

# LE COFFRE AUX TRÉSORS

MAI 2020



*Elice  
Chandra*



The Alberta  
Teachers' Association

Le Conseil  
français

[cf.teachers.ab.ca](http://cf.teachers.ab.ca)



### Description de l'illustration de la page couverture

Un avion en papier sur lequel il est écrit « Conseil français » survole la Terre (plus précisément, le Canada). Dans la région de l'Alberta se situe une école portant l'inscription « Développement professionnel ». À côté de cette école flottent un drapeau canadien et un drapeau franco-albertain.

Élise Chandra  
Élève de l'école Maurice-Lavallée

Retrouvez *Le coffre aux trésors* en ligne à [www.leconseilfrancais.com/le-coffre-aux-tresors](http://www.leconseilfrancais.com/le-coffre-aux-tresors)

Afin de respecter le bon usage et d'éviter toute caractérisation sexuelle, le neutre est employé dans cette publication, comme il convient en français, pour désigner fonctions et collectivités.



Droits d'auteur © 2020, The Alberta Teachers' Association (ATA), 11010 142 Street NW, Edmonton, Alberta T5N 2R1. Rédaction et montage : Document Production, ATA. *Le coffre aux trésors* est publié par l'ATA pour le Conseil français.

La reproduction du matériel imprimé dans *Le coffre aux trésors* est autorisée pour utilisation dans la salle de classe et lors d'ateliers de perfectionnement professionnel, à condition que la source d'origine de chaque document soit indiquée sur chaque copie et que le prix de la copie se limite au coût de reproduction.

Toute autre reproduction entière ou partielle sans l'accord préalable de l'ATA est interdite.

ISSN 1918-0640 (imprimé)

ISSN 1918-0659 (en ligne)

# LE COFFRE AUX TRÉSORS

MAI 2020



## Table des matières

---

Mot du président | René Beuparlant | 2

Message de la rédactrice | Alexandra Gravel | 4

---

L'anxiété et le stress des élèves à l'élémentaire | Chantal Harry | 5

Minecraft en salle de classe | Gilbert Bérubé | 15

Les centres de mathématiques au primaire (M à 3) | Alexandra Gravel et Jolyane Genest | 17

Les grandes idées de l'atelier « C'est en parlant qu'on apprend les mathématiques » | Benny Lo | 20

La collaboration à tous les niveaux pour la réussite de tous les élèves | Consortium provincial francophone | 22

L'Amérique francophone à l'ACPI | René Beuparlant | 24

L'usage des technologies numériques | Martine Pellerin | 26

La diversité, source d'inspiration | Julie Parent | 36

---

Directives pour proposer un texte | 37

Formulaire de consentement pour la collecte, l'utilisation et la divulgation d'informations personnelles | 38

# Mot du président



**René Beauparlant**

Chers membres du Conseil français,

C'est à titre de président élu que je m'adresse à vous pour la toute première fois. Quel honneur et quel défi d'occuper un poste endossé par des prédécesseurs aussi dévoués qu'ambitieux. En effet, plusieurs chantiers visant à bonifier l'offre d'occasions de perfectionnement professionnel pour les enseignants œuvrant au francophone et en immersion ont été entrepris au cours des dernières années. Quelques-uns ont été menés à terme, alors que d'autres sont toujours en cours de réalisation. Heureusement, nous pouvons compter sur une équipe de gens aussi passionnés par la langue française que par le perfectionnement des compétences. Ces personnes donnent bénévolement de leur temps pour faire fonctionner notre conseil de spécialistes. J'en profite pour les remercier sincèrement.

Notre plus grand défi, on ne s'en cachera pas, demeure la participation des membres. Laissez-moi vous en donner un clair exemple. Le 6 février

dernier, en marge du *North Central Teachers' Convention*, le Conseil français recevait à Grande Prairie monsieur Daniel Richer dit Laflèche. Cet acteur-conteur abénaquis visitait la région pour la toute première fois afin de discuter du protocole d'invitation d'ainés et de gardiens du savoir en salle de classe, ainsi que pour partager des manières d'inclure la pédagogie autochtone dans l'enseignement quotidien. En apprenant que seulement quatre participants s'étaient inscrits à son atelier, il me téléphona dans la journée pour proposer gratuitement son spectacle à un groupe d'élèves de notre école. De concert avec l'administration, nous avons pu réunir 4 classes de 6<sup>e</sup> année et ainsi 80 élèves ont été initiés aux 7 enseignements de la pédagogie autochtone dans des mots riches et vivants, maniés de main de maître. Quelle générosité et quel succès!

Pendant l'atelier destiné aux enseignants, monsieur Richer a parlé de toutes sortes d'activités signifiantes en vue de piquer la curiosité des élèves envers la pédagogie autochtone. Que ce soit par l'entremise du bâton de parole habillé par les élèves, de la légende traditionnelle ou du jardin des trois sœurs, celui qui revendique le titre de « sauvage » a su capter l'attention. Avant d'être avili, a-t-il expliqué, le terme « sauvage » désignait les gens sentant la sauvagine, une herbe des bois embaumant le cuir. À l'origine, le mot désignait « odeur de forêt » et « essence de liberté ». Merci à notre président sortant,

---

*Quoi de plus gênant, cependant, que de recevoir un interlocuteur d'envergure devant une salle vide. Je vous encourage donc, dans l'année à venir, à soutenir les efforts de votre conseil de spécialistes en participant à au moins une des nombreuses activités proposées.*

---



*René Beauparlant en compagnie de Daniel Richer dit Laflèche.*

monsieur Simon Pagé, d'avoir eu la bonne idée d'inviter ce conférencier hors pair chez nous.

Quoi de plus gênant, cependant, que de recevoir un interlocuteur d'envergure devant une salle vide. Je vous encourage donc, dans l'année à venir, à soutenir les efforts de votre conseil de spécialistes en participant à au moins une des nombreuses activités proposées. À propos, les 12, 13 et 14 novembre 2020, l'Association canadienne des professionnels de l'immersion (ACPI) tiendra son congrès annuel à Banff en collaboration avec le Conseil français, qui y offrira une série d'ateliers à saveur albertaine. Surveillez votre boîte de courriels et visitez notre tout nouveau site Web ([www.leconseilfrançais.com](http://www.leconseilfrançais.com)) pour de plus amples détails.

Dans la présente édition du Coffre aux trésors, vous pourrez apprécier plusieurs articles consacrés à la dernière édition du congrès de l'ACPI, qui s'est déroulée à Québec à l'automne 2019. Voilà une excellente occasion de vous familiariser avec ce grand rendez-vous annuel et de vous donner un avant-gout de la prochaine édition qui aura lieu dans un décor « Plus grand que nature ».

Bonne lecture!

# Message de la rédactrice



**Alexandra Gravel**

---

**B**ienvenue à cette première parution de la version remaniée du *Coffre aux trésors* du Conseil français (CF) de l'Alberta Teachers' Association. L'édition courante du *Coffre aux trésors* contient de nombreux articles qui favorisent le perfectionnement professionnel des membres du CF. Le contenu des textes proposés par nos membres actuels porte sur des aspects pratiques du travail en salle de classe et des travaux de recherche en pédagogie.

À l'assemblée générale annuelle du Conseil français, le 2 novembre dernier, Daniel Haley, lauréat du prix Claudette-Tardif pour l'année scolaire 2018-2019, a fait part aux participants de la vision qu'il a essayé de promouvoir tout au long de sa

carrière. Daniel a souligné l'importance d'une communauté dans l'apprentissage d'une nouvelle langue afin de créer une culture d'apprentissage où l'élève est vraiment immergé dans cette langue. Je le cite : « Les élèves n'ont pas d'autre choix que d'apprendre la langue dans une communauté d'enseignants qui les soulèvent, les appuient et les encouragent lors de leur cheminement. » Daniel a fait avancer la cause de l'éducation française en Alberta dans de nombreux rôles, notamment à titre de directeur, d'enseignant, de mentor et de collègue.

Il existe un grand nombre d'organisations auxquelles les enseignants peuvent faire appel pour s'informer. Pensons, entre autres, à Alberta Education, à l'Alberta Teachers' Association, aux conseils de spécialistes et aux conseils scolaires. Il est important que les enseignants sachent où et comment accéder à des informations spécifiques. N'hésitez pas à communiquer avec l'un des membres de l'exécutif si vous avez des questions, avez besoin de soutien pour trouver certaines informations ou avez de la rétroaction à nous fournir.

Bonne lecture!

# L'anxiété et le stress des élèves à l'élémentaire

**Chantal Harry**

*Conseillère scolaire*

---

De plus en plus, les jeunes Canadiens souffrent de difficultés de santé mentale. En effet, la Commission de la santé mentale du Canada « estime que 1,2 million d'enfants et de jeunes sont touchés par la maladie mentale au Canada » (2018). Par conséquent, le nombre d'articles qui touchent aux difficultés de santé mentale tels que l'anxiété, le stress et la dépression augmente considérablement. En effet, la santé mentale devient une priorité pour la population canadienne parce que c'est un sujet de grande prévalence. Selon Morneau-Shepell (2016), 33 % des Canadiens dans le milieu de travail sont affectés par un trouble de santé mentale tel que l'anxiété ou la dépression. De plus, Merikangas (2010) soutient que la majorité de ces difficultés commencent à affecter l'individu durant la jeune enfance. Toujours selon Merikangas (2010), les symptômes de l'anxiété peuvent être présents dès l'âge de 6 ans.

À la lumière de ce qui précède, il importe de se demander comment les difficultés relatives à la santé mentale affectent les enfants canadiens en milieu scolaire. À cet effet, la réalité est qu'approximativement 10 % des jeunes développeront un trouble de santé mentale, ce qui aura un impact à l'école ainsi que dans leur communauté (BBC Active, 2008 et Reilly, 2015). Sur ce point, nous avons voulu connaître les difficultés mentales affectant majoritairement

---

*Un élève sur dix en milieu élémentaire souffre d'un trouble de santé mentale tel que le stress ou l'anxiété.*

---

les jeunes. L'anxiété et le stress sont les troubles mentaux les plus prévalents chez les élèves (Liptrap, 2017; Massé, Desbiens et Lanaris, 2013; Reilly 2015; Warner, et coll., 2016). En effet, un élève sur dix en milieu élémentaire souffre d'un trouble de santé mentale tel que le stress ou l'anxiété (BBC Active, 2008 ; Reilly, 2015). À cet effet, de plus en plus d'enseignants semblent entendre ces termes prononcés dans les couloirs des écoles élémentaires, soit par les parents, soit par les élèves, mais aussi par les enseignants eux-mêmes.

