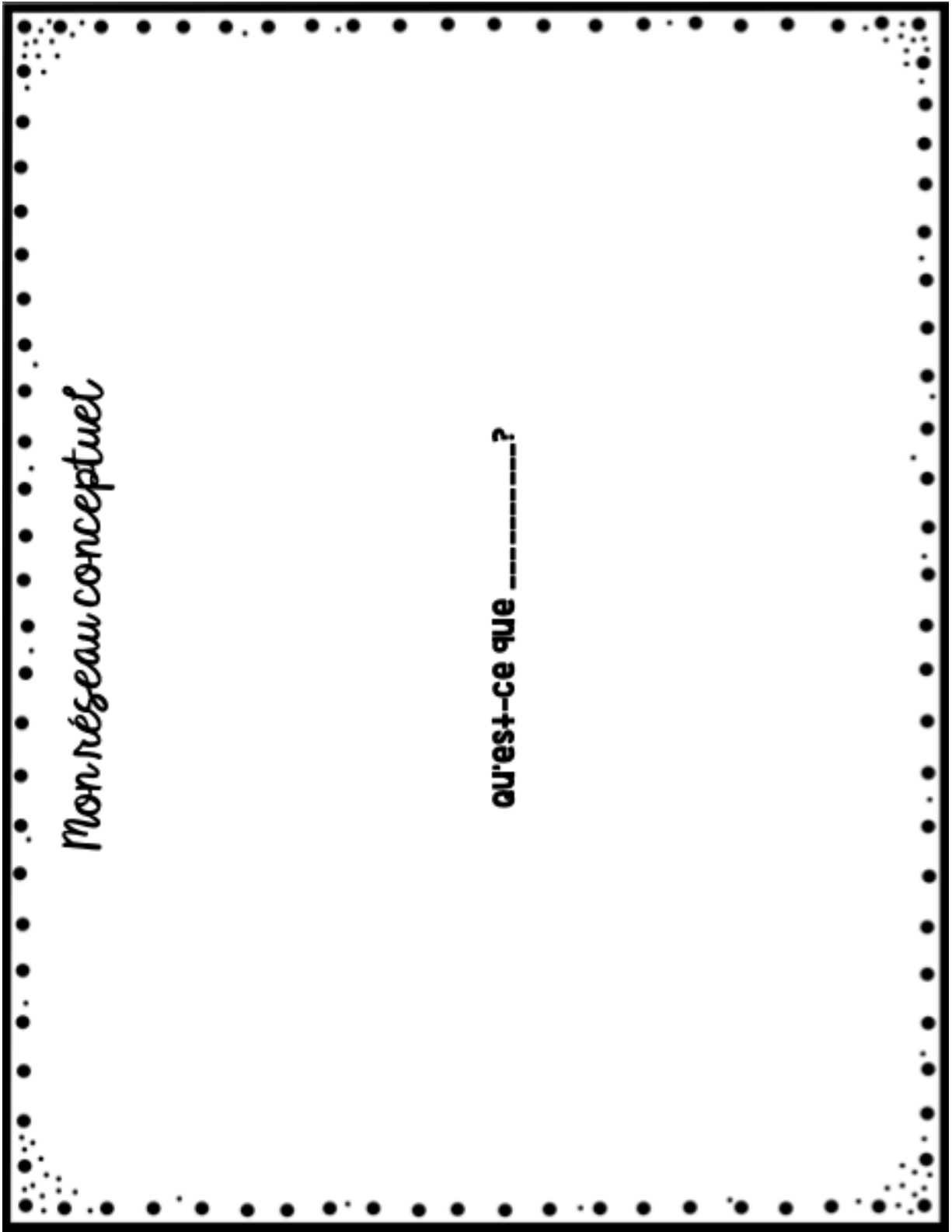


2. Complète les phrases en essayant d'écrire les mots dictés.

Mes définitions

Handwriting practice area with 15 sets of lines. Each set consists of a solid top line, a dashed middle line, and a solid bottom line.





Annexe 11 La grille d'observation

GRILLES D'OBSERVATION D'UNE SÉQUENCE DIDACTIQUE

Cette section de la grille d'observation a été développée à partir des travaux de **Moutiéras-Galet**, Dupin de Saint-André et Chartron (2018) et de **Colletier** (2019) pour leur adaptation des travaux de **Bucheton et Soulé (2009)** quant aux cinq préoccupations enseignantes, à savoir les *objets de savoir*, le *travail*, l'*attention*, le *pliage* des tâches et l'*étayage*.

Cette échelle de mesure de 5 niveaux, de 1 « problématique » à 5 « excellent », est utilisée pour attribuer une cote à chaque descripteur pour l'ensemble de l'observation.

LA DÉMARCHE DIDACTIQUE						LES CINQ PRÉOCCUPATIONS ENSEIGNANTES					
Lire et écrire pour construire des concepts abstraits						Le modèle multi-agenda de Bucheton et Soulé (2009)					
Étape	Actions de l'enseignant	Niveau :	1	2	3	4	5	/135 points			
3	Propose aux élèves un déclencheur significatif pour provoquer un déséquilibre et créer une situation problème										
	Énonce spontanément des questions										
	Nomme le concept à l'étude										
	Envisage les stratégies de recherche										
4	Invite les élèves à faire un croquis avec une liste de mots-clés										
	Fait partager leurs connaissances antérieures et en fait l'inventaire										
	Facilite l'expression des conceptions initiales										
	Suscite et soutient le questionnement										
	Énonce la ou les questions de recherche										
	Précise aux élèves le plan de recherche										
	Présente aux élèves la source d'information : l'œuvre										
	Lit à haute voix l'œuvre										
	- Anime une discussion sur le thème										
	- Exploite les informations des 1 ^{er} et 4 ^e de couverture										
	- Fait lire le titre aux élèves ou lit le titre aux élèves										
5	- Présente l'intention de lecture aux élèves										
	- Demande aux élèves de faire des prédictions										
	- Montre les illustrations durant la lecture										
	- Demande aux élèves de faire un rappel de l'histoire										
	- Reviens sur les prédictions faites avant la lecture										
	Précise les mots-phrases à travailler pour la prochaine activité										
	Active les stratégies orthographiques										
6	Présente du but de l'activité et les étapes										
	Rappelle le rapport à l'erreur										
	Précise le regroupement (collectif, en équipe ou individuel)										
	Postures des élèves (<i>promains, avants, arrières, médiums, agoniques, réflexifs, de refus</i>) :										
	Postures d'étayage de l'enseignant (<i>accompagnement, conseil, contre-diagose, engagement, libération, médiation</i>) :										
	Objets de savoir	Actions de l'enseignant	Identifie et formule les objets de savoir (attitudes, techniques, méthodes, stratégies, comportements, pratiques sociales et des formes d'adaptation et d'ajustements)	Pertinence et exactitude des contenus	Densité des contenus						
	Message	Le souci de donner du sens à la situation et au savoir visé (contenus abordés)	Fournit l'intention pédagogique	Fait des liens avec ce qui est déjà appris, ce qui va suivre, ce qui a été appris ailleurs	Ravive des traces déjà li chez les élèves (<i>bruits-épingles</i>)	Nomme les tâches et les objets de savoirs travaillés	Explique le pourquoi il faut mémoriser les mots et la succession				
	Atmosphère	Lie les interactions et les colures (sérieuse, ludique, tendue, etc.)	Crée et maintient des espaces dialogiques	Autre et maintient l'attention des élèves (réception)	Fait des gestes d'encouragement	Soutient l'autonomie dans l'activité et la participation des élèves (production)	Laisse aux élèves un espace de parole pour parler, penser, apprendre et se construire (accueille les apports spontanés des élèves)	Apprend aux élèves à être à l'écoute de l'autre (partage et collaboration)			
	Pliage des tâches	Gère les contraintes du temps et de l'espace (efficacité dans la gestion/ gère, simultanément, plusieurs événements, intervient face aux comportements indésirables)	Ajuste certaines phases aux ressources attentionnelles des élèves (communiquer et animer efficacement, fait preuve d'attention multiple et prend des décisions rapides)	Gère le rythme de l'activité (dilatation, accélération, pauses qui tiennent en haleine)	Réalise une activité supplémentaire						
	Étayage	Modélise (cognitif)	Pose des questions (cognitif)	Fournit des explications (cognitif)	Encourage l'effort (socioaffectif)	Rappelle le but de l'activité (cognitif)	Décorrique la tâche (cognitif)	Donne des rétroactions (socioaffectif)			

