

Favoriser l'apprentissage et le bien-être de tous les enfants de la classe



Sylvie C. Cartier
Professeure titulaire
Université de Montréal
sylvie.cartier@umontreal.ca

Cette chronique sur l'inclusion scolaire vous propose d'approfondir le sujet de la différenciation pédagogique, incluant la gestion des comportements des élèves. Parce qu'on peut facilement perdre nos intentions pédagogiques dans les défis reliés à la diversité des élèves en classe, des professeurs de l'Université de Montréal se proposent de faire connaître des ressources et des pratiques, de même que leurs conditions de mise en œuvre qui peuvent contribuer à différencier les pratiques pédagogiques selon les acquis et les besoins des élèves de la classe. Les textes abordent des pratiques et des interventions susceptibles de favoriser l'engagement et la persévérance et par conséquent, l'apprentissage des élèves du primaire.

Depuis 20 ans, diverses recherches-actions collaboratives comprenant des équipes d'enseignants, de conseillers pédagogiques, de directions (écoles et commissions scolaires) et de chercheurs ont permis de développer des pratiques pédagogiques misant sur l'apprentissage et le bien-être de tous les élèves de la classe. Ces pratiques pédagogiques « inclusives » ont pour spécificité de cibler l'apprentissage

autorégulé des élèves sollicité dans des activités complexes (Cartier et Butler, 2016). Ces travaux ont, par ailleurs, permis de développer une approche de développement professionnel qui repose sur l'apprentissage autorégulé, cette fois, du personnel scolaire et des chercheurs¹. Ces pratiques innovantes font partie des recommandations émises par le Conseil supérieur de l'éducation dans son récent rapport sur le bien-être de l'enfant à l'école (2020).

L'article présentera les principales raisons qui ont motivé le choix de cibler l'apprentissage autorégulé des élèves sollicité dans des activités complexes pour développer des pratiques pédagogiques « inclusives ». De plus, deux exemples vécus au primaire réalisés dans le cadre de ces recherches seront décrits tout en expliquant en quoi ils peuvent favoriser l'apprentissage et le bien-être de tous les enfants de la classe. Des ressources développées dans ces recherches, rendues accessibles gratuitement sur le Web, seront aussi introduites. La conclusion insistera sur l'importance et la faisabilité de miser sur l'apprentissage autorégulé dans des activités complexes pour favoriser l'apprentissage et le bien-être de tous les enfants de la classe.

Pourquoi cibler l'apprentissage autorégulé dans des activités complexes pour développer des pratiques pédagogiques « inclusives » ?

Diverses raisons motivent ce choix. D'abord, l'apprentissage autorégulé est défini comme un processus individuel qui repose sur ce que chaque élève apporte dans une situation. Le bagage de l'élève est constitué de ses connaissances, expériences, défis, intérêts, etc. La reconnaissance des différences individuelles est ainsi à la base d'une telle perspective.

De plus, le processus d'apprentissage autorégulé est composé de pensées, d'actions (stratégies, comportements) et d'émotions mobilisées par un individu qui vise l'atteinte d'un objectif d'apprentissage. Les composantes cognitives et



affectives du processus et du bagage de l'élève sont prises en compte dans cette perspective.

Dans une activité complexe, ce processus individuel se manifeste de manière cyclique selon diverses phases. Au début d'une activité, de manière plus ou moins précise, l'élève interprète les exigences de l'activité, se fixe des objectifs et recourt aux stratégies de planification. Pendant l'activité, il mobilise des stratégies de contrôle, le plus souvent lorsqu'il

Ces pratiques pédagogiques « inclusives » ont pour spécificité de cibler l'apprentissage autorégulé des élèves sollicité dans des activités complexes (Cartier et Butler, 2016).

rencontre un problème, ainsi que des stratégies d'ajustement, lorsqu'il en connaît et le souhaite. Et à la fin, il mobilise des stratégies d'autoévaluation. Ce processus repose ainsi sur les réflexions, les actions et les émotions de l'élève lors de la réalisation de l'activité, et non sur la présence d'un trait de personnalité stable pour expliquer les succès et les difficultés lors de l'apprentissage.