## Problématique et mise en contexte de l'anxiété et du stress en milieu scolaire

---

La réalité quant à la présence du stress et de l'anxiété peut être illustrée avec des statistiques récentes qui aident à mieux comprendre la situation. Premièrement, selon Massé, Desbiens et Lanaris (2013), « l'anxiété est l'une des problématiques de santé mentale qui touchent le plus les enfants et les adolescents en ce qui concerne la prévalence » (p. 42). Ces auteurs postulent que 15 % des enfants risquent de développer un trouble d'anxiété. Liptrap (2017) abonde dans le même sens en déclarant que l'anxiété est le diagnostic le plus commun chez les élèves à l'élémentaire. Ceci en est de même pour le stress qui est souvent relié à l'anxiété. En effet, selon Gates (2008), chaque année, 6 à 10 millions d'enfants souffrent de stress, soit causé directement par le milieu scolaire, soit relié à l'environnement scolaire. Selon lui, un tiers des 25 élèves dans une classe typique risquent de développer un trouble relié au stress. Pour sa part, Reilly (2015) cite que la prévalence de l'anxiété parmi les enfants âgés de 6 à 12 ans oscille entre 7,1 % et 28,8 %.

Tramonte et Willms (2010) révèlent que chez les enfants et les adolescents, les jeunes âgés de 10 à 15 ans sont les plus affectés par l'anxiété.

## Une synthèse de l'anxiété et du stress en milieu scolaire

---

Donc, qu'indiquent ces statistiques? L'anxiété et le stress sont les difficultés de santé mentale les plus prévalentes dans le milieu scolaire élémentaire. Toutefois, selon Reilly (2015), bien que les difficultés d'anxiété soient les troubles psychiatriques les plus fréquents pour les jeunes, ce sont aussi les difficultés qui sont les moins souvent décelées et diagnostiquées. Ceci est expliqué par le fait que les élèves souffrant de difficultés d'anxiété suivent généralement les règles de la salle de classe et sont introvertis. Afin d'aider ces élèves en salle de classe, il faut enseigner aux intervenants et intervenantes travaillant avec ces jeunes la différence entre l'anxiété et le stress, ainsi que les symptômes spécifiques de ces deux troubles de santé mentale.

## La différenciation entre l'anxiété et le stress

---

Pour mieux comprendre les effets de l'anxiété et du stress sur le corps humain, nous allons d'abord établir la différence entre ces deux difficultés. Nous avons en effet constaté que les mots «stress» et «anxiété» sont souvent alternés dans les études scientifiques, mais il nous paraît important de définir et de différencier ces termes afin que notre recherche soit aussi précise que possible.

Massé, Desbiens et Lanaris (2013) définissent le stress comme étant «une réaction normale de l'organisme devant un danger, une menace, une contrainte ou un défi» (p. 34), c'est-à-dire que le stress est une réaction corporelle face à une situation menaçante. Nous pouvons donc suggérer que si le stress est gérable, il peut nous aider à nous concentrer ou à performer dans des situations difficiles (Kambolis, 2014).

Cependant, si le stress persiste et l'individu trouve la situation difficile à gérer, le stress devient donc négatif et peut se transformer en anxiété (Anderson et Kusz, 2010).

L'anxiété diffère du stress parce qu'on ne peut pas la calmer avec un appel à la raison comme on peut le faire avec le stress (Massé, Desbiens et Lanaris, 2013; Kambolis, 2014). Par exemple, lorsqu'un élève se sent stressé par un test, on peut l'encourager à réviser afin qu'il ait plus confiance en lui; on peut lui affirmer qu'il va réussir puisqu'il a bien étudié. Par contre, lorsqu'un individu fait de l'anxiété, il se peut qu'il n'y ait aucun événement déclencheur, ce qui rend cette thérapie cognitive inefficace. Le stress est vécu par l'individu pendant une courte période de temps, tandis que l'anxiété persiste, même si l'événement déclencheur a disparu (Kambolis, 2014). L'anxiété est définie comme étant un sentiment de crainte, de peur ou de danger suivi par des symptômes de tensions, comme la sueur, les palpitations, les maux de tête ou des sentiments de stress. Ces symptômes peuvent durer pendant une période de six mois par intermittence. De plus, l'anxiété affecte de façon négative le système physiologique et cognitif de l'individu (Alberta Education, A. D.; Anderson et Kusz, 2010; Kambolis, 2014; Massé et coll., 2013; Putwain, 2007; Reilly, 2015). Il importe de noter que l'anxiété peut être le résultat du stress, mais que le stress n'est pas nécessairement le résultat de l'anxiété.

## Les troubles d'anxiété les plus prévalents en milieu scolaire

---

Il y a plusieurs types de troubles d'anxiété. Afin d'être précis, nous allons expliquer les troubles d'anxiété les plus communément observés en milieu scolaire. De plus, nous allons explorer les symptômes de ces troubles pour mieux identifier les élèves qui les ressentent. Les troubles d'anxiété les plus notables chez les élèves âgés de 6 à 12 ans sont le trouble d'anxiété généralisée



(TAG) et l'anxiété de performance (Kingston, 2014; Massé, Desbiens et Lanaris, 2013; Sung et Chao, 2016; Warner et coll., 2016).

## Le trouble d'anxiété généralisée (TAG)

---

Le trouble d'anxiété généralisée (TAG) est qualifié comme étant une inquiétude chronique, excessive et non réaliste à propos de tous les soucis du quotidien affectant plusieurs aspects de la vie de l'individu (Blondeau et Bouvette, 2010; Massé, Desbiens et Lanaris, 2013; Pincus, 2012; Worry-Wise Kids, 2017). Afin d'obtenir un diagnostic de TAG, l'individu doit manifester pendant une période d'au moins six mois l'un des symptômes suivants : l'irritabilité, des tensions musculaires, une perturbation du sommeil, des difficultés de concentration ou de l'agitation. En fin de compte, la majorité du temps, l'enfant diagnostiqué avec le TAG va éviter certaines activités qui peuvent déclencher ses pensées négatives (Blondeau et Bouvette, 2010; Massé, Desbiens, et Lanaris, 2013; Weddell et coll., 2004; Worry-Wise Kids, 2017). Pour leur part, Behar et coll. (2009) ont construit le Modèle cognitif du trouble d'anxiété généralisée pour expliquer comment les événements du quotidien peuvent affecter un enfant souffrant de TAG. Ce modèle démontre ce qui se déroule lorsque l'individu doit faire face à une situation qui provoque des émotions et du stress, ou qui le rend anxieux. L'individu va réagir de trois façons : soit il va éviter l'évènement, soit il va considérer la situation comme un grand problème, soit il sera complètement démoralisé, ce qui peut mener à une augmentation d'inquiétudes et éventuellement à des symptômes d'anxiété.

## L'anxiété de performance

---

L'anxiété de performance est la deuxième forme d'anxiété qui se présente lorsque l'individu doit affronter une situation qui le stresse. Sung et Chao (2016) maintiennent que l'anxiété de performance affecte 10 % de la population des jeunes et des adolescents. Selon Massé, Desbiens, et Lanaris (2013), « [l']anxiété de performance survient lorsqu'une personne anticipe une situation (contexte de performance) qui peut être interprétée comme un indicateur de sa valeur personnelle et à laquelle elle croit ne pas avoir la capacité de faire face ou à laquelle elle anticipe devoir échouer » (p.39). Des exemples de situations qui peuvent déclencher l'anxiété de performance dans le milieu scolaire sont les tests, les examens, les présentations orales ou n'importe quelle autre évaluation de performance. De plus, toujours selon Massé, Desbiens et Lanaris (2013), l'anxiété de performance est souvent accompagnée par des symptômes d'hyperventilation, des maux de ventre, des sueurs froides, avoir le trac ou des étourdissements. En effet, Massé, Desbiens, et Lanaris (2013), Putwain (2007), et Sung et Chao (2016) soutiennent que la majorité des élèves qui éprouvent ces symptômes d'anxiété de performance ne réussissent pas la tâche qui leur est demandée et, par conséquent, cette anxiété s'aggrave. Nous voulons clarifier dans les pages suivantes que nous allons expliquer la différence entre le stress positif et l'anxiété de performance puisqu'il est important de souligner qu'un peu de stress est nécessaire pour assurer un meilleur succès en milieu scolaire.

---

*La majorité des élèves qui éprouvent [des] symptômes d'anxiété de performance ne réussissent pas la tâche qui leur est demandée et [...] cette anxiété s'aggrave.*

---

## Conséquences de l'anxiété et du stress sur le corps humain

---

L'anxiété et le stress affectent le corps humain de plusieurs façons. Au cours des prochains paragraphes, nous allons explorer en détail non seulement les symptômes physiologiques immédiats de l'anxiété, mais aussi ses conséquences à long terme. De plus, nous allons définir les conséquences négatives et positives du stress sur le corps humain.

### Les conséquences positives du stress

---

Il importe de souligner qu'il existe des effets positifs du stress. Souvent, la connotation du stress est liée aux conséquences négatives. Toutefois, il ne faut pas oublier que le corps humain a besoin de stress pour surmonter un obstacle. En effet, le stress peut nous rendre plus vigilants afin de mieux observer notre environnement (Anderson & Kusz, 2010). Massé, Desbiens et Lanaris (2013) décrivent une personne qui vit un stress positif comme étant « stimulée et poussée à se dépasser » (p. 266). Bref, lorsque les enfants font face à un stress durable, qu'ils sont capables de surmonter avec ou sans l'aide d'un adulte responsable, ils deviennent plus résilients, ce qui augmente leur estime de soi (Kambolis, 2014).

### Les conséquences négatives du stress

---

Les enfants qui sont saisis par un stress trop intense, continu et non gérable vivent un stress négatif. Ceci peut être lié à plusieurs symptômes. Par exemple, l'élève peut être en état de choc, avoir le trac et des contractions musculaires. Aussi, il se peut qu'il y ait une accélération du rythme

cardiaque, un changement de respiration ou une augmentation de la pression artérielle. D'ailleurs, l'enfant peut avoir des symptômes similaires à ceux de la grippe (Anderson et Kusz, 2010; Dumont, Leclerc et Massé, 2015; Gates, 2008; Massé, Desbiens et Lanaris, 2013). Il y a plusieurs raisons pour lesquelles le stress peut devenir toxique. Le stress devient toxique lorsque l'enfant doit endurer l'élément qui déclenche son stress à plusieurs reprises de façon régulière. Ceci peut engendrer une phobie ou une peur des situations qui peuvent le rendre anxieux ou stressé, donc l'évitement de certaines activités ou certaines situations peut se développer.

Les changements liés à la maturation physique, cognitive et socioaffective, de même que les facteurs de stress inhérents au milieu scolaire, dont l'anxiété de performance en contexte d'évaluation ainsi que la transition entre les écoles primaires et secondaires, peuvent être déstabilisants pour certains élèves vulnérables au stress et plus anxieux en général (Dumont, Leclerc et Massé 2015, p. 1).