		/15 points					/135 points				
Étapes	Actions de l'enseignant	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
7	Accompagner les élèves lors de leurs tentatives d'écriture Laisse les élèves s'interroger et douter de l'orthographe										
8	Laisse les élèves partager leurs idées et leurs stratégies										
Postures des élèves (<i>premiers, seuls, indigènes-criant, égarés, efficaces, de refus</i>) :											
Postures d'échange de l'enseignant (<i>accompagnement, contrôle, courts-échanges, arrangements, lâcher-prise, médiation</i>) :											
Commentaires généraux :											
Objectifs de savoir		Actions de l'enseignant									
		Identifie et formule les objets de savoir (attitudes, techniques, méthodes, stratégies, comportements, routines scolaires et des formes d'assignation et d'ajustement)									
		Pertinence et exactitude des contenus									
		Densité des contenus									
L'usage		A le souci de donner du sens à la situation et au savoir visé (contenus abordés)									
		Fournit (rappelle) l'intention pédagogique									
		Fait des liens avec ce qui est déjà appris, ce qui va suivre, ce qui a été appris ailleurs									
		Ravive des traces déjà là chez les élèves (<i>traces-étiquettes</i>)									
		Nomme les tâches et les objets de savoirs travaillés									
		Explique le pourquoi il faut mémoriser les mots et la succession									
Atmosphère		Lie les interactions et les colore (sérieuse, ludique, tendue, etc.)									
		Crée et maintient des espaces dialogiques									
		Attire et maintient l'attention des élèves (réception)									
		Fait des gestes d'entraînement									
		Soutient l'autonomie dans l'activité et la participation des élèves (production)									
		Laisse aux élèves un espace de parole pour parler, penser, apprendre et se construire									
		Apprend aux élèves à être à l'écoute de l'autre (partage et collaboration)									
Partage des tâches		Gère les contraintes du temps et de l'espace (efficacisé dans la gestion/ gère simultanément, plusieurs événements, intervient face aux comportements indésirables)									
		Ajuste certaines phases aux ressources attentionnelles des élèves (communiqué et anime efficacement, fait preuve d'attention multiple et prend des décisions rapides)									
		Gère le rythme de l'activité (alternance, accélération, pauses qui tiennent les élèves en haleine)									
		Réalise une activité supplémentaire									
L'échange		Modélise (cognitif)									
		Pose des questions (cognitif)									
		Fournit des explications (cognitif)									
		Encourage l'effort (socioaffectif)									
		Rappelle le but de l'activité (cognitif)									
		Décortique la tâche (cognitif)									
		Fait dire aux élèves la tâche (cognitif)									
		Donne des rétroactions (socioaffectif)									

Engage		/75 points					/135 points					
Actions de l'enseignant		1	2	3	4	5	Actions de l'enseignant					
9	Fait la synthèse des idées et des stratégies échangées durant la phase 3						Objectifs de SAVOIR	Identifie et formule les objets de savoir (attitudes, techniques, méthodes, stratégies, comportements, valeurs sociales et des formes d'adaptation et d'ajustement)				
	Invite les élèves à présenter leurs hypothèses d'écriture							Pertinence et exactitude des contenus				
	Dégage ce qui est construit et le valorise							Densité des contenus				
	Met en valeur les stratégies efficaces							A le souci de donner du sens à la situation et au savoir visé (contenus absordés)				
10	Invite les élèves à trouver la norme orthographique des mots (utiliser le mur de mots, le dictionnaire, les affiches disponibles en classe, etc.)						Tissage	Fournit (rappelle) l'intention pédagogique				
	Invite les élèves à observer leurs propositions et le mot normé pour trouver des ressemblances/ s'interroger sur les particularités de la langue							Fait des liens avec ce qui est déjà appris, ce qui va suivre, ce qui a été appris ailleurs				
	Engage les élèves dans un processus d'élaboration de sens en travaillant les trois dimensions du mot (forme-sens-usage)							Ravive des traces déjà là chez les élèves pour construire le <i>milieu</i> de la séance (<i>traces-événements</i>)				
	Invite les élèves à formaliser ce qu'ils ont appris							Nomme les tâches et les objets de savoirs travaillés				
11	Fait une synthèse de la signification construite du concept étudié						Atmosphère	Explique le pourquoi il faut mémoriser les mots et la succession				
	Guide dans la formulation d'une définition commune du concept							Lie les interactions et les colone (sérieuse, ludique, tendue, etc.)				
12	Revient sur la question de recherche de départ de la séance							Crée et maintient des espaces dialogiques				
	Invite les élèves à faire un nouveau croquis avec une liste de mots-clés							Aidre et maintient l'attention des élèves (réception)				
	Eveille les élèves à la capacité d'abstraction par la métacognition en leur faisant observer l'évolution de leurs représentations							Fait des gestes d'enrôlement				
	Invite les élèves à communiquer le résultat de leur recherche							Soutient l'autonomie dans l'activité et la participation des élèves (production)				
	Informe les élèves au regard de leur cheminement							Laisse aux élèves un espace de parole pour parler, penser, apprendre et se construire				
Postures des élèves (promoteur, soliste, dialogue-orienté, agonistique, réflexive, de refus) :								Apprend aux élèves à être à l'écoute de l'autre (partage et collaboration)				
Postures d'échange de l'enseignant (accompagnement, contrôle, contre-échange, surinvestissement, délégitimation, négocier) :								Gère les contraintes du temps et de l'espace (efficacité dans la gestion/ gère, simultanément, plusieurs événements, intervient face aux comportements indésirables)				
Commentaires généraux :								Ajuste certaines phases aux ressources attentionnelles des élèves (communiqué et anime efficacement, fait preuve d'attention multiple et prend des décisions rapides)				
								Gère le rythme de l'activité (dilatation, accélération, pauses qui tiennent les élèves en haleine)				
								Réalise une activité supplémentaire				
								Modélise (cognitif)				
								Pose des questions (cognitif)				
								Fournit des explications (cognitif)				
								Encourage l'effort (socioaffectif)				
								Rappelle le but de l'activité (cognitif)				
								Décortique la tâche (cognitif)				
								Fait dire aux élèves la tâche (cognitif)				
								Donne des rétroactions (socioaffectif)				

Annexe 12 Le formulaire de consentement destiné aux expertes du milieu universitaire



FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT

à l'intention des expertes de la communauté universitaire

« Développement et mise à l'essai d'un dispositif didactique pour construire les concepts abstraits au premier cycle du primaire »

Chercheuse étudiante : Marjorie Boulet, étudiante au doctorat, Département de didactique, Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal

Directrice de recherche : Isabelle Montésinos-Gelet, professeure titulaire, Département de didactique, Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal

Codirectrice de recherche : Virginie Martel, professeure titulaire, Département de didactique, Faculté des sciences de l'éducation, Université du Québec à Rimouski, campus Lévis

Vous êtes invitée à participer à un projet de recherche. Avant d'accepter, veuillez prendre le temps de lire ce document présentant les conditions de participation au projet. N'hésitez pas à poser toutes les questions que vous jugerez utiles à la personne qui vous présente ce document.