Enfin, ce processus individuel et cyclique est contextualisé. Par ce fait, les expériences vécues par chaque élève sont situées dans un contexte historique, social, culturel, communautaire et scolaire donné. Par exemple, un contexte social qui valorise plus ou moins l'effort, et un contexte scolaire qui propose un programme de formation axé sur les compétences ou sur le savoir encyclopédique peuvent influencer sur l'expérience d'apprentissage d'un élève. Dans le contexte de la classe, des recherches au primaire ont trouvé cinq critères d'une activité complexe offrant aux élèves l'occasion d'apprendre de manière autorégulée (dont Perry, 1998). Il s'agit de : poursuivre plus d'un but d'apprentissage, permettre la réalisation de productions multiples, être réalisée sur plusieurs périodes de classe, couvrir l'ensemble du sujet traité et favoriser le traitement varié de l'information, dont la réflexion sur son apprentissage. Un exemple d'activité complexe qui sollicite l'apprentissage autorégulé est l'apprentissage par la lecture. Cette activité demande aux élèves de lire, d'apprendre, de réaliser une activité donnée tout en gérant sa réalisation (Cartier, 2007).

Deux exemples d'apprentissage autorégulé dans des activités complexes

Voici deux exemples d'activités complexes planifiées, mises en œuvre et évaluées dans le cadre de recherches-actions.



Dans les deux cas, les enseignantes ont collaboré avec une conseillère pédagogique et l'équipe de recherche.

Activité sur le phénomène de changement des saisons

L'activité complexe *Comment se fait-il qu'il y ait des saisons ?* a été mise en œuvre pour la 2^e fois par l'enseignante Nathalie, cette fois auprès d'élèves de 5^e année. Le but consistait pour

Les composantes cognitives et affectives du processus et du bagage de l'élève sont prises en compte dans cette perspective.

les élèves à démontrer le phénomène du changement de saisons à partir de la lecture de textes informatifs sur le sujet. Le premier essai a eu lieu auprès d'élèves de 6^e année l'année précédente. Les changements apportés à la suite de cette expérience vécue et des traces laissées par les élèves ont été de remplacer un texte jugé trop difficile et d'ajouter des tâches préparatoires à la lecture (p. ex. le visionnement d'une vidéo sur les planètes).

Bien qu'elle ait demandé aux élèves de lire, d'écrire et de communiquer, cette activité complexe ne visait explicitement que la compétence en sciences³ à développer et qu'une production à réaliser pour tous.

La complexité de cette activité s'observe à partir des critères suivants. Elle a été réalisée sur plusieurs périodes de cours



afin de lire un texte sur le changement des saisons et de réaliser plusieurs tâches. Dans le cas de la lecture, l'enseignante a réparti quatre textes entre les élèves. Le choix des textes a reposé sur leur capacité à couvrir le sujet à l'étude et leur variété de degrés de difficulté. La répartition entre les élèves a été effectuée sur la base de leur compétence en compréhension en lecture. Ainsi, les bagages cognitif et affectif (perception de compétence) des élèves sont pris en compte. L'activité demande par ailleurs aux élèves de réaliser plusieurs tâches dont le traitement de l'information est varié : reconnaître les mots inconnus et trouver leur sens ; et repérer les idées principales sur le changement des saisons, les hiérarchiser, les dessiner et modéliser le processus du changement de saison à l'aide de matériel. Ces tâches offrent ainsi aux élèves d'expérimenter diverses façons d'organiser et d'élaborer l'information lue.

Afin de faire réfléchir les élèves à leur processus d'apprentissage, divers moyens sont mis en œuvre. Une tâche SVA⁴ leur demandait au début de l'activité de mobiliser leurs connaissances sur le sujet du changement des saisons et de préciser leur objectif d'apprentissage. Chaque élève peut ainsi situer ses acquis et ses intentions dans cette activité complexe. De plus, entre les différentes tâches réalisées en mode individuel par les élèves (p. ex. dessiner le phénomène du changement des saisons), des moments de mise en commun en équipe de quatre ont eu lieu. La collaboration entre élèves est par

ce fait encouragée. Enfin, lors de divers retours en classe, les élèves ont été amenés à discuter des stratégies cognitives qu'ils planifiaient mettre en œuvre et qu'ils avaient mises en œuvre dans les différentes tâches ainsi qu'à expliquer leurs choix et les résultats obtenus (p. ex. *Qu'est-ce qu'on pourrait faire pour le lire [ce texte]? Est-ce que cela t'a aidé?*). Les différences individuelles sont ainsi encouragées à travers des moments de réflexions métacognitives et de partages collectifs.