Par conséquent, Gates (2008) prétend que le stress est la cause principale des échecs scolaires. De plus, dans une classe de 25 élèves, 1 élève sur 3 vivra un stress négatif, ce qui aura un impact sur la façon dont l'enfant apprend (Gates, 2008). Les chercheurs s'accordent sur les conséquences négatives du stress sur le corps humain, qui peuvent durer longtemps. Si le stress négatif est vécu pendant une longue période, celui-ci peut affecter le système cardiovasculaire et immunitaire de façon permanente (Anderson et Kusz, 2010; Putwain, 2007).

### Les conséquences potentielles de l'anxiété

---

Les enfants qui souffrent d'un trouble d'anxiété perçoivent généralement les difficultés comme un obstacle insurmontable (Massé, Desbiens et Lanaris, 2013). Cette

perception doit être modifiée dès la jeune enfance, sinon l'individu peut voir ce trouble empirer. « Si aucune intervention n'est faite durant cette période cruciale du développement, les effets et la persistance des symptômes auront des répercussions à l'âge adulte » (Massé, Desbiens et Lanaris, 2013, p. 42). Les enfants touchés par l'anxiété souffrent de symptômes physiologiques tels que des maux d'estomac et une augmentation de la fréquence cardiaque. De plus, des symptômes cognitifs comme des difficultés avec la mémoire, l'attention et le comportement peuvent se présenter. En effet, ces enfants affichent des émotions plus intenses et ont beaucoup de difficulté à gérer leurs propres émotions. Les conséquences potentielles à long terme de ces comportements sont le désir d'éviter les éléments déclencheurs, et par conséquent, ils s'absentent de l'école. Cela signifie que de nombreux enfants qui souffrent de troubles d'anxiété sont plus susceptibles au décrochage scolaire (Gates, 2008; Reilly, 2015). En effet, Morneau et Jobin (2013) postulent que 48,8 % des participants qui s'identifiaient comme ayant un trouble d'anxiété ont quitté l'école avant d'obtenir leur diplôme.

## **Des stratégies de prévention recommandées aux intervenantes et intervenants en milieu scolaire**

---

Nous voulons identifier plusieurs stratégies de prévention recommandées aux intervenants et intervenantes en milieu scolaire. Toutefois, pour rendre le travail plus concis, nous allons préciser trois stratégies pour appuyer les élèves affectés par le stress et trois autres stratégies pour les élèves souffrant d'anxiété. Nous voulons clarifier que les stratégies efficaces pour le stress négatif peuvent être utilisées pour l'anxiété et vice versa, la plupart du temps.

## **Des stratégies pour la gestion du stress**

---

Afin de rendre notre travail succinct, nous nous concentrerons sur trois stratégies de gestion du stress : l'activité physique, les interventions approfondies telles que la méditation et la pleine conscience ainsi que les techniques de relaxation et de respiration. Finalement, nous allons aussi explorer les formations disponibles aux intervenants plus spécifiquement aux enseignants et aux enseignantes pour mieux appuyer leurs élèves souffrant de stress ou d'anxiété dans le milieu scolaire.

### **L'activité physique**

---

Alberta Education (s.d.) encourage l'activité physique quotidienne afin d'aider les jeunes à gérer le stress négatif. L'organisation recommande aussi cette stratégie pour l'anxiété. Massé, Desbiens et Lanaris (2013) soutiennent cette idée en proposant que « l'activité physique améliore la santé mentale et le bien-être, réduit le stress, renforce le cœur et les poumons, augmente le niveau d'énergie, aide à atteindre et à maintenir un poids santé et favorise une philosophie de vie positive » (p. 270). Paluska et Schwenk (2014) ont étudié les effets de l'activité physique sur les personnes anxieuses et ont constaté que les symptômes d'anxiété s'améliorent avec une routine régulière d'activité physique. En effet, les bénéfices de l'activité physique sont parallèles à ceux de la méditation ou des techniques de relaxation. En ce qui concerne l'activité physique, les exercices recommandés sont de se promener, de courir, de s'entraîner avec des poids ou de faire des activités de flexibilité telles que le yoga, ou le Pilates (Paluska et Schwenk, 2014).

## Les interventions approfondies (la méditation et la pleine conscience)

---

Selon Gates (2008), une intervention qui incorpore la méditation aide à dissiper le stress chez les élèves souffrant de stress et d'anxiété. De plus, la méditation aide à améliorer les relations avec les pairs. Les études nous démontrent que les activités de pleine conscience sont considérées comme étant de grande importance par plusieurs chercheurs (Flook et coll., 2013; Gold et coll., 2009; Reilly, 2015; Van de Wijer-Bergsma et coll., 2012). La pleine conscience est l'acte de vivre le moment présent avec l'intention de le vivre sans porter de jugement (Flook et coll., 2013). Des techniques de pleine conscience qui sont recommandées sont la méditation centrée sur la respiration, vivre pour le moment présent, le balayage corporel, la conscience émotionnelle et le contrôle de la conscience et des pensées (Andrieu, 2016; Coatsworth et Duncan, 2015; Orain-Pelissolo, 2014).

Une partie intégrale des activités de pleine conscience est d'apprendre à vivre pour le moment, dans l'ici et le maintenant. Plusieurs élèves qui souffrent de stress ou d'anxiété pensent à des possibilités futures comme un test ou une présentation orale. Massé, Desbiens et Lanaris (2013) encouragent que l'élève pratique l'arrêt de ses pensées négatives en se concentrant sur comment il se sent à ce moment précis, pour mieux contrôler ses pensées obsédantes.

## Les techniques de relaxation et de respiration

---

Les exercices de relaxation et de respiration font généralement partie de la panoplie de techniques utilisées pour promouvoir la méditation parce que ces techniques et la méditation s'harmonisent très bien. Ces stratégies sont des outils qui se sont révélés non seulement efficaces,

mais aussi faciles à mettre en œuvre. Lorsque les enfants apprennent à utiliser correctement ces techniques dans des situations non stressantes, ils peuvent transférer ces compétences lorsqu'ils sont confrontés à leurs facteurs de stress (Chalout et coll., 2008; Gates, 2008; Massé, Desbiens et Lanaris, 2013; Taylor et Orlick, 2004; Worry-Wise Kids, 2017). Les techniques de relaxation peuvent inclure la méditation, le yoga et même le massage. Massé, Desbiens et Lanaris (2013) expliquent les aspects positifs des techniques de relaxation sur le corps humain :

À la suite d'une séance de relaxation (yoga, massage, etc.), la personne se sent moins anxieuse, réévalue plus positivement sa situation et l'envisage sous un angle nouveau, car ses fonctions cognitives deviennent plus performantes sur le plan de sa concentration, de sa mémoire et du traitement de l'information (Massé, Desbiens et Lanaris, p. 271).

Étant donné que le stress et l'anxiété ont un effet négatif sur le système respiratoire, ce dernier se dérègle. Donc, les techniques de respiration peuvent aider à régler la respiration de l'individu. Pour ce qui est des techniques de respiration, il y a plusieurs façons d'aider l'élève à gérer ses inspirations et expirations. Son enseignant ou son enseignante peut lui donner un ballon à gonfler et dégonfler ou une balle qui s'agrandit et se rétrécit; l'élève peut suivre le mouvement du ballon avec sa propre respiration. L'élève peut aussi tracer un carré avec son doigt, et pour chaque côté, inspirer et ensuite expirer.

## Les ressources disponibles aux intervenants et intervenantes en milieu scolaire afin d'appuyer leurs élèves

---

Il y a quelques formations disponibles aux intervenants, plus spécifiquement aux enseignantes et enseignants, en ce qui concerne

la gestion du stress et de l'anxiété dans la salle de classe. Le premier est le programme *Dé-stresse et progresse* (© Centre d'études sur le stress humain, 2008). Ce programme enseigne aux enseignants comment aider les jeunes à reconnaître les facteurs de stress dans leur vie et à s'y adapter. Cette formation se fait chaque année à l'Institut universitaire en santé mentale de Montréal. D'ailleurs, au Manitoba, un duo d'enseignantes offre aussi quelques ateliers centrés sur la pleine conscience en milieu scolaire intitulés *Educalme*. Elles partagent aussi une bibliothèque de ressources pour appuyer les enseignants et enseignantes en salle de classe.

De plus, il y a une grande variété de sites Web dont le but est de soutenir les enseignants et parents dont les élèves ou enfants souffrent de stress négatif ou d'anxiété. Premièrement, le site Web de l'organisation *Worry Wise Kids* permet de trouver plusieurs suggestions pour adapter son enseignement afin de mieux appuyer les élèves souffrant d'anxiété ou de stress. Deuxièmement, le site de la Fédération des enseignantes et des enseignants de l'Ontario pour le bien-être des enseignants partage non seulement des ressources sur le stress, mais aussi sur la santé mentale en général. Finalement, le site *Edcan.ca* est un site à l'appui des enseignants touchant tous les aspects de l'enseignement.

## Les stratégies pour la gestion de l'anxiété

---

Ayant débuté en expliquant une variété de stratégies pour la gestion du stress, nous allons maintenant explorer en profondeur les stratégies pour la gestion de l'anxiété. Nous voulons rappeler que les stratégies pour diminuer le stress peuvent aussi être utilisées pour l'anxiété et que la majorité des stratégies pour réduire l'anxiété peuvent être employées pour le stress. Nous allons donc commencer en explorant l'importance d'une relation saine avec un adulte de confiance ainsi que l'importance des routines.

## Les relations saines avec un adulte de confiance

---

Kambolis (2014) nous enseigne qu'une relation saine avec un adulte de confiance peut aider les jeunes souffrant de stress négatif ou d'anxiété à mieux gérer leurs émotions. Massé, Desbiens et Lanaris (2013) soutiennent cette idée en soulignant l'importance de chercher de l'aide ou du soutien pour diminuer le stress lorsqu'ils affirment que « [l]a satisfaction du lien social est importante dans le développement de la résilience, à savoir la capacité de vivre dans un environnement difficile ou de surmonter une expérience traumatisante » (p. 274). Cette relation saine avec un adulte de confiance donne à l'élève un outil pour l'aider à gérer son stress et son anxiété. En ayant un adulte qui peut l'aider, l'enfant fait appel à un groupe de soutien, un groupe qui peut s'agrandir et se développer plus l'élève cherche de l'aide. Massé, Desbiens et Lanaris (2013) maintiennent qu'avoir un groupe de soutien ou un adulte de confiance et quelqu'un à qui l'on peut se confier peut aider à réduire le stress et l'anxiété.

## Les apprentissages routiniers et prévisibles

---

Les chercheurs sont tous d'accord qu'une façon efficace d'aider à diminuer l'anxiété et le stress est l'établissement de routines (Alberta Education, A.D.; Anderson et Kusz, 2010; Worry-Wise Kids, 2017). Étant donné que les changements de routine peuvent augmenter le niveau de stress et d'anxiété, il est important d'informer ces enfants de changements de plan un peu à l'avance afin qu'ils puissent se préparer (Alberta Education, A.D. et Worry-Wise Kids, 2017). Il faut enseigner à ces élèves des stratégies pour gérer leur temps. Ils pourraient bénéficier d'un agenda pour marquer les dates importantes et avoir une copie de leur horaire. Ils devraient aussi

se créer des objectifs réalistes, avec le soutien d'un adulte de confiance. Massé, Desbiens et Lanaris (2013) ajoutent que «l'établissement d'une liste de contrôle des choses à accomplir par ordre prioritaire est certes une autre stratégie aidante à adopter» (p.274).