A) RENSEIGNEMENTS AUX PARTICIPANTS

1. Objectifs de la recherche

Ce projet de recherche-développement vise à (1) développer un dispositif didactique utilisable par les enseignants au premier cycle du primaire qui contribue à la construction de représentations du concept abstrait du *temps*, (2) à mettre à l'essai le dispositif didactique afin de mesurer la validité et la fidélité, à (3) analyser et interpréter l'apport du dispositif didactique au regard des experts pour la construction de représentations des concepts abstraits chez les élèves du premier cycle du primaire, puis, à (4) élaborer, à l'aide d'un dispositif développé, deux réseaux littéraires susceptibles de favoriser la construction de représentations des concepts abstraits de l'*espace* et de la *société* chez les élèves du premier cycle du primaire. Pour ce faire, nous comptons recueillir le point de vue d'experts du milieu universitaire et du milieu scolaire.

2. Participation à la recherche

Votre participation à cette recherche consiste à évaluer la pertinence et la validité du dispositif didactique que nous avons développé. Il s'agit d'abord de prendre connaissance de la **maquette de la recherche** (une quarantaine de pages qui comportent un résumé de la problématique, du cadre conceptuel et de la méthodologie. Puis, vous êtes invitée à lire le **dispositif didactique** qui comprend le guide de l'enseignante et les sept fiches des séquences didactiques. Enfin, vous pourrez répondre au **questionnaire** qui vous permettra de vous prononcer sur la qualité des séquences. À l'aide d'une échelle de Likert et selon votre expertise, vous serez invitée à évaluer, entre autres, l'adéquation générale entre le dispositif et la problématique ainsi que sur l'exploitation des fondements théoriques sur l'apprentissage conceptuel, l'enseignement-apprentissage en univers social, le recours aux œuvres de la littérature jeunesse ainsi qu'à la pratique des orthographes approchées. De plus, vous aurez à répondre à des questions quant au contenu du dispositif didactique qui touchent différents aspects didactiques, au temps sur lequel s'échelonne les séquences, à la clarté des explications, à la tâche exigée aux élèves, à l'intérêt suscité pour l'enseignant et pour les élèves, etc. Enfin, vous serez invitée à faire ressortir les points forts et les points à améliorer du dispositif didactique développé, autant sur le contenu des séquences didactiques que sur leur format. Vous pourrez aussi émettre des commentaires généraux et des suggestions (durée de passation estimée : 4 heures). **Vous disposerez de trois semaines, à partir de la réception des documents, pour remplir le questionnaire et nous le faire parvenir.** Soulignons que vous n'aurez pas à vous déplacer pour participer à la recherche et que vous remplirez le questionnaire dans le lieu qui vous conviendra (domicile ou milieu de travail).

3. Risques et inconvénients

Il n'y a pas de risque particulier à participer à ce projet. Noter que le temps requis pour la passation du questionnaire est d'environ 4 heures.

4. Avantages et bénéfices

Il n'y a pas d'avantage particulier à participer à ce projet. Vous contribuerez à l'avancement des connaissances en sciences de l'éducation, plus spécifiquement, au développement d'un dispositif didactique qui est susceptible de permettre aux élèves du premier cycle du primaire de construire des concepts abstraits.

5. Confidentialité

Les renseignements personnels que vous nous donnerez demeureront confidentiels. Aucune information permettant de vous identifier d'une façon ou d'une autre ne sera publiée. De plus, chaque participant à la recherche se verra attribuer un code et seules la chercheuse et son équipe pourront connaître son identité. Les données seront conservées dans un lieu sûr. Toute information personnelle sera détruite 7 ans après la fin du projet. Seules les données ne permettant pas de vous identifier seront conservées après cette période.

6. Compensation

Aucune compensation d'ordre monétaire n'est accordée.

7. Droit de retrait

Votre participation à ce projet est entièrement volontaire. Vous pouvez à tout moment vous retirer de la recherche sur simple avis verbal et sans devoir justifier votre décision, sans conséquence pour vous. Si vous décidez de vous retirer de la recherche, veuillez communiquer avec la chercheuse au courriel indiqué ci-dessous. À votre demande, tous les renseignements qui vous concernent pourront aussi être détruits. Cependant, après le déclenchement du processus de publication, il sera impossible de détruire les analyses et les résultats portant sur vos données.

8. Diffusion des résultats

Un rapport décrivant les conclusions générales de la recherche sera transmis aux participants, ainsi qu'une version définitive de l'outil d'analyse, au cours des mois suivant l'analyse des résultats (au plus tard en décembre 2021).

B) CONSENTEMENT

Déclaration du participant

- J'ai pris connaissance de la documentation ci-jointe, décrivant la nature et le déroulement du projet de même que des risques et des inconvénients qui pourraient survenir.
- Je comprends qu'en participant à ce projet de recherche, je ne renonce à aucun de mes droits ni ne dégage les chercheurs de leurs responsabilités.
- Je comprends que je peux prendre mon temps pour réfléchir avant de donner mon accord ou non à participer à la recherche.
- Je peux poser des questions à l'équipe de recherche et exiger des réponses satisfaisantes.
- Je comprends qu'en envoyant mes réponses, je témoigne de mon consentement à prendre part à ce projet de recherche.

- J'ai pris connaissance** du présent formulaire d'information et de consentement et **j'accepte** de participer à ce projet de recherche.

Signature du participant : _____ Date : _____

Nom : _____ Prénom : _____

Engagement de la chercheuse

J'ai expliqué au participant les conditions de participation au projet de recherche. J'ai répondu au meilleur de ma connaissance aux questions posées et je me suis assurée de la compréhension du participant. Je m'engage, avec l'équipe de recherche, à respecter ce qui a été convenu au présent formulaire d'information et de consentement. Je m'engage à accepter tout refus de participer exprimé par le participant.

Signature de la chercheuse : _____ Date : 2 novembre 2020

Nom : Boulet Prénom : Marjorie

S.V.P., Signez la copie.

Conservez une copie dans votre ordinateur et envoyez une copie à la chercheuse par voie électronique

Pour toute question relative à la recherche ou pour vous retirer du projet, vous pouvez communiquer avec Marjorie Boulet (candidate au doctorat et chercheuse principale), à l'adresse suivante : marjorie.boulet@umontreal.ca.

Pour toute préoccupation sur vos droits ou sur les responsabilités des chercheurs concernant votre participation à ce projet, vous pouvez contacter le Comité d'éthique de la recherche en éducation et en psychologie par courriel à l'adresse CEREP@umontreal.ca ou par téléphone au 514-343-6111 poste 5925 ou encore consulter le site Web <http://recherche.umontreal.ca/participants>.

Toute plainte relative à votre participation à cette recherche peut être adressée à l'ombudsman de l'Université de Montréal en appelant au numéro de téléphone 514 343-2100 ou en communiquant par courriel à l'adresse ombudsman@umontreal.ca (**l'ombudsman accepte les appels à frais virés**).