Activité sur les présentations orales

L'activité complexe, *Les présentations orales*⁵, était la 2^e activité réalisée par l'enseignante Isabelle et les élèves de 4^e année. Pour planifier cette dernière, Isabelle s'est basée sur

Cette perspective repose ainsi sur ses réflexions, ses actions et ses émotions lors de la réalisation de l'activité, et non la présence d'un trait de personnalité stable pour expliquer les succès et les difficultés lors d'apprentissage.

ses constats tirés de la 1^{re} activité, *Le verbe*⁵, comprenant le vécu en classe, les tâches réalisées par les élèves et leurs réponses au *Questionnaire apprendre par la lecture* (QAPL).

Ce questionnaire évalue ce que l'élève pense, ressent et perçoit de son engagement dans une activité complexe d'apprentissage par la lecture. Ses conclusions étaient que les élèves étaient motivés pour réaliser ce type d'activité, mais qu'ils n'utilisaient pas par eux-mêmes les stratégies cognitives qu'elle leur avait déjà enseignées. Forte de ces constats, lors de la deuxième occasion, son intention était de favoriser la lecture de textes variés et la communication orale des élèves en leur demandant de présenter une recette de cuisine qui serait enregistrée sur vidéo. Elle souhaitait par ailleurs favoriser la motivation à lire et à apprendre des élèves (perception de contrôle), de même que leur recours aux stratégies cognitives et aux stratégies d'autoévaluation.

La complexité de cette activité s'observe à travers certains critères suivants. Cette activité complexe vise le développement de deux compétences du programme de français : *lire des textes variés et communiquer oralement* (MÉLS, 2006)⁶. Elle se réalise sur plusieurs périodes (n=10). Il n'y a toutefois qu'une seule production à réaliser par tous. Elle couvre l'ensemble de l'information sur le sujet des présentations orales à partir de neuf textes à lire. Elle offre aux élèves différentes façons de traiter l'information lors de la lecture des textes en leur demandant de mettre à l'essai sept stratégies (prédire, activer ses connaissances, reconnaître la structure comparative, reconnaître la structure descriptive, comprendre les mots nouveaux, se poser des questions et trouver une idée principale explicite). Pour ce faire, ils visionnaient une vidéo présentant une stratégie, lisaient le texte et traitaient l'information sur les présentations orales, d'abord de façon individuelle et ensuite en équipe. Ces mises à l'essai proposent ainsi aux élèves d'expérimenter divers moyens d'organiser et d'élaborer l'information lue.

Par ailleurs, l'enseignante soutient la réflexion des élèves sur leur apprentissage. En effet, Isabelle a d'abord discuté avec eux des réponses qu'ils ont données au QAPL à la fin de l'activité précédente *Le Verbe*. Elle leur a par ailleurs demandé de formuler leurs connaissances sur les présentations orales et de se fixer des objectifs personnels en remplissant les deux premières colonnes d'un tableau SVA⁷. À la fin de l'activité, elle a amené les élèves à évaluer leurs connaissances acquises sur le sujet en remplissant la dernière colonne du tableau SVA (ce que j'ai Appris) et en réalisant une tâche bilan. Chaque élève peut ainsi situer ses intentions au début de cette activité complexe et ses acquis au début et à la fin de cette dernière.

L'enseignante soutient aussi les élèves pour la mise en œuvre de certaines stratégies cognitives. Dans ce cas, elle a eu recours à la pratique guidée pour la reconnaissance de la structure comparative et à la modélisation pour la définition des mots

nouveaux et l'identification des idées principales explicites. Par ailleurs, pour chaque stratégie mise à l'essai en mode individuel par les élèves, des moments de mise en commun en équipe ont eu lieu. La collaboration entre élèves est ainsi encouragée. Après ces tentatives, les élèves avaient le choix d'utiliser ou non les stratégies expérimentées. L'apprentissage et le bien-être des élèves sont ainsi priorités.

Enfin, Isabelle a offert un soutien individualisé lors des moments de lecture de textes à trois élèves, dont la lecture de tableaux pour l'un d'entre eux. Quelques actions différenciées sont donc mises en œuvre pour guider les élèves en contexte d'inclusion.