## Conclusion

En résumé, les statistiques démontrent que les jeunes canadiens sont touchés par des difficultés (problèmes) et des troubles de santé mentale. Comme nous l'avons déjà mentionné, 10 % des enfants canadiens souffrent de troubles mentaux comme la dépression ou l'anxiété (BBC Active, 2008; Reilly, 2015). Bien que le stress et l'anxiété affectent le corps différemment parce que le stress peut être à la fois positif et négatif, il y a certaines similitudes entre ces deux difficultés (problèmes) de santé mentale. Par exemple, il existe certains symptômes, conséquences et stratégies pour aider à atténuer le stress et l'anxiété qui sont similaires ou identiques. Nous croyons qu'il est important que les enseignants comprennent la différence entre le stress et l'anxiété, car même s'ils peuvent sembler similaires, il y a certaines différences distinctes. De plus, la recherche a démontré que les élèves ne sont pas les seuls à souffrir de difficultés (problèmes) de santé mentale en milieu scolaire, mais que les enseignants vivent aussi avec le stress et l'anxiété (Bowers, 2004; Buchanon, 2010; Flook et coll., 2013; Gold et coll., 2009; Howard et Johnson, 2004; Massé et coll., 2015; Pelletier, 2015 et Rojo et Minier; 2015). En conclusion, une grande partie des élèves vivent avec l'anxiété ou le stress. Plus la population canadienne est informée au sujet des difficultés en santé mentale, plus nous pouvons nous assurer qu'aucune personne n'a besoin de continuer à souffrir seule. Plus nous informons nos enseignants, nos parents et nos élèves sur le stress et l'anxiété, plus nous pouvons aider la population scolaire dans son ensemble.

## Références bibliographiques

- Adams, P., M.D. (1993-1994). Humour and Healing. *The Yoga Research Society Newspaper*, 3(9), 1-2. Répéré à <https://www.yogaresearchsociety.com/uploads/8/8/3/4/88348452/yrsnewsletter9.pdf>
- Alberta Education. (s. d.) Anxiety Disorders. *Medical/Disability Information for Classroom Teachers*. Répéré à [http://www.learnalberta.ca/content/inmdict/html/anxiety\\_disorders.html](http://www.learnalberta.ca/content/inmdict/html/anxiety_disorders.html)
- Anderson, D. L. et Kusz, M.L. (2010). *Elementary Stress and Anxiety 1 Stress in Elementary Children*. Répéré à <https://pdfs.semanticscholar.org/22d9/d67573229ed92ab588847947f3c6819bf22b.pdf>
- Andrieu B. (2016). En pleine conscience ? Au-delà de l'inconscient par les neurosciences méditatives et les sciences contemplatives. *L'évolution psychiatrique*, 81, 803-816. Répéré à <https://doi.org/10.1016/j.eurpsy.2015.09.417>
- Batterham, P. J., Griffiths, K. M., Barney, L. J. et Parsons, A. (2013). Predictors of Generalized Anxiety Disorder stigma. *Psychiatry Research*, 206 (2-3), 282-286.
- BBC Active. (2008). *The Age of Stress: Children Under Pressure* [Film sur format de DVD]. Les États-Unis: A Films Media Group Company.
- Behar, E., Dimarco, I. D., Hekler, E. B., Mohlman, J. et Staples, A. M. (2009). Current theoretical models of generalized anxiety disorder (GAD): Conceptual review and treatment implications. *Journal of Anxiety Disorders*, 23(8), 1011-1023.
- Blondeau, J., et Bouvette, A. (2010). *Trouble d'anxiété généralisée : savoir le reconnaître et comprendre son impact sur le fonctionnement cognitif*, Santé mentale au Québec, 35(1), 221-245. Répéré à <http://www.erudit.org/en/journals/smq/2010-v35-n1-n1/044805ar/>
- Bowers, T., (2004). Stress, teaching and teacher health, *Education* 3-13, 32(3), 73-80, doi: 10.1080/03004270485200361. Répéré à <http://dx.doi.org/10.1080/03004270485200361>
- Buchanan, J. (2010). *May I be excused? Why teachers leave the profession*, Asia Pacific Journal of Education, 30(2), 199-211, doi 10.1080/02188791003721952. Répéré à <http://dx.doi.org/10.1080/02188791003721952>
- Chaloult, L., Ngo, T., Goulet, J., Cousineau, P., et Borgeat, F. (2008). *La théorie cognitivo-comportementale : Théorie et pratique*. Montréal: G. Morin
- Commission de la santé mentale du Canada (2018). Répéré à <https://www.mentalhealthcommission.ca/Francais/what-we-do/enfants-et-jeunes>

- Coatsworth, J. D., et Duncan, L. G. (2015). Integrating Mindfulness with Parent Training: Effects of the Mindfulness-Enhanced Strengthening Families Program. *Developmental Psychology*, 51(1), 26–35. Répéré à <http://dx.doi.org/10.1037/a0038212>
- Dé-stresse et progresse ©. (2010-2017). Répéré à <http://www.stresshumain.ca/detresseetprogresse.html>
- Dugas, M., Ladouceur, R., Boisvert, J.M. et Freeston, M. (1996). *Le Trouble d'anxiété généralisée : éléments fondamentaux et interventions psychologiques*. *Canadian Psychology* 37(1), 40-53. Répéré à <http://search.proquest.com.uml.idm.oclc.org/docview/220803456/463B452213AD4038PQ/1?accountid=14569>
- Dumont, M., Leclerc, D. et Massé, L. (2015). Le stress à l'école. *Éducation et francophonie*, 43(2), 1-5. Répéré à <http://www.erudit.org/en/journals/ef/2015-v43-n2-n2/1034482ar/>
- Eaton, P. B., Parnell, B. et coll. (2017). EdCan Network. Répéré à <http://www.edcan.ca/>
- Éducalme. (2017) La pleine conscience cultivée en communauté scolaire. Répéré à <https://www.educalme.com/accueil>
- Fédération des enseignants et des enseignantes de l'Ontario. *Bien-être du personnel enseignant*. (2017). Répéré à <https://surmonterlesdefis.ca/article-category/bien-etre-du-personnel-enseignant/>
- Flook, L., Goldberg, S. B., Pinger, L., Bonus, K., et Davidson, R. J. (2013). Mindfulness for Teachers: A Pilot Study to Assess Effects on Stress, Burnout, and Teaching Efficacy. *Mind, Brain, and Education*, 7(3), 182–195.
- Galla, B. et Wood, J. (2012). *Emotional self-efficacy moderates anxiety-related impairments in math performance in elementary school-age youth*. *Personality and Individual Differences*, 52, 118–122. Répéré à <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0191886911004417>
- Gates, G. S. (2008). *Emerging Thought and Research on Student, Teacher, and Administrator Stress and Coping*. Charlotte, N.C.: Information Age Publishing.
- Grant, J. B., Bruce, C. P., et Batterham, P. J. (2015). Predictors of personal, perceived and self-stigma towards anxiety and depression. *Epidemiology and Psychiatric Sciences*, 25(03), 247–254.
- Greenberg, M. T., Brown, J. L., et Abenavoli, R. M. (2018). Teacher Stress and Health. Répéré à <https://www.rwjf.org/en/library/research/2016/07/teacher-stress-and-health.html>
- Gold, E., Smith, A., Hopper, I., Herne, D., Tansey, G., et Hulland, C. (2009). Mindfulness-Based Stress Reduction (MBSR) for Primary School Teachers. *Journal of Child and Family Studies*, 19(2), 184–189.
- Grant, J. B., Bruce, C. P., et Batterham, P. J. (2015). Predictors of personal, perceived and self-stigma towards anxiety and depression. *Epidemiology and Psychiatric Sciences*, 25(03), 247–254.
- Howard, Sue, et Bruce Johnson. (2004). "Resilient teachers: resisting stress and burnout." *Social Psychology of Education*, 7(4), 399–420.
- Kambolis, M. (2014) *Generation Stressed: Play-Based Tools to Help Your Child Overcome*: Lifetree Media.
- Kingston, A. (2014). The New Worry Epidemic. Répéré à <http://www.macleans.ca/society/the-new-worry-epidemic/>
- Kyriacou, C. (2001). Teacher Stress: Directions for future research. *Educational Review*, 53(1), 27–35.
- Link, B. G., et Phelan, J. C. (2006). Stigma and its public health implications. Répéré à <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/16473129>
- Liptrap, S. (2017). We're facing an anxiety epidemic. If we don't make big changes, it will get worse. Répéré à <https://beta.theglobeandmail.com/opinion/were-facing-an-anxiety-epidemic-if-we-dont-make-changes-it-will-get-worse/article36383265/?ref=http%3A%2F%2Fwww.theglobeandmail.com&>
- Massé, L., Bégin, J., Couture, C., Plouffe-Leboeuf, T., Beaulieu-Lessard, M., et Tremblay, J. (2015). Stress des enseignants envers l'intégration des élèves présentant des troubles du comportement. Répéré à [https://www.researchgate.net/profile/Jean\\_Yves\\_Begin/publication/285406724\\_Stress\\_des\\_enseignants\\_envers\\_a\\_l%27integration\\_des\\_eleves\\_presentant\\_des\\_troubles\\_du\\_comportement/links/565f08db08aefe619b27c2f2.pdf?origin=publication\\_list](https://www.researchgate.net/profile/Jean_Yves_Begin/publication/285406724_Stress_des_enseignants_envers_a_l%27integration_des_eleves_presentant_des_troubles_du_comportement/links/565f08db08aefe619b27c2f2.pdf?origin=publication_list)
- Massé, L., Desbiens, N. et Lanaris, C. (2013). *Les troubles du comportement à l'école : Prévention, évaluation et intervention (2e éd.)* : Chenelière-éducation.
- Merikangas, K. R., He, J., Burstein, M., Swanson et coll. (2010). Lifetime Prevalence of Mental Disorders in US Adolescents: Results from the National Comorbidity Study-Adolescent Supplement (NCS-A). *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 49(10), 980–989. Répéré à <http://doi.org/10.1016/j.jaac.2010.05.017>
- Morneau, P. et Jobin, M. (2013). *Anxiety Goes to School*. *Education Forum*, 39, 18–22. Répéré à <http://uml.idm.oclc.org/login?url=http://search.proquest.com.uml.idm.oclc.org/docview/1509433021?accountid=14569>
- Morneau-Shepell. (2016). *Workplace mental health priorities report 2015*. Répéré à <http://www.morneaushepell.com/ca-en/insights/workplace-mental-health-priorities-report>
- Oberle, E. et Schonert-Reichl, K. (2016). Stress contagion in the classroom? The link between classroom teacher burnout and morning cortisol in elementary school students, *Social*