Annexe 13 Le formulaire de consentement destiné aux enseignantes et étudiantes au 2^e ou au 3^e cycle universitaire



FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT

à l'intention des enseignantes-étudiantes à la maîtrise de la communauté universitaire

« Développement et mise à l'essai d'un dispositif didactique pour construire les concepts abstraits au premier cycle du primaire »

Chercheuse étudiante :	Marjorie Boulet, étudiante au doctorat, Département de didactique, Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal
Directrice de recherche :	Isabelle Montésinos-Gelet, professeure titulaire, Département de didactique, Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal
Codirectrice de recherche :	Virginie Martel, professeure titulaire, Département de didactique, Faculté des sciences de l'éducation, Université du Québec à Rimouski, campus Lévis

Vous êtes invitée à participer à un projet de recherche. Avant d'accepter, veuillez prendre le temps de lire ce document présentant les conditions de participation au projet. N'hésitez pas à poser toutes les questions que vous jugerez utiles à la personne qui vous présente ce document.

A) RENSEIGNEMENTS AUX PARTICIPANTS

1. Objectifs de la recherche

Ce projet de recherche-développement vise à (1) développer un dispositif didactique utilisable par les enseignants au premier cycle du primaire qui contribue à la construction de représentations du concept abstrait du *temps*, (2) à mettre à l'essai le dispositif didactique afin de mesurer la validité et la fidélité, à (3) analyser et interpréter l'apport du dispositif didactique au regard des experts pour la construction de représentations des concepts abstraits chez les élèves du premier cycle du primaire, puis, à (4) élaborer, à l'aide d'un dispositif développé, deux réseaux littéraires susceptibles de favoriser la construction de représentations des concepts abstraits de l'*espace* et de la *société* chez les élèves du premier cycle du primaire. Pour ce faire, nous comptons recueillir le point de vue d'experts du milieu universitaire et du milieu scolaire.

2. Participation à la recherche

En tant qu'enseignante-étudiante à la maîtrise en éducation, votre participation à cette recherche consiste à évaluer la pertinence et la validité du dispositif didactique que nous avons développé. Il s'agit d'abord de prendre connaissance du dispositif didactique qui comprend le *Guide de l'enseignante* et le *Cabier de l'élève*, puis à l'évaluer. L'objectif de votre participation est de déterminer si les documents développés sont bien conçus et adaptés aux enseignants du primaire qui souhaiteraient l'appliquer en classe auprès de leurs élèves. Nous avons besoin de recueillir des informations sur les éléments qui facilitent ou entravent, selon vous, l'appropriation possible des enseignantes de ce guide didactique. Pour ce faire, nous vous invitons à rédiger un court texte, d'environ une page, présentant votre évaluation et vos commentaires/suggestions généraux. Vous auriez **2 semaines**, à partir de la réception des documents, pour analyser les documents, les évaluer et nous faire parvenir le tout. Ce travail d'analyse devrait vous prendre **environ 2 heures**. Soulignons que vous n'aurez pas à vous déplacer pour participer à la recherche et que vous réaliserez votre évaluation dans le lieu qui vous conviendra (domicile ou milieu de travail).

3. Risques et inconvénients

Il n'y a pas de risque particulier à participer à ce projet. Noter que le temps requis pour l'évaluation est d'environ 2 heures.

4. Avantages et bénéfices

Il n'y a pas d'avantage particulier à participer à ce projet. Vous contribuerez à l'avancement des connaissances en sciences de l'éducation, plus spécifiquement, au développement d'un dispositif didactique qui est susceptible de permettre aux élèves du premier cycle du primaire de construire des concepts abstraits.

5. Confidentialité

Les renseignements personnels que vous nous donnerez demeureront confidentiels. Aucune information permettant de vous identifier d'une façon ou d'une autre ne sera publiée. De plus, chaque participant à la recherche se verra attribuer un code et seules la chercheuse et son équipe pourront connaître son identité. Les données seront conservées dans un lieu sûr. Toute information personnelle sera détruite 7 ans après la fin du projet. Seules les données ne permettant pas de vous identifier seront conservées après cette période. Il vous est demandé de ne pas distribuer et/ou de partager de quelques façons que ce soit le dispositif didactique développé.

6. Compensation

Aucune compensation d'ordre monétaire n'est accordée.

7. Droit de retrait

Votre participation à ce projet est entièrement volontaire. Vous pouvez à tout moment vous retirer de la recherche sur simple avis verbal et sans devoir justifier votre décision, sans conséquence pour vous. Si vous décidez de vous retirer de la recherche, veuillez communiquer avec la chercheuse au courriel indiqué ci-dessous. À votre demande, tous les renseignements qui vous concernent pourront aussi être détruits. Cependant, après le déclenchement du processus de publication, il sera impossible de détruire les analyses et les résultats portant sur vos données.

8. Diffusion des résultats

Un rapport décrivant les conclusions générales de la recherche sera transmis aux participants, ainsi qu'une version définitive de l'outil d'analyse, au cours des mois suivant l'analyse des résultats (au plus tard en décembre 2021).

B) CONSENTEMENT

Déclaration du participant

- J'ai pris connaissance de la documentation ci-jointe, décrivant la nature et le déroulement du projet de même que des risques et des inconvénients qui pourraient survenir.
- Je comprends qu'en participant à ce projet de recherche, je ne renonce à aucun de mes droits ni ne dégage les chercheurs de leurs responsabilités.
- Je comprends que je peux prendre mon temps pour réfléchir avant de donner mon accord ou non à participer à la recherche.
- Je peux poser des questions à l'équipe de recherche et exiger des réponses satisfaisantes.
- Je comprends qu'en envoyant mes réponses, je témoigne de mon consentement à prendre part à ce projet de recherche et à respecter la confidentialité du projet de recherche (aucun partage).

- J'ai pris connaissance** du présent formulaire d'information et de consentement et **j'accepte** de participer à ce projet de recherche.

Signature du participant : _____ Date : _____

Nom : _____ Prénom : _____

Engagement de la chercheuse

J'ai expliqué au participant les conditions de participation au projet de recherche. J'ai répondu au meilleur de ma connaissance aux questions posées et je me suis assurée de la compréhension du participant. Je m'engage, avec l'équipe de recherche, à respecter ce qui a été convenu au présent formulaire d'information et de consentement. Je m'engage à accepter tout refus de participer exprimé par le participant.

Signature de la chercheuse : _____ Date : 7 décembre 2020

Nom : Boulet Prénom : Marjorie

S.V.P., Signez la copie.

Conservez une copie dans votre ordinateur et envoyez une copie à la chercheuse par voie électronique

Pour toute question relative à la recherche ou pour vous retirer du projet, vous pouvez communiquer avec Marjorie Boulet (candidate au doctorat et chercheuse principale), à l'adresse suivante : marjorie.boulet@umontreal.ca.

Pour toute préoccupation sur vos droits ou sur les responsabilités des chercheurs concernant votre participation à ce projet, vous pouvez contacter le Comité d'éthique de la recherche en éducation et en psychologie par courriel à l'adresse CEREP@umontreal.ca ou par téléphone au 514-343-6111 poste 5925 ou encore consulter le site Web <http://recherche.umontreal.ca/participants>.

Toute plainte relative à votre participation à cette recherche peut être adressée à l'ombudsman de l'Université de Montréal en appelant au numéro de téléphone 514 343-2100 ou en communiquant par courriel à l'adresse ombudsman@umontreal.ca (l'ombudsman accepte les appels à frais virés).