Ressources accessibles sur le site [Apprendre par la lecture.education](#)

La réalisation des recherches-actions collaboratives pendant toutes ces années a permis de développer et de valider un modèle de référence sur l'apprentissage autorégulé (Cartier et Butler, 2016) et sur l'apprentissage par la lecture (Cartier, 2007). Ces modèles ont servi à créer des outils permettant de documenter le processus d'apprentissage de l'élève et les différentes pratiques visant à favoriser l'apprentissage et le bien-être de tous les enfants de la classe. Par exemple, le *Questionnaire Apprendre par la lecture* (QAPL), introduit plus haut dans le texte, est offert dans le site ainsi que les modalités de passation et d'interprétation des résultats. De plus, des grilles d'analyse

Fonder l'enseignement sur une démarche systématique de planification, de mise à l'essai et d'évaluation de pratiques pédagogiques visant l'apprentissage autorégulé (perceptions, stratégies, émotions, connaissances) dans des activités complexes de classe (tâches, textes, soutien) a montré sa pertinence et sa faisabilité pour tous les enfants de la classe.

des traces laissées par l'élève dans les activités sont aussi disponibles, de même que des grilles et questionnaires d'analyse de la qualité des activités et des sources d'information. Ces outils permettent de faire le portrait de l'apprentissage et du bien-être de l'élève dans les activités de classe. D'autres outils permettent de visualiser des pratiques enseignantes, telles que des exemples illustrés dans des vidéos et dans des documents de planification faisant le lien entre les pratiques et le modèle théorique de référence.

Conclusion

Fonder l'enseignement sur une démarche systématique de planification, de mise à l'essai et d'évaluation de pratiques pédagogiques visant l'apprentissage autorégulé (perceptions, stratégies, émotions, connaissances) dans des activités complexes de classe (tâches, textes, soutien) a montré sa pertinence et sa faisabilité pour tous les enfants de la classe. Cette perspective inclusive de l'enseignement est en lien de cohérence avec celle de différenciation pédagogique décrite par Paré (2020).

Identifier les forces et les besoins de chacune des classes d'élèves est un facteur important de réussite d'une telle démarche d'enseignement qui permet de réellement prendre en compte les différences individuelles des élèves. Comme l'illustrent les deux exemples présentés, cette démarche d'enseignement se réalise de manière personnelle et progressive de la part des enseignants selon leur propre processus d'apprentissage (Cartier, 2016).⁸

Notes

1. Voir Cartier (2016) pour en apprendre plus sur le sujet.
2. La vidéo de cette activité, présentée en différentes parties, est disponible sur le site : Apprendreparlalecture.education, Médiathèque, Enseignant et orthopédagogue, vidéo.
3. But pertinent au regard du programme de sciences (MÉLS, 2006).
4. Remplir les colonnes S (ce que je Sais) et V (ce que je Veux apprendre) de la tâche SVA.
5. La planification de cette activité, son analyse selon le modèle théorique ainsi que son évaluation sont présentées dans une trousse accessible sur le site : Apprendreparlalecture.education, Médiathèque, Enseignant et orthopédagogue, outils.
6. But pertinent au regard du programme de français (MÉLS, 2006).
7. Vu dans l'exemple précédent.
8. Merci à Mélanie Paré, professeure à l'Université de Montréal, qui a commenté une version préliminaire de ce texte.

Références

- Cartier, S.C. (2007). *Apprendre en lisant au primaire et au secondaire*. Éditions CEC.
- Cartier, S.C. (2016). Éléments favorables à l'évaluation formative du processus d'apprentissage par la lecture. Dans L. Mottier Lopez & W. Tessaro (dir.), *Le jugement professionnel, au cœur de l'évaluation et de la régulation des apprentissages* (p. 337-367). Peter Lang (collection Exploration).
- Cartier, S.C. et Butler, D.L. (2016). Comprendre et évaluer l'apprentissage autorégulé dans des activités complexes. Dans B. Noël et S.C. Cartier (dir.), *De la métacognition à l'apprentissage autorégulé* (p. 41 à 54). De Boeck.
- Conseil supérieur de l'éducation (2020). *Le bien-être de l'enfant à l'école*. Gouvernement du Québec.
- MÉLS (2006). *Programme de formation à l'école québécoise*. Gouvernement du Québec.
- Paré, M. (2020). Développer des pratiques avancées de différenciation pédagogique. *Vivre le primaire*, 33(1), 70-73.
- Perry, N. (1998). Young children's self-regulated learning and contexts that support it. *Journal of Educational Psychology*, 90(4), 715-729.

DEVENEZ MEMBRE

et bénéficiez d'une multitude d'avantages

- Recevez la revue professionnelle *Vivre le primaire*
- Obtenez des réductions importantes lors de votre inscription au congrès et aux colloques
- Obtenez jusqu'à 60% de rabais chez nos partenaires
Bureau en Gros, La Capitale Assurances, L'École Branchée, Librairies Monet, Pantoute et La Liberté, Brault et Bouthillier, Spectrum-Nasco, fdmt et De Marque.
- Et bien plus!

25\$ adhésion étudiante | 50\$ adhésion régulière

AQEP

Détails et adhésion
au aqep.org