- Science and Medicine*, 159, 30-37. Répéré à <http://uml.idm.oclc.org/science/article/pii/S0277953616302052?via%3Dihub>
- Orain-Pelissolo, S. (2014). Les autres indications des thérapies de pleine conscience en psychopathologie [Résumé]. *Congrès Français de Psychiatrie / European Psychiatry*, 29, 645-676. Répéré à [https://ac-els-cdn-com.uml.idm.oclc.org/S0924933814002430/1-s2.0-S0924933814002430-main.pdf?tid=a1fe1ec0-ecb9-11e7-ad68-00000aab0f6betacdnat=1514566949\\_47aa78c978130422a54e7a8d7e48a768](https://ac-els-cdn-com.uml.idm.oclc.org/S0924933814002430/1-s2.0-S0924933814002430-main.pdf?tid=a1fe1ec0-ecb9-11e7-ad68-00000aab0f6betacdnat=1514566949_47aa78c978130422a54e7a8d7e48a768)
- Paluska, S. A., et Schwenk, T. L. (2014). *Physical Activity and Mental Health*. Répéré à <https://link-springer-com.uml.idm.oclc.org/article/10.2165%2F00007256-200029030-00003>
- Pincus, D. (2012). *Growing Up Brave: Expert Strategies for Helping Your Child Overcome Fear, Stress and Anxiety*: Little, Brown and Company
- Pelletier, M.-A. (2015). La gestion des émotions face aux situations stressantes à l'école : les finissants stagiaires en éducation préscolaire et enseignement primaire se sentent-ils prêts? *Éducation et francophonie* 43(2), 201–218.
- Putwain, D. (avril, 2007). *Researching Academic Stress and Anxiety in Students: Some Methodological Considerations*. *British Educational Research Journal*, 33(2), 207–219. Publié par Wiley de la part de BERA. Répéré à <http://www.jstor.org/stable/30032741>
- Richards, T. A., PhD. (2017). Social Anxiety Fact Sheet: What is Social Anxiety Disorder? Symptoms, Treatment, Prevalence, Medications, Insight, Prognosis. Répéré à <http://socialphobia.org/social-anxiety-disorder-definition-symptoms-treatment-therapy-medications-insight-prognosis>
- Reilly, N. (Mai 2015). *Anxiety and Depression in the Classroom: A Teacher's Guide To Fostering Self-regulation In Young Adults*: WW Norton
- Rojo, S., et Minier, P. (2015). Les facteurs de stress reconnus comme sources de l'abandon de la profession enseignante au secondaire au Québec. *Éducation et francophonie*, 43(2), 219-240.
- Statistique Canada. Government of Canada, Health Canada, Public Affairs, Consultation and Communications Branch. (2008). *Mental Health-Coping With Stress*. Répéré à <http://www.hc-sc.gc.ca/hl-vs/iyh-vsv/life-vie/stress-eng.php>
- Statistique Canada. (2017). *Coup d'œil sur la santé*. Répéré à <https://www.statcan.gc.ca/pub/82-624-x/2012001/article/11696-fra.htm>
- Statistique Canada. Government of Canada (2017, septembre). Back to school by the numbers. Répéré à [https://www.statcan.gc.ca/eng/dai/smr08/2014/smr08\\_190\\_2014](https://www.statcan.gc.ca/eng/dai/smr08/2014/smr08_190_2014)
- Sung, Y.-T., Chao, T.-Y. et T., F.-L. (2016). Reexamining the relationship between test anxiety and learning achievement: An individual-differences perspective. *Contemporary Educational Psychology*, 46, 241–252. Répéré à <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0361476X16300236>
- Talmor, R., Reiter, S. et Feigin, M. (2005). Factors relating to regular education teacher burnout in inclusive education, *European Journal of Special Needs Education*, 20(2), 215-229, doi: 10.1080/08856250500055735. Répéré à <http://www.tandfonline.com.uml.idm.oclc.org/doi/pdf/10.1080/08856250500055735?needAccess=true>
- Taylor, S. et Orlick, T. (2004). An Analysis of a Children's Relaxation/Stress Control Skills Program in an Alternative Elementary School. *Journal of Excellence*, 9, 96–113. Répéré à [http://www.zoneofexcellence.ca/free/kids/05\\_Childrens\\_Relaxation.pdf](http://www.zoneofexcellence.ca/free/kids/05_Childrens_Relaxation.pdf)
- Tramonte, L., et Willms, D. (2010). La prévalence de l'anxiété chez les élèves des écoles intermédiaires et secondaires au Canada. *Canadian Journal of Public Health/Revue Canadienne De Santé Publique*, 101, S20-S23. Répéré à <http://www.jstor.org/stable/41995377>
- Van de Wijer-Bergsma, E., Langenberg, G., Brandsma, R., Oort, F., et Bögels, S. (2012). *The Effectiveness of a School-Based Mindfulness Training as a Program To Prevent Stress in Elementary School Children*. *Mindfulness*, 5(3), p. 238–248. Répéré à <http://link.springer.com/article/10.1007/s12671-012-0171-9>
- Warner, C. M., Colognori, D., Brice, C., Herzig, K., Mufson, L., Lynch, C., Reiss, P., Petkova, E., Fox, J., Mocerri, D., Ryan, J., Klein, R. G. (2016). Can school counselors deliver cognitive-behavioral treatment for social anxiety effectively? A randomized controlled trial. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 57(11), 1229-1238.
- Weddell, C., Godderis, R. Hua, J., McEwan, K., et Wong, W. (2004). Anxiety disorders in children and youth, a research report prepared for the British Columbia Ministry of children and family development, children's mental health policy research program, Vancouver, 6–28. Répéré à <http://deslibris.ca.uml.idm.oclc.org/ID/203982>
- Worry-Wise Kids. (2017). The Children's and Adult Center for OCD and Anxiety. Répéré à <http://www.worrywisekids.org/>



# Minecraft dans la classe d'études sociales



## Gilbert Bérubé

*Enseignant*

Depuis 2007, j'utilise sporadiquement une version ou l'autre de Minecraft dans ma salle de classe. En 2007, je m'en servais pour enseigner les angles en mathématiques. Ensuite, en 2009, j'ai commencé à y recourir pour enseigner la carte de l'Alberta dans le cadre du cours d'études sociales de 4<sup>e</sup> année. À tous les coups, j'observais une grande amélioration sur les plans de l'engagement et surtout de l'enthousiasme des élèves, friands de ce genre de programme.

Après plusieurs années d'expérience, je suis devenu, par la force des choses, un utilisateur avancé de MinecraftEdu, la version éducative du jeu. Il faut avouer qu'au début, mes connaissances dans le domaine étaient limitées, mais les élèves s'entraidaient énormément, alors au bout du compte, j'en apprenais autant qu'eux. Je connaissais la matière que je voulais transmettre et ils

étaient généralement très coopératifs et prêts à m'aider pour que le projet fonctionne.

Depuis que je suis en poste à l'école Campbelltown, j'utilise MinecraftEdu dans le contexte du cours d'études sociales de 6<sup>e</sup> année. Voici ce à quoi ressemblent mes consignes : « Écoutez-moi les élèves, ici votre gouvernement. Construisons une ville. Avant, on va faire le plan de la ville sur une feuille et après, on va pouvoir collaborer pour construire l'hôtel de ville dans Minecraft. Vous allez construire quatre villes sur la même carte. Ensuite, on va faire des élections à l'aide de bulletins de vote, toujours dans Minecraft. Maintenant qu'on a un maire, on peut construire nos maisons et payer des impôts. J'ai mis en circulation de l'argent de classe, alors avec l'enseignant de mathématiques, vous allez calculer le montant de vos impôts, et ce, selon l'évaluation que je vais faire de votre maison. Le maire, avec l'argent des impôts fonciers, peut payer pour les services qu'il offre à ses citoyens. »

La magie opère d'elle-même. Une fois construite, cette ville devient un espace



« virtuel ». C'est une référence pour expliquer toute une foule de concepts. Par exemple, si les conseillers votent en faveur d'une réduction de la limite de vitesse dans le quartier résidentiel, les élèves vont installer un panneau de signalisation indiquant la nouvelle limite dans Minecraft.

Ce monde devient également un outil pour enseigner les concepts relatifs au gouvernement provincial. On a déjà quatre villes, alors on n'a qu'à les réunir pour former une province. On trouve un nom pour la province, on tient des élections, on trouve des représentants de chaque ville, un chef de parti politique et voilà : on a un gouvernement! Ensuite, on met sur pied des services dans des domaines tels que la santé et l'éducation dans chacune des villes en utilisant le salaire des élèves de la classe pour financer la construction des installations. Dans quelle ville va-t-on construire la législature? Alors là, on a droit à toute une dispute.

Pour ce qui est de la participation, Minecraft rejoint autant les filles que les garçons, même ceux qui n'ont jamais utilisé Minecraft. Je n'ai jamais eu, dans cette aventure, un élève rébarbatif qui refusait de participer. Quant à celui qui décide de lancer des potions



ou des flèches, de creuser un trou jusqu'en Australie, autrement dit, de perdre son temps, je lui dis d'un ton calme : « Toi, va ranger ton ordinateur, prends le livre portant sur la démocratie en action et viens, tu vas répondre à des questions dans ton cahier. » La discipline se fait toute seule. Pour moi, Minecraft est désormais un incontournable.