Annexe 14 Le formulaire de consentement destiné à l'enseignante participante



FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT à l'intention de l'enseignante participante

« Développement et mise à l'essai d'un dispositif didactique pour construire les concepts abstraits au premier cycle du primaire »

Chercheuse étudiante :	Marjorie Boulet, étudiante au doctorat, Département de didactique, Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal
Directrice de recherche :	Isabelle Montésinos-Gelet, professeure titulaire, Département de didactique, Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal
Codirectrice de recherche :	Virginie Martel, professeure titulaire, Département de didactique, Faculté des sciences de l'éducation, Université du Québec à Rimouski, campus Lévis

Vous êtes invité à participer à un projet de recherche. Avant d'accepter, veuillez prendre le temps de lire ce document présentant les conditions de participation au projet. N'hésitez pas à poser toutes les questions que vous jugerez utiles à la personne qui vous présente ce document.

A) RENSEIGNEMENTS AUX PARTICIPANTS

1. Objectifs de la recherche

Ce projet de recherche-développement vise à (1) développer un dispositif didactique utilisable par les enseignants au premier cycle du primaire qui contribue à la construction de représentations des concepts abstraits, (2) à mettre à l'essai le dispositif didactique afin de mesurer la validité et la fidélité, à (3) analyser et interpréter l'apport du dispositif didactique au regard des experts pour la construction de représentations des concepts abstraits chez les élèves du premier cycle du primaire, puis à (4) élaborer, à l'aide d'un dispositif développé, deux réseaux littéraires, susceptibles de favoriser la construction de représentations des concepts abstraits de l'espace et de la société chez les élèves du premier cycle du primaire. Pour ce faire, nous comptons recueillir le point de vue d'experts du milieu universitaire et du milieu scolaire.

2. Participation à la recherche

Votre participation à cette recherche-développement consiste d'abord à **réaliser avec vos élèves les sept séquences didactiques** que nous avons développées et par la suite d'en **évaluer leur pertinence, leur clarté et leur validité**. Également, votre participation consiste à ce que **la mise en œuvre de trois séquences développées soit observée et photographiée par la chercheuse au cours de trois demi-journées de classe**. De surcroît, en tant qu'experte, à la suite de la réalisation des séquences didactiques (celles-ci sont espacées sur une durée de 7 semaines), vous êtes invitée à évaluer et à commenter le dispositif didactique, en indiquant notamment ce qui manque de clarté. Plus spécifiquement, il s'agit de **répondre au questionnaire d'évaluation qui vous permettra de vous prononcer sur la qualité des séquences**. À l'aide d'une échelle de Likert, vous serez invitée à évaluer l'adéquation générale entre le dispositif et la problématique ainsi que sur l'exploitation des fondements théoriques sur l'apprentissage conceptuel, l'enseignement-apprentissage en univers social, le recours aux œuvres de la littérature jeunesse ainsi qu'à la pratique des orthographe approchées. De plus, vous aurez à répondre à des questions quant au contenu du dispositif didactique, au temps sur lequel s'échelonnent les séquences, à la clarté des explications, à la tâche exigée aux élèves, à l'intérêt suscité pour l'enseignante et pour les élèves, etc. Enfin, vous serez invitée à faire ressortir les points forts et les points à améliorer du dispositif didactique développé, autant sur le contenu des séquences didactiques que sur leur format. Vous pourrez aussi émettre des commentaires généraux et

des suggestions (durée de passation estimée : 4 heures). Vous disposerez de sept semaines, à partir de la réception des documents, pour réaliser les différentes séquences didactiques, remplir le questionnaire et nous le faire parvenir. Soulignons que vous n'aurez pas à vous déplacer pour participer à la recherche et que vous remplirez le questionnaire dans le lieu qui vous conviendra (domicile ou milieu de travail). Notons que pour enrichir la collecte des données, **la chercheuse collectera les travaux réalisés par les élèves.**

3. Risques et inconvénients

Il n'y a pas de risque particulier à participer à ce projet.

Aucun déplacement ni frais ne sont prévus pour les participantes à la recherche.

Noter que le temps requis par la recherche peut être exigeant pour l'enseignante participante.

Selon le nombre d'enfants qui participent ou non à la recherche, la chercheuse et l'enseignante prévoiront des alternatives d'occupation (lecture, routine connue des élèves, jeux de table, jeux de tablette, etc.). De cette façon, une attention est portée à ce qu'aucun des groupes (enfants participants ou non) ne soit pénalisé de sa participation ou non vis-à-vis du programme scolaire.

4. Avantages et bénéfices

Il n'y a pas d'avantage particulier à participer à ce projet. Vous contribuerez à l'avancement des connaissances en sciences de l'éducation et à l'amélioration des pratiques enseignantes.

5. Confidentialité

Les renseignements personnels que vous nous donnerez demeureront confidentiels. De plus, chaque participant à la recherche se verra attribuer un code et seules la chercheuse et son équipe pourront connaître son identité. Les données seront conservées dans un lieu sûr. Toute information personnelle sera détruite 7 ans après la fin du projet. Seules les données ne permettant pas de vous identifier seront conservées après cette période. Comme des photographies pourront potentiellement être publiées à des fins de formations, de publications et/ou de communications, notez que des informations identificatoires pourraient être publiées et ainsi mettre en relation les résultats et vos propos (s'il y a lieu) avec les photographies.

6. Compensation

Aucune compensation d'ordre monétaire n'est accordée.

7. Droit de retrait

Votre participation à ce projet est entièrement volontaire. Vous pouvez à tout moment vous retirer de la recherche sur simple avis verbal et sans devoir justifier votre décision, sans conséquence pour vous. Notez que la participation de vos élèves est conditionnelle à votre participation. Si vous décidez de vous retirer de la recherche, veuillez communiquer avec la chercheuse au courriel indiqué ci-dessous. À votre demande, tous les renseignements et les données recueillies (par vous et vos élèves) avant le retrait seront détruites. Cependant, après le déclenchement du processus de publication, il sera impossible de détruire les analyses et les résultats portant sur vos données.

8. Diffusion des résultats

Un rapport décrivant les conclusions générales de la recherche sera transmis aux participants, ainsi qu'une version définitive de l'outil d'analyse, au cours des mois suivant l'analyse des résultats (au plus tard en décembre 2021).

B) CONSENTEMENT (Phase A du projet de recherche ; mise à l'essai)

Déclaration du participant

- J'ai pris connaissance de la documentation ci-jointe, décrivant la nature et le déroulement du projet de même que des risques et des inconvénients qui pourraient survenir.
- Je comprends qu'en participant à ce projet de recherche, je ne renonce à aucun de mes droits ni ne dégage les chercheurs de leurs responsabilités.
- Je comprends que je peux prendre mon temps pour réfléchir avant de donner mon accord ou non à participer à la recherche.
- Je peux poser des questions à l'équipe de recherche et exiger des réponses satisfaisantes.
- Je comprends qu'en envoyant mes réponses, je témoigne de mon consentement à prendre part à ce projet de recherche.

	Oui	Non
J'accepte de participer à ce projet de recherche : réaliser avec mes élèves les séquences didactiques développées.		
J'accepte d'être photographié(e) lors des activités de recherche (observations).		
J'accepte que des photographies puissent être publiées sous la forme d'articles et/ou de support de formation, sous réserve d'avoir accès en amont aux photographies me concernant et de ne finaliser qu'à cet instant mon consentement final pour la publication de ces images.		

Signature de la participante : _____ Date : _____

Nom : _____ Prénom : _____

Engagement de la chercheuse

J'ai expliqué à la participante les conditions de participation au projet de recherche. J'ai répondu au meilleur de ma connaissance aux questions posées et je me suis assurée de la compréhension de la participante. Je m'engage, avec l'équipe de recherche, à respecter ce qui a été convenu au présent formulaire d'information et de consentement. Je m'engage à accepter tout refus de participer exprimé par la participante.

Signature de la chercheuse : _____ Date : _____ 4 décembre 2020 _____

Nom : _____ Boulet _____ Prénom : _____ Marjorie _____

S.V.P., Signez la copie.