# Les centres de mathématiques au primaire (M à 3)

Alexandra Gravel et  
Jolyane Genest

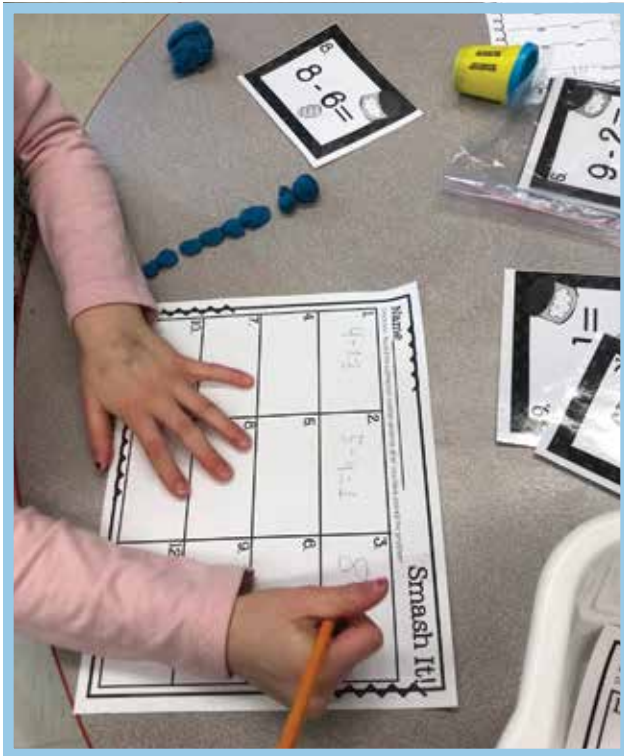
*Enseignantes*

**E**n tant que nouvelles enseignantes en immersion française, nous sommes souvent exposées à des dizaines de ressources et d'approches pédagogiques variées toutes aussi valables les unes que les autres. Il est parfois difficile de faire le bon choix selon notre propre style d'enseignement et les besoins de nos élèves. Pour notre part, nous avons rapidement adopté une perspective concernant l'enseignement des mathématiques chez les jeunes apprenants qui favorise l'engagement et la responsabilité des élèves dans leur propre apprentissage. Par la suite, nous avons recherché une façon de mettre en pratique les pédagogies visées qui serait en harmonie avec le curriculum enseigné ainsi que les besoins complexes des élèves dans une salle de classe de langue seconde, tout en permettant la différenciation de l'enseignement. Tout d'abord, nous sommes allées visiter plusieurs classes d'écoles anglophones pendant des périodes consacrées aux centres de mathématiques. Ensuite, nous avons discuté avec des professionnelles de l'immersion française afin d'adapter et de créer des centres qui sont appropriés pour les élèves d'immersion française. Nous avons également consulté beaucoup de ressources existantes, telles que la série Mathologie de Pearson, des ouvrages publiés par Chenelière et d'autres ressources en ligne afin de nous munir d'une grande variété de ressources et de perspectives sur le matériel de manipulation utilisé dans les centres. Les ateliers de mathématiques que



nous avons créés ont été conçus spécialement pour les classes d'immersion en tenant compte des défis que la lecture et l'écriture peuvent représenter chez un apprenant du premier cycle. Nos ateliers sont basés sur une structure de classe autonome avec un soutien minimal de l'enseignant, ce qui permet aux élèves de manipuler une variété d'outils servant au développement de la numératie chez les jeunes apprenants des programmes d'immersion.

Nous avons rapidement conclu que quelques critères importants devraient être respectés afin d'en arriver à créer des centres de mathématiques efficaces et stimulants. Plus précisément, les centres de mathématiques ne doivent pas nécessiter d'écriture ni de



lecture, ou en nécessiter très peu, afin de permettre à tous les élèves de travailler de façon autonome peu importe leurs capacités langagières. Les centres de mathématiques doivent être simples, nombreux et variés afin de susciter l'engagement actif de l'élève en plus de stimuler sa curiosité. De plus, le matériel de manipulation utilisé dans les centres de mathématiques aide les élèves à rester motivés et soutient la différenciation chez les élèves en leur permettant d'utiliser tout le matériel mis à leur disposition pour compléter l'activité demandée. Par exemple, un élève ayant des besoins d'ordre visuel peut facilement utiliser des blocs, des jetons ou d'autres types de matériel de manipulation adapté au thème afin de compléter l'activité proposée dans un centre en fonction de ses capacités et ainsi connaître la réussite. Bien que les élèves puissent accomplir l'activité proposée dans un centre de mathématiques en utilisant différents types de matériel de manipulation, nos centres proposent des niveaux de difficulté variés pour permettre la différenciation à plusieurs égards, notamment

grâce à l'utilisation de dés différents, des variations dans le niveau de difficulté des additions et des soustractions et à d'autres stratégies. La gestion de classe se fait de façon organique en limitant le nombre d'élèves par centre. En effet, les activités proposées dans la majorité des centres se complètent de façon individuelle ou avec un seul partenaire; il y a donc un maximum de deux élèves par centre.

L'organisation des centres de mathématiques est également un facteur important dans la réussite des élèves ainsi que dans la fluidité des transitions. Afin de permettre aux élèves de s'installer rapidement, les centres sont rangés dans un bac propre à chaque activité. Les bacs portent une étiquette indiquant le nombre d'élèves devant participer à l'activité et sont faciles d'accès. Les élèves peuvent facilement prendre le centre désiré et aller rapidement s'installer pour travailler. Certains centres comprennent déjà tout le matériel nécessaire à la bonne conduite de l'activité (voir photo), alors que d'autres centres requièrent du matériel de manipulation rangé dans une étagère ou un meuble facile d'accès. Il est fortement encouragé d'utiliser des bacs transparents ou étiquetés afin que les élèves soient en mesure de trouver le matériel dont ils veulent se servir pour leur centre sans toujours s'adresser à l'enseignante. De même, tout le matériel de manipulation devrait se trouver dans un même endroit afin de faciliter l'accès pour les élèves.

Un même centre peut porter sur deux différentes unités d'apprentissage des mathématiques. Ainsi, un centre peut servir pendant une période de deux semaines à deux mois, selon l'unité de mathématiques enseignée et la complexité de l'objectif d'apprentissage.

Certains centres de mathématiques sont présentés et modélés de façon explicite du même coup. De cette façon, lorsque les élèves sont au travail, l'enseignante peut facilement soutenir les élèves à besoins particuliers ou bien faire des rencontres en petits groupes afin de travailler un concept précis. Lorsque les élèves ont terminé une activité, ils rangent tout le matériel dans



le bac qui lui est réservé, remettent le bac dans l'étagère et choisissent un autre centre disponible. Cela permet une rotation des différents centres tout en assurant une variété dans les centres choisis par les élèves.

Nous avons pu présenter nos centres, nos activités et notre matériel de manipulation à une centaine de membres de l'ACPI de partout au Canada grâce à une occasion offerte par le Conseil français de l'Alberta Teachers' Association, seul conseil de spécialistes pour les enseignants des écoles de français langue première et des programmes d'immersion française de la province. Ainsi, nous avons eu la possibilité de partager nos idées et de recevoir de la rétroaction sur l'efficacité des centres dans les classes d'immersion. Nous sommes très enthousiastes à propos du réseau d'enseignantes qui s'est créé à la suite de notre présentation. Il s'agit d'un



groupe d'enseignantes prêtes à partager leurs idées de centres et leurs astuces pour la salle de classe. Cette expérience nous a également donné une perspective différente sur les défis et les réalités de la classe d'immersion française dans les différentes provinces, ce qui nous a inspirées davantage et donné le goût de relever le défi de rendre nos centres de mathématiques plus efficaces.

## Références bibliographiques

- Pearson. (2020). *Mathologie par année scolaire*. Repéré à <https://www.pearson.com/ca/en/k-12-education/mathology/mathologie/mathologie-par-annee-scolaire.html>
- Chenelière Éducation. (2020). *Chenelière Mathématiques*. Repéré à <https://www.cheneliere.ca/189-collection-cheneliere-mathematiques-edition-ponc-wncp.html?tri=DateParutionZA&CollectionID=189&page=1>

# Les grandes idées de l'atelier

## « C'est en parlant qu'on apprend les mathématiques »

**Benny Lo**

*Enseignant*

Chaque année, l'Association canadienne des professionnels de l'immersion organise un congrès destiné aux enseignants et aux professionnels de l'immersion. La plus récente édition de ce dernier a eu lieu à Québec du 7 au 9 novembre 2019. En parcourant le site du congrès qui mettait en vedette les sessions plénières et détaillait le contenu de chaque atelier, j'étais convaincu que ma participation au congrès serait très profitable pour mon perfectionnement professionnel et pour l'avancement du plan de réussite de l'école où je travaille.

Je profite de l'occasion pour exprimer ma reconnaissance envers les organisateurs du congrès qui ont retenu des présentateurs chevronnés pour animer les sessions plénières. Les discours de messieurs Serge Bouchard et Yves Nadon ont rassemblé les congressistes qui œuvraient au quotidien dans les programmes d'immersion et de langue française à travers le pays. De plus, ces présentateurs les incitaient à poursuivre leurs efforts afin de promouvoir la francophonie, peu importe la région d'origine. Outre les sessions plénières, les congressistes avaient la chance d'approfondir leurs compétences dans leurs domaines d'intérêt par le biais de séances de partage de connaissances et de pratiques efficaces. Celles-ci étaient animées par des experts et des chercheurs. Le travail de collaboration avec d'autres participants dans le cadre de certains ateliers

permettait à toutes et à tous de mettre en application les fondements théoriques.

En tenant compte de mes propres besoins en matière de perfectionnement professionnel et des objectifs stipulés dans le plan de réussite de mon lieu de travail, j'ai ciblé des ateliers portant sur le développement de l'expression orale. Ce thème a été traité sous tous les angles : corriger les erreurs à l'oral, amener les élèves à approfondir leurs compétences grammaticales, communiquer oralement à l'aide de jeux, etc. Malgré le grand intérêt que présentent tous ces sujets, un atelier a particulièrement attiré mon attention. Il s'agit de celui animé par madame Marie-Josée Morneau, professeure à la Faculté d'éducation à l'Université de Saint-Boniface, et intitulé « C'est en parlant qu'on apprend les mathématiques ». Le contenu de cet atelier cadrerait bien avec les objectifs du plan de réussite mentionné plus haut. Au début de l'atelier, la présentatrice a résumé une étude qui visait à analyser les erreurs de français à l'oral des élèves en immersion française lors de diverses situations de travail en classe. On observait un vocabulaire restreint, des défis à structurer des phrases et une tendance à simplifier les idées pendant les conversations en petits groupes. Or, les programmes d'études actuels mettent autant d'importance sur les savoirs procéduraux en mathématiques que sur le raisonnement axé sur la communication et sur le travail collaboratif.

La disponibilité de supports visuels dans la salle de classe est un point de départ. Les enseignants gagnent à se servir d'outils tels les murs de mots et les référents imagiers. Cependant, les exemples présentés dans

l'atelier encouragent les participants à rendre le langage mathématique encore plus vivant en l'intégrant à certaines fonctions de communication telles la fonction référentielle et la fonction incitative. Les exemples qui suivent ont été présentés au cours de l'atelier. Il est à noter que du temps a été accordé pour que les participants puissent en faire l'essai et se les approprier.

- Un jeu de bingo au cours duquel chaque participant doit trouver un camarade qui répond aux critères dans les énoncés à caractère mathématique : « Trouve quelqu'un dont le prénom ne contient pas plus de  $\sqrt{25}$  lettres »; « Trouve quelqu'un dont la pointure des chaussures représente un nombre premier ». La grille de bingo ne comporte que des énoncés de nature mathématique!
- Une activité de type « fais-moi une phrase » durant laquelle un joueur pige des cartes spécialement conçues par l'enseignant de mathématiques. Le joueur doit faire une phrase contenant le plus grand nombre possible de mots indiqués sur les cartes pignées. Chaque mot donne droit à un point. Ainsi, la phrase suivante ajoutera trois points au pointage : « Le cube a huit sommets et six faces. »
- Des centres mathématiques avec des activités provenant de jeux de société connus des élèves tels « Hedbanz », « Fais-moi un dessin » ou tout autre jeu de devinettes simple. Il s'agit d'une excellente façon d'aider les élèves à acquérir le sens des termes mathématiques. Voici un énoncé à titre d'exemple : « La distance autour d'un cercle, aussi nommée le périmètre d'un cercle. » Le terme « circonférence » devrait venir à l'esprit des autres joueurs.
- Un enseignement explicite des expressions à employer et/ou le modelage de ces dernières pour faciliter les conversations mathématiques en dyade : « Ta réponse

est différente parce que ... »; « Est-ce que tu dis que ... »; « Je ne suis pas certain si c'est correct parce que ... »; « SVP, montre-moi comment tu as fait ... ». Ces débuts de phrase permettraient à un interlocuteur d'entrer en contact avec un autre interlocuteur (fonction relationnelle) qui prendrait un moment pour informer son partenaire et pour lui fournir une explication (fonction référentielle).

- Une activité en petit groupe qui consiste à accumuler assez d'argent pour acheter un article. L'enseignant prépare au préalable une liste d'articles avec leurs prix respectifs, puis annonce que chaque élève a déjà épargné la moitié de la somme pour acheter l'article de son choix. Au début du jeu, chaque joueur pige à tour de rôle une carte décrivant soit une situation qui permet d'épargner ou qui entraîne une dépense imprévue, éloignant ainsi le joueur de son objectif financier. Voici un exemple de carte que l'enseignant pourrait créer : « C'est ta fête! Tes partenaires de jeu te donnent chacun 20 \$ . » (Une petite parenthèse s'impose : les joueurs du deuxième cycle du primaire sauraient également activer une autre fonction de communication, soit la fonction expressive, grâce aux émotions exprimées!)

Les exemples présentés reflètent l'idée que c'est en parlant qu'on apprend à parler. De nos jours, il ne revient pas qu'aux enseignants en arts langagiers de concevoir des activités afin de donner aux élèves l'occasion d'améliorer leur habileté à communiquer en français. L'atelier de madame Morneau m'a donné les outils nécessaires en vue de mieux intégrer les compétences émanant de différentes matières et d'amener les élèves en immersion française à s'exprimer, avec plus de motivation et d'aisance, dans de nouvelles situations de communication.

# La collaboration à tous les niveaux pour la réussite de tous les élèves, un projet provincial dans les écoles francophones

## Consortium provincial francophone

Afin de favoriser la collaboration et outiller les leaders scolaires ainsi que les enseignants à cette approche, le Consortium provincial francophone et le Réseau d'adaptation scolaire, en partenariat avec Jigsaw Learning, ont mis en place un projet de développement professionnel avec les quatre conseils scolaires francophones en Alberta.

Il est important comme éducateur de favoriser la réussite des élèves qui nous sont confiés! Depuis quelques années, les milieux scolaires sont davantage hétérogènes et il n'est pas toujours facile pour un enseignant seul de répondre à la diversité des besoins. En 2019, Alberta Education a mis en place la *Norme de qualité pour le leadership scolaire* (NQLS). Cette norme de qualité énonce entre autres l'importance de l'engagement envers le perfectionnement professionnel et l'élaboration d'une communauté d'apprentissage. Il est aussi énoncé dans la *Norme de qualité pour l'enseignement* (NOE) que « l'enseignement de qualité se produit le mieux quand les enseignants collaborent vers le but commun d'aider tous les élèves à réussir dans divers environnements d'apprentissage complexes ».

C'est dans une démarche d'apprentissage professionnel et d'accompagnement pédagogique que les conseils scolaires bâtissent une structure collaborative au sein de leurs écoles, et c'est à partir de l'approche développée par Hewson, Hewson et Parson (2015) que les écoles francophones albertaines évoluent et progressent dans cette démarche.

Dans le livre *Imaginer une approche collaborative: croyances, structures, et processus pour transformer notre façon de répondre aux besoins des élèves* (Hewson et al., 2015), les auteurs mettent en valeur la richesse de la collaboration entre les intervenants scolaires. Dans cet ouvrage, Hewson et al. (2015) parlent aussi de l'importance de mettre en place une culture de collaboration au sein des équipes-écoles.

Pour ce faire, l'approche s'appuie sur des croyances de base. Les quatre croyances de base et les piliers de cette approche sont les suivants :

- Tous les élèves peuvent apprendre;
- Les enseignants ont la plus grande influence sur l'apprentissage des élèves;
- Les écoles ne peuvent pas atteindre des niveaux élevés de réussite lorsque les adultes travaillent en isolement;
- L'équipe de leadership est responsable de mettre en place les structures de collaboration (p. 8 et 9).

La structure et le processus de rencontre sont le moteur de cette approche. « Ces rencontres collaboratives régulières fournissent non seulement des sources de soutien, d'action et de réponses pour l'apprentissage des élèves, mais aussi des possibilités de soutien pour les enseignants au sein d'une approche de coaching partagé. » (Hewson et al., p. 82). Les données sur les élèves ainsi que les preuves d'apprentissage sont utilisées afin de cibler les besoins et orienter les actions dans les pratiques des enseignants. C'est aussi à partir des données que l'on célèbre les progrès des élèves et des



pratiques pédagogiques des enseignants. Dans le cadre de cette approche, Hewson et al. (2015) indiquent que, « lorsque les données servent à dépister les élèves à des fins de discussion et aident à identifier les domaines nécessitant un examen plus approfondi, la rencontre d'équipe collaborative s'enrichit, devient plus ciblée et permet d'avoir de véritables conversations » (p. 151). Enfin, la troisième composante essentielle est la pyramide d'interventions, aussi appelée le continuum de soutien. La pyramide d'interventions, dans le cadre d'une approche collaborative, permet à l'équipe-école de déterminer les pratiques efficaces à mettre en place pour répondre aux besoins des élèves. Voici ce que Hewson et al. (2015) soulèvent à ce sujet :

Une pyramide d'interventions peut initialement être perçue comme l'ensemble des meilleures pratiques déjà utilisées par les enseignants dans les salles de classe et dans l'ensemble de l'école, mais pas toujours de façon stratégique. Pour la mise en œuvre réussie d'une pyramide d'interventions, il est essentiel d'assurer une compréhension commune à l'échelle de l'école, ainsi qu'une mise en place efficace et ciblée de ressources pour répondre à un plus grand nombre de besoins chez les élèves (p. 177).

Une telle démarche collaborative au sein des écoles exige aussi une collaboration à d'autres niveaux, c'est-à-dire un travail collaboratif entre les leaders scolaires. C'est à travers des communautés d'apprentissage professionnelles que les équipes de directions des conseils scolaires francophones en Alberta évoluent dans l'approche collaborative. La structure

collaborative exige une planification et une organisation. Les pratiques des enseignants ainsi que les preuves d'apprentissage des élèves contribuent à l'efficacité de la collaboration. Les directions d'école ont un rôle primordial afin de créer ce climat de collaboration au sein de leur école. Grâce à la direction d'école, les mesures et le soutien organisationnel sont mis en place pour assurer le bon déroulement de la structure collaborative. Si le leader est en mesure d'interpréter les données des élèves, d'appuyer les pratiques pédagogiques des enseignants et de favoriser la collaboration, la force du processus sera accentuée.

Ce projet provincial de collaboration pour la réussite de tous les élèves évolue et avance grâce à l'engagement de tous et au précieux partenariat entre le Consortium, le Réseau et Jigsaw Learning. Ce qui fait la force de ce partenariat et de l'approche collaborative est que la réussite de l'élève est au cœur de tout le processus!

## Références:

- Alberta Education. (2019). Norme de qualité pour l'enseignement. Repéré à l'URL <https://education.alberta.ca/media/3576234/nqe-norme-enseignement.pdf>
- Alberta Education. (2019). Norme de qualité pour le leadership scolaire. Repéré à l'URL <https://education.alberta.ca/media/3576235/nqls-norme-leadership-scolaire.pdf>
- Hewson, K., Hewson, L., & Parsons, J. (2015). *Imaginer une approche collaborative: croyances, structures, et processus pour transformer notre façon de répondre aux besoins des élèves*. Edmonton, AB Jigsaw Learning Inc.

# L'Amérique francophone à l'ACPI 2019

## René Beuparant

*Enseignant*

Dans le cadre de sa 43<sup>e</sup> édition, le congrès annuel de l'Association canadienne des professionnels de l'immersion (ACPI) a intégré à son programme un partenaire d'envergure transnationale. Le Centre de la francophonie des Amériques, dont le siège social est situé à Québec, pilotait le volet intitulé *Francophonie des Amériques*<sup>1</sup>.

De par sa mission, le Centre de la francophonie des Amériques « contribue à la promotion et à la mise en valeur d'une francophonie porteuse d'avenir pour la langue française dans le contexte de la diversité culturelle en misant sur le renforcement et l'enrichissement des relations ainsi que sur la complémentarité d'action entre les francophones et les francophiles du Québec, du Canada et des Amériques<sup>2</sup> ». Ainsi, l'organisme offrait une série d'ateliers en marge de la programmation habituelle, ceux-ci étant animés par des membres résidant à l'extérieur du Canada, mais sur le territoire des Amériques. Les propositions étaient variées et couvraient des sujets tels que l'immersion communautaire en Louisiane, les imaginaires de l'interculturel, l'apprentissage du français en contexte non francophone, la littérature en classe de français langue étrangère, et j'en passe. Au total, sept ateliers différents étaient offerts aux participants.

La suite de cet article sera consacrée à un atelier qui a particulièrement retenu mon attention. Il avait pour titre *Explorer par le jeu la diversité francophone des Amériques* et était animé par la professeure Haydée Silva.

D'abord, quelques mots sur la présentatrice. Madame Silva enseigne la didactique du

français à l'Université nationale autonome du Mexique. Elle est détentrice d'un doctorat en littérature et civilisation françaises, ainsi que d'un diplôme d'études supérieures spécialisé (DESS) en sciences du jeu, notamment. Elle est également membre du Système national de chercheurs mexicain et a reçu plusieurs prix et distinctions. Jusqu'à maintenant, elle a animé près de 200 ateliers portant principalement sur le jeu en classe de langue. Elle a de plus écrit près de 80 articles et coordonné deux ouvrages collectifs. Bref, Haydée Silva est une spécialiste du jeu au service de la pédagogie, tant sur le plan théorique que pratique.