Conservez une copie dans votre ordinateur et envoyez une copie à la chercheuse par voie électronique

Pour toute question relative à la recherche ou pour vous retirer du projet, vous pouvez communiquer avec Marjorie Boulet (candidate au doctorat et chercheuse principale), à l'adresse suivante : marjorie.boulet@umontreal.ca.

Pour toute préoccupation sur vos droits ou sur les responsabilités des chercheurs concernant votre participation à ce projet, vous pouvez contacter le Comité d'éthique de la recherche en éducation et en psychologie par courriel à l'adresse CEREP@umontreal.ca ou par téléphone au 514-343-6111 poste 5925 ou encore consulter le site Web <http://recherche.umontreal.ca/participants>.

Toute plainte relative à votre participation à cette recherche peut être adressée à l'ombudsman de l'Université de Montréal en appelant au numéro de téléphone 514 343-2100 ou en communiquant par courriel à l'adresse ombudsman@umontreal.ca (l'ombudsman accepte les appels à frais virés).

B) CONSENTEMENT (Phase B du projet de recherche ; évaluation/questionnaire)

Déclaration du participant

- J'ai pris à nouveau connaissance de la documentation ci-jointe, décrivant la nature et le déroulement du projet de même que des risques et des inconvénients qui pourraient survenir.
- Je comprends qu'en participant à ce projet de recherche, je ne renonce à aucun de mes droits ni ne dégage les chercheurs de leurs responsabilités.
- Je comprends que je peux prendre mon temps pour réfléchir avant de donner mon accord ou non à participer à la recherche.
- Je peux poser des questions à l'équipe de recherche et exiger des réponses satisfaisantes.
- Je comprends qu'en envoyant mes réponses, je témoigne de mon consentement à prendre part à ce projet de recherche.

	Oui	Non
J'accepte de participer à ce projet de recherche en complétant le questionnaire d'évaluation.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Signature du participant : _____ Date : _____

Nom : _____ Prénom : _____

Engagement de la chercheuse

J'ai expliqué au participant les conditions de participation au projet de recherche. J'ai répondu au meilleur de ma connaissance aux questions posées et je me suis assurée de la compréhension du participant. Je m'engage, avec l'équipe de recherche, à respecter ce qui a été convenu au présent formulaire d'information et de consentement. Je m'engage à accepter tout refus de participer exprimé par le participant.

Signature de la chercheuse : _____ Date : 4 décembre 2020

Nom : Boulet _____ Prénom : Marjorie _____

S.V.P., Signez la copie.

Conservez une copie dans votre ordinateur et envoyez une copie à la chercheuse par voie électronique

Pour toute question relative à la recherche ou pour vous retirer du projet, vous pouvez communiquer avec Marjorie Boulet (candidate au doctorat et chercheuse principale), à l'adresse suivante : marjorie.boulet@umontreal.ca.

Pour toute préoccupation sur vos droits ou sur les responsabilités des chercheurs concernant votre participation à ce projet, vous pouvez contacter le Comité d'éthique de la recherche en éducation et en psychologie par courriel à l'adresse CEREP@umontreal.ca ou par téléphone au 514-343-6111 poste 5925 ou encore consulter le site Web <http://recherche.umontreal.ca/participants>.

Toute plainte relative à votre participation à cette recherche peut être adressée à l'ombudsman de l'Université de Montréal en appelant au numéro de téléphone 514 343-2100 ou en communiquant par courriel à l'adresse ombudsman@umontreal.ca (l'ombudsman accepte les appels à frais virés).

Annexe 15 Le formulaire de consentement destiné aux parents des élèves participants

Recherche-développement
Marjorie Boulet



Formulaire de consentement (parents)
Décembre 2020

FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT à l'intention des parents des élèves participants

« Développement et mise à l'essai d'un dispositif didactique pour construire les concepts abstraits au premier cycle du primaire »

Chercheuse étudiante : Marjorie Boulet, étudiante au doctorat, Département de didactique, Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal

Directrice de recherche : Isabelle Montésinos-Gelet, professeure titulaire, Département de didactique, Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal

Codirectrice de recherche : Virginie Martel, professeure titulaire, Département de didactique, Faculté des sciences de l'éducation, Université du Québec à Rimouski, campus Lévis

Vous êtes invité à participer à un projet de recherche. Avant d'accepter, veuillez prendre le temps de lire ce document présentant les conditions de participation au projet. N'hésitez pas à poser toutes les questions que vous jugerez utiles à la personne qui vous présente ce document.

A) RENSEIGNEMENTS AUX PARTICIPANTS

1. Objectifs de la recherche

Madame, Monsieur,

Nous invitons votre enfant à participer à la recherche en titre. Les objectifs de ce projet de recherche sont de :

- Développer un dispositif didactique utilisable par les enseignants au premier cycle du primaire qui contribue à la construction de représentations des concepts abstraits.
- Mettre à l'essai le dispositif didactique afin de mesurer la validité et la fidélité.
- Analyser et interpréter l'apport du dispositif didactique au regard des experts pour la construction de représentations des concepts abstraits chez les élèves du premier cycle du primaire.
- Élaborer, à l'aide d'un dispositif développé, deux réseaux littéraires, susceptibles de favoriser la construction de représentations des concepts abstraits de l'espace et de la société chez les élèves du premier cycle du primaire.

Afin que votre enfant participe à ce projet, nous avons besoin non seulement de son accord, mais aussi du vôtre.

2. Participation à la recherche

La participation de votre enfant à ce projet de recherche consiste à réaliser sept activités qui impliquent un travail en lecture, en écriture et en univers social. Votre enfant sera amené à construire sa représentation des concepts du temps, de l'espace et de la société, seule compétence à développer au premier cycle du primaire pour le domaine de l'univers social. Chacune des activités repose sur la lecture d'une œuvre de littérature jeunesse (album jeunesse) et est suivie d'une activité d'écriture pendant laquelle votre enfant enrichira ses connaissances de la langue en produisant des hypothèses orthographiques. L'ensemble de

ces activités sera réalisé en groupe classe sur une période de 7 semaines. La participation à cette étude se fait sur une base volontaire. Notez que des photographies seront prises lors des observations en classe par la chercheuse. Ces photographies seront utilisées aux fins suivantes : analyse et discussion des données et des résultats, formations continues des enseignants, communications scientifiques et professionnelles dans le cadre de congrès, de colloque et/ou de publications scientifiques et professionnelles.

Votre enfant est totalement libre de participer ou non à cette étude. Vous êtes libre d'accepter ou non que votre enfant participe. Vous êtes également libre d'accepter ou non que des photographies soient prises de votre enfant lors de la réalisation du projet de recherche et que celles-ci puissent être diffusées par la suite à des fins d'analyse, de formation et/ou de communication. Ces décisions n'affecteront en rien les services reçus.

3. Risques et inconvénients

Il n'y a pas de risque particulier à participer à ce projet.

Noter que le contenu de certaines demi-journées en classe sera modifié, sans toutefois impacter le programme scolaire prévu pour votre enfant.

4. Avantages et bénéfices

Il n'y a pas d'avantage particulier à participer à ce projet. Votre enfant contribue à l'avancement des connaissances en sciences de l'éducation.

5. Confidentialité

Pour éviter l'identification de votre enfant comme personne participante à cette recherche, les données recueillies par cette étude seront traitées de manière **entièrement confidentielle**. Aucune information permettant d'identifier votre enfant d'une façon ou d'une autre ne sera publiée. De plus, chaque participant à la recherche se verra attribuer un code et seules la chercheuse et son équipe pourront connaître son identité. Les données seront conservées dans un lieu sûr. Toute information personnelle sera détruite 7 ans après la fin du projet. Seules les données ne permettant pas de vous identifier seront conservées après cette période. Noter la potentielle publication de photographies à des fins de formations, de publications et/ou de communications, sous réserve de votre consentement et celui de votre enfant.

6. Compensation

Aucune compensation d'ordre monétaire n'est accordée.

7. Droit de retrait

La participation de votre enfant est entièrement volontaire. Vous pouvez à tout moment le retirer de la recherche sur simple avis verbal et sans devoir justifier votre décision, sans conséquence pour vous. Si vous retirez votre enfant de la recherche, les renseignements qui auront été recueillis au moment de votre retrait seront détruits.

B) CONSENTEMENT

Déclaration du parent ou du tuteur dont l'enfant est participant à la recherche

- J'ai pris connaissance de la documentation ci-jointe, décrivant la nature et le déroulement du projet.
- Je comprends les conditions, les risques et les bienfaits de la participation de mon enfant à ce projet.
- J'ai obtenu des réponses aux questions que je me posais au sujet de ce projet.
- Je me suis assuré(e) de la compréhension de mon enfant quant au projet de recherche et de son accord à y participer.
- Je comprends toutefois que mon enfant demeure libre de se retirer de la recherche en tout temps et sans préjudice.
- J'ai reçu une copie du présent document.

	Oui	Non
J'accepte que mon enfant participe aux activités développées.		
J'accepte que mon enfant soit photographié lors des activités de recherche.		
J'accepte que le travail de mon enfant, dans le cadre de cette recherche, soit collecté pour analyse et potentiellement publié anonymement.		
J'accepte que des photographies puissent être publiées sous la forme d'articles et/ou de support de formation, sous réserve d'avoir accès en amont aux photographies concernant mon enfant et de ne finaliser qu'à cet instant mon consentement final pour leur publication.		

Parent ou tuteur de : _____ (nom de l'enfant) Date : _____

Signature du parent ou du tuteur : _____

Engagement de la chercheuse

J'ai expliqué au participant les conditions de participation au projet de recherche. J'ai répondu au meilleur de ma connaissance aux questions posées et je me suis assurée de la compréhension du participant. Je m'engage, avec l'équipe de recherche, à respecter ce qui a été convenu au présent formulaire d'information et de consentement. Je m'engage à procéder à la demande d'assentiment de chaque enfant avant chaque activité et à accepter tout refus de participer exprimé par le participant.

Signature de la chercheuse : _____ Date : 4 décembre 2020

Nom : Boulet Prénom : Marjorie

S.V.P., Signez les deux copies.

Conservez une copie et remettez l'autre à l'enseignante de votre enfant

Pour toute question relative à la recherche, vous pouvez communiquer avec Marjorie Boulet (candidate au doctorat et chercheuse principale), à l'adresse suivante : marjorie.boulet@umontreal.ca.

Pour toute préoccupation sur vos droits ou sur les responsabilités des chercheurs concernant votre participation à ce projet, vous pouvez contacter le Comité d'éthique de la recherche en éducation et en psychologie par courriel à l'adresse CEREP@umontreal.ca ou par téléphone au 514-343-6111 poste 5925 ou encore consulter le site Web <http://recherche.umontreal.ca/participants>.

Toute plainte relative à votre participation à cette recherche peut être adressée à l'ombudsman de l'Université de Montréal en appelant au numéro de téléphone 514 343-2100 ou en communiquant par courriel à l'adresse ombudsman@umontreal.ca (l'ombudsman accepte les appels à frais virés).

Annexe 16 L'évolution des représentations des élèves

participants quant au concept du *temps* avant et après la mise à l'essai des séquences didactiques

Élèves	Représentations initiales du concept du <i>temps</i>	Représentations enrichies du concept du <i>temps</i>
1	C'est... « montre, sablier, orloge, mois, les saisons, la vis, la morts ».	« Le temps, c'est une journée, les unités de mesure du temps, les saisons, les mois, le futur et le passé, prendre le temps et le temps qui passe »
2	C'est... « le printemps, la tempête de neige »	« Ça passe vite, c'est long, été, hautone, printan, hiver »
3	C'est... « futur, heures, journée »	« heures, journée, saison, le passé »
4	C'est... « temps des fêtes, Noël, amis, histoire, arbre »	« Le temps, ses un mois, une année, un jour, janvier, février, mars, avril, mai, juin, juille, août, septembre, octobre, novembre, decembre, trop long, trop court, sablier, arrêt ».
5	C'est... « jeu, deaure [dehors], écrire, lire, dormir »	« journée, le passé, les unités de mesure du temps, les moi »
6	C'est... « lorloge, timer, cadran »	« mois »
7	C'est... « skate, remonter le temps, soleil »	« journée, apprendre, soupé, grandire »
8	C'est... « printemps, tempête de feuille »	« C'est le passé, le futur et aujourd'hui. C'est les mois. »
9	C'est... « toileste, ordinateure, jouer, écrire, auto »	« Le temps d'écrire, prendre le temps de se rouler dans l'èrbre. Prendre le temps de jouer avec tes amis. Prendre le temps d'écouté »
10	C'est... « ordinateur »	« futur, passé, aujourd'hui, avenir, été, printemps, hiver, automne, trop long, trop court, sablier, patient »
11	C'est... « un moment, une journée, une année, un siècle, aujourd'hui, ierre [hier], demain, été, printemps, automne, lune, technologie »	« un moment, un siècle, le jour, mois, anné, passé, future, présan, hierr, demain, janvier, février, mars, avrile, mai »
12	C'est... « lontemps, horloge, montre, timetimer, cercle »	Non-complété
13	C'est... « l'école, badminton, terre, écoute, téléphone »	Non-complété
14	C'est... « atandre, dans le tamt »	« Prendre le temps, le temps qui passe, l'heure, une journée, les mois, les saisons »
15	C'est... « le temps d'acheter quelque chose, perdre son temps, nuage, soleil, pluie, orage »	Non-complété
16	C'est... « J'ai pa le temps, maman, je peux prendre, hiver, temps des fêtes, bon vieux temps »	« Les secondes, l'été, les mois, le midi, avril, decembre »
17	« Ça me fait penser à Noël »	« Le temps est long, court, hiver, printemps, été, automne, futur, passé »
18	Non-complété	« Je pran le ten de jouer deor. Je pran le tan de traveirsier la rivière. Ockè [hockey], bèsebol [baseball], sokher [soccer], phoutebal [football], été, autone, iver, printen, aou, ôctob, novanbr »

Références bibliographiques du réseau littéraire autour du concept de l'espace

- Agopian, A. et Mollet, C. (1994). *Où va l'eau de la baignoire?* France : Didier jeunesse
- Ashbé, J. (1994). *Coucou!* France : École des loisirs
- Banks, K. (2004). *Le voyage du chat à travers la France.* France : Gallimard.
- Chaperon, D. et Bisailon, J. (2017). *Ma tête en l'air.* Québec Fonfon.
- De Beer, H. (2013). *Le voyage de Plume.* France : Mijade
- Debon, N. et Demers, D. (2009). *Tous les soirs du monde.* Montréal : Imagine.
- Dubuc, M. (2019). *Chez toi, chez moi.* Belgique :Éditions Casterman.
- Dubuc, M. (2010). *Devant ma maison.* Montréal : La courte échelle
- Dubuc, M. (2016). *Les vacances de Facteur souris.* France : Casterman
- Duquenois, J. (2015). *Pôle nord pôle sud.* Montréal : Albin Michel jeunesse
- Giordano, P. (2016). *Le Pingouin qui avait froid.* France : Milan
- Gordon, G. (2017). *Ailleurs.* France : NordSud
- Gwendoline, R. Charbon, E. et Darriet, T. (2013). *Le grand voyage d'un petit escargot.* France : Circonflexe.
- Jeffers, O. (2018). *Nous sommes là. Notes concernant la vie sur la planète Terre.* France : Kaleidoscope
- Lescroart, M. et Capucine, M. (2018). *Au pôle Nord ou au pôle Sud? Les animaux du froid.* France : Du ricochet
- Lionni, L. (1982). *Où?* France : École des loisirs
- Mccartney, P. et Durst, K. (2019). *La Boussole magique.* France : Michel Lafon
- Muller, G. (2002). *Devine qui fait quoi. Une promenade invisible.* France : Gallimard.
- Perrin, C. (2011). *Au même instant sur la terre.* France : Rue du monde.
- Picault, A. (2011). *Trop loin!* France : Kaleidoscope
- Raisson, G. et Malbecq, N. (2018). *Un jour sur terre (et alentours).* France : Belin
- Ramadier et Bourgeau (2018). *Cache-cache surprise!* France : École des loisirs
- Ramos, M. (1995). *Le monde à l'envers.* France : École des loisirs
- Richard, L. (2017). *Où se cache ma maison?* France : Élan vert.
- Schärer, K. (2014). *À la ville et aux champs.* France : Minedition
- Stehr, F. (1995). *Sur les traces de maman.* France : École des loisirs

Annexe 18 L'exemple de sélection d'œuvres de littérature jeunesse qui peuvent graviter autour du concept de la *société*

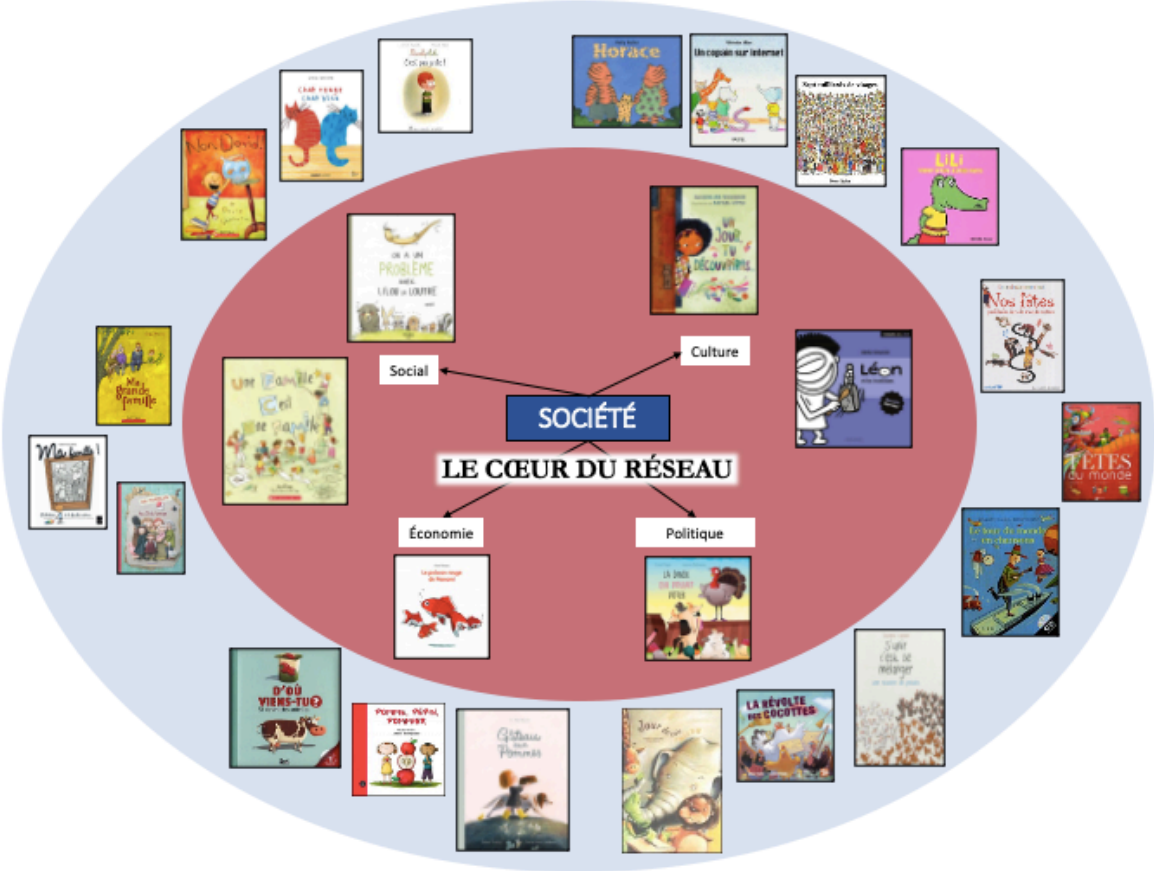


Figure 22. Un exemple de sélection d'œuvres de littérature jeunesse qui peuvent graviter autour du réseau littéraire sur le concept de la *société*

Références bibliographiques du réseau littéraire autour du concept de la *société*

- Allan, N. (2001). *Un copain sur internet*. Belgique : Pastel
- Brière, P. et Montplaisir, A. (2017). *Pomme, pépin, pommier*. Montréal : Isatis
- Cardon, L. (2016). *S'unir c'est se mélanger*. France : Père Fouettard
- Dawn, C. et Godbout, G. (2019). *Gâteau aux pommes*. Montréal : La Pastèque
- De Bode, A. (2011). *Ma famille au fil du temps*. France : Millepages
- Desmond, J. (2018). *Chat rouge, chat bleu*. France : Mango
- Groovie, A. (2019). *Léon et les traditions*. Québec : Presses aventure
- Kasano, Y. (2016). *Le poisson rouge de Nanami*. France : École des loisirs
- Keller, H. (2009). *Horace*. Belgique : Mijade.
- Kindersley, B. et Anabel (2007). *Nos fêtes préférées dans le monde entier*. France : Gallimard.
- Major, H. et Dubuc, P. (2007). *Le tour du monde en chansons*. Québec : Fides
- O'Leary, S. et Leng, Q. (2018). *Une famille c'est une famille*. Ontario : Scholastic
- Orbie (2018). *On a un problème avec Lilou la loutre*. Québec : Fonfon.
- Paquin, C. et Dechassey, L. (2019). *La Dinde qui voulait voter*. Montréal : Quintin Michel
- Petricic, D. (2015). *Ma grande famille*. Ontario : Scholastic
- Piquemal, M. et Baas, T. (2009). *C'est pas juste!* Montréal : Albin Michel jeunesse
- Pronto (2012). *D'où viens-tu? 50 devinettes animées*. France : Seuil
- Robert, B. (2006). *Jour de vote à Sabana*. France : Du Ricochet
- Shannon, D. (2008). *Non, David!* Ontario : Scholastic
- Soulières, R. (2011). *Ma famille!* Québec : Soulières
- Spier, P. (2009). *Sept milliards de visage*. France : École des loisirs
- Tariel, A. et Riffard, C. (2011). *La Révolte des cocottes*. France : Talents Hauts
- Texier, O. (2005). *Lili vient d'un autre pays*. France : École des loisirs
- Vidard, E. et Goust, M. (2011). *Fêtes du monde*. France : Flammarion
- Woodson, J. et Lopez, R. (2019). *Un jour, tu découvriras...* Ontario : Scholastic