Les activités proposées étaient essentiellement basées sur le mouvement. Que ce soit par le biais du travail en petits groupes ou en grand groupe, tout le monde a vite fait de briser la glace et d'interagir avec autrui. Le jeu a cela d'intéressant qu'il permet d'entrer en contact avec l'autre sur une base ludique et de permettre aux participants d'associer des sentiments positifs au maniement de la langue d'apprentissage. Or, bien plus qu'un simple jeu avec la langue, le jeu pédagogique est générateur d'unité. Il crée des liens d'appartenance entre les participants et fait ainsi émerger un monde qui va au-delà de la simple volonté d'apprendre. Madame Silva parle d'ailleurs de cette articulation entre le joueur trop immergé dans le jeu qui n'a plus que le but en tête, par opposition à celui qui se positionne en retrait et qui rate l'expérience de la communauté. Pour des philosophes comme Gadamer, d'un point de vue fondamental, le jeu est à la base même de l'expérience humaine<sup>3</sup>. En somme, lorsque le jeu est mené de main de maître, l'apprenant fait bien plus que s'approprier des mots; il participe lui-même à l'expansion de la culture qu'il acquiert en jouant.

Voici un exemple concret de pédagogie du jeu, appliqué par Haydée Silva lors de la présentation de son atelier. Une corde est installée par terre et représente une frontière que les participants doivent franchir s'ils répondent à certaines conditions. Des questions sont posées aux joueurs : Quels sont ceux qui ont déjà visité un pays d'Asie? Qui a déjà goûté le guacamole? Qui connaît le titre d'une chanson d'Édith Piaf?, etc. Les participants passent et repassent la frontière en fonction de leurs réponses. Par le fait même, ils en apprennent beaucoup sur les autres autant que sur eux-mêmes : des possibles, des limites, leur degré d'ouverture, par exemple. Puis, soudainement, une question déplace la majorité des participants d'un côté de la frontière, ne laissant plus qu'un ou deux joueurs de l'autre côté. La pédagogue s'adresse alors aux esseulés : comment allez-vous réussir à faire revenir un maximum de joueurs de votre côté de la frontière? Les participants hésitent, se consultent, puis posent une question. Et voilà que le jeu se remet en mouvement, investi de l'énergie des joueurs eux-mêmes. Ils se prêtent rapidement au jeu et sont fiers de se voir confier l'entière responsabilité de trouver un moyen de se réunir à nouveau. À partir de ce moment, l'animatrice n'intervient plus que pour corriger quelques erreurs syntaxiques ou pour accroître le vocabulaire commun. Le jeu évolue désormais de façon autonome. Il est porté par les joueurs, qui enrichissent le

collectif de leurs expériences individuelles. N'est-ce pas là la matière première de ce que l'on appelle communément le *tissu social*?

Au cours de cet atelier, j'ai beaucoup appris et j'ai fraternisé énormément. Surtout, j'ai eu l'impression de parler autant, sinon plus, que l'animatrice elle-même. Je n'ai rien raté pour autant, car j'ai participé à la création d'une expérience collective que je considère d'une richesse inestimable. Il me semble qu'il y a là une réflexion au sens large sur notre rôle en tant que pédagogues et la manière dont nous permettons ou non à nos élèves de s'approprier le contenu que nous tentons de leur transmettre. Pour de plus amples informations sur la théorie du jeu proposée par la professeure Haydée Silva, je vous invite à consulter son ouvrage, *Le jeu en classe de langue*, publié chez CLE International en 2008<sup>4</sup>.

## Notes

- 1 On peut revoir l'ensemble de la programmation de l'édition 2019 en se rendant à l'adresse suivante : [https://drive.google.com/file/d/1VMRbbft19VbAYVovC92\\_GtYVmIE2asnZ/view](https://drive.google.com/file/d/1VMRbbft19VbAYVovC92_GtYVmIE2asnZ/view)
- 2 Site Web du Centre de la francophonie des Amériques, consulté le 27 janvier 2020 : <http://www.francophonie-desameriques.com>
- 3 Voir l'article suivant pour plus de détails au sujet du jeu comme fondement de l'art et de la vérité : [http://tristan.u-bourgogne.fr/CGC/publications/Transversales/Le\\_jeu\\_au\\_prisme\\_des\\_sciences\\_humaines/MC\\_Szeto.html](http://tristan.u-bourgogne.fr/CGC/publications/Transversales/Le_jeu_au_prisme_des_sciences_humaines/MC_Szeto.html)
- 4 Feuilletter le livre : [www.cle-inter.com/detail-9782090353495.html](http://www.cle-inter.com/detail-9782090353495.html) Entretien audio avec l'auteure : <http://tenseignes-tu.com/lectures/le-jeu-en-classe/>

# L'usage des technologies numériques pour le développement de compétences multimodales en littératie à l'ère du numérique

**Martine Pellerin**

---

L'omniprésence des nouveaux outils numériques tels que les téléphones intelligents et les tablettes tactiles dans toutes les sphères de notre vie quotidienne suscite de nouveaux enjeux éducatifs et de nouvelles compétences de la part des enseignants afin de répondre aux besoins d'une nouvelle génération d'apprenants. L'utilisation de ces outils numériques reconceptualise les pratiques de littératie au quotidien. Ces changements de pratiques de littératie dans la vie quotidienne qui intègrent de multiples médias et modalités doivent aussi être pris en ligne de compte dans les pratiques pédagogiques de littératie en salle de classe (Dagenais et Toohey, 2014). L'utilisation des technologies numériques pour le développement des compétences en littératie nécessaires au 21<sup>e</sup> siècle surpasse ainsi une perspective traditionnelle des technologies à titre de convoyeurs d'information, de pratiques répétitives d'habiletés de base par les élèves (Jonassan, 2000; Romero, Lille et Patiño, 2017). L'utilisation des nouvelles technologies numériques en salle de classe entraîne une évolution du concept de littératie traditionnelle (Oskoz et Elola, 2016; Toohey et al., 2015) qui va au-delà des documents imprimés, y compris l'accès à des textes multimodaux et leur création (Kajder, 2010). En outre, les possibilités (dont le terme émerge de la littérature anglo-saxonne

[*affordances*]) offertes par le numérique contribuent à l'émergence de nouveaux modes de représentation, d'expression, d'action et d'engagement (CAST, 2011) de la part des élèves dans le développement des compétences en littératie au 21<sup>e</sup> siècle.

L'innovation en contexte éducationnel bénéficie de nouveaux éclairages de la recherche apportés par les neurosciences cognitives (Andler et Guerry, 2008; OCDE, 2002) qui nous permettent de mieux comprendre comment fonctionne le cerveau et comment on apprend. Malgré l'émergence de ces nouvelles connaissances scientifiques, l'implantation de changements pédagogiques visant les besoins des élèves en matière de développement des compétences en littératie à l'ère numérique demeure « innovatrice, stimulante et inexplorée dans les salles de classe » (Oskoz et Elola, 2016, p. 158).

À la lumière de ces nouveaux défis concernant l'usage des technologies numériques pour le développement de compétences en littératie dites du 21<sup>e</sup> siècle, la présente étude s'intéresse à l'apport de l'usage des technologies numériques dans le développement des compétences multimodales en littératie. Plus particulièrement, l'étude examine l'apport des possibilités (*affordances*) offertes par ces nouveaux outils numériques dans la création d'environnements d'apprentissage multimodaux et multisensoriels au service du développement des compétences multimodales en littératie à l'ère numérique.

## Littérature multimodale et nouveaux outils numériques

Le concept de multimodalité émerge de la recherche anglo-saxonne et en particulier des travaux de Jewitt et Kress (2003). Pour ces auteurs, le concept de multimodalité est défini comme étant l'ensemble des moyens mis en œuvre pour « comprendre les différentes manières de représentation de connaissances et de la construction du sens » (traduction libre).

La recherche sur les approches multimodales en littérature témoigne particulièrement des changements qu'entraînent les nouvelles technologies dans la combinaison de différents modes de présentation, de représentation de l'information et de la construction du sens.

Les nouvelles technologies numériques contribuent à l'accès à de nouvelles *affordances*, inimaginables auparavant. Ce concept d'*affordances* a été exploité en matière d'accessibilité, d'immédiateté, de personnalisation et d'intelligence qu'offrent les nouveaux outils technologiques aux utilisateurs (voir Pouezevara, 2012). Une perspective plus écologique du même concept d'*affordances* des technologies émergentes a été aussi proposée par Hartson (2003). Celle-ci fait appel à quatre types d'*affordances* : cognitive, physique, sensorielle et fonctionnelle.

## La conception universelle de l'apprentissage

Les changements pédagogiques bénéficient aussi de la recherche et des applications possibles issues de diverses disciplines (OCDE, 2002). Un plus grand désir de mieux cibler les besoins variés et particuliers de tous les élèves en salle de classe a contribué à l'adoption d'approches inclusives, telles que l'approche universelle de l'apprentissage (CAST, 2011). Cette approche prend ses sources dans la planification en architecture pour l'accessibilité des personnes ayant un handicap ou des limitations physiques. Ainsi,

les responsables de la planification, par exemple les architectes, les ingénieurs, se sont rendu compte que certains aménagements physiques pouvaient servir non seulement à des personnes avec des handicaps physiques, mais aussi à d'autres utilisateurs. Ainsi, l'approche de la conception universelle de l'apprentissage comporte des démarches pédagogiques qui répondent aux diverses caractéristiques des élèves ainsi qu'aux besoins variés et uniques de ceux-ci. La conception universelle de l'apprentissage s'informe aussi de la recherche dans le domaine de la neuroscience qui contribue à une meilleure compréhension du fonctionnement du cerveau et de la relation entre le cerveau et l'apprentissage (OCDE, 2002). Les retombées de la recherche sur la façon dont fonctionne le cerveau contribuent à rehausser notre compréhension des processus d'apprentissage et permettent d'offrir des pistes pédagogiques qui ont le potentiel de mieux répondre aux besoins variés de nos élèves. Brièvement, la conception de l'apprentissage universel s'appuie sur trois grands principes (CAST, 2011) :

- fournir de multiples moyens de représentation;
- fournir des moyens d'action et d'expression nombreux et variés;
- fournir de nombreux moyens de participation et d'engagement.

## Méthodologie

La méthodologie de recherche adoptée pour ce projet s'inscrit dans un paradigme de recherche qualitative (Denzin et Lincoln, 2005). Elle fait appel avant tout à des méthodes de recherche de type ethnographique et participatif axées sur les enfants (Greene et Hogan, 2005; Hatch, 2007) et sur de l'ethnographie numériques (Pellerin, 2017a). Les questions suivantes ont guidé le processus d'enquête au départ :

- Comment les possibilités (*affordances*) offertes par ces nouvelles technologies numériques peuvent-elles contribuer à l'émergence de différents modes de représentation, d'expression, d'action et de construction de connaissances au service de la littératie?
- Comment ces nouvelles possibilités (*affordances*) contribuent-elles au développement des compétences multimodales liées à la littératie à l'ère numérique?

### **Le contexte de la recherche et les participants**

Le projet de recherche a été réalisé en contexte d'immersion française dans deux conseils scolaires de l'Alberta et à un conseil scolaire à Yellowknife. Il a touché un total de 20 enseignantes et enseignants et leurs élèves (plus de 350) du primaire (1<sup>re</sup> à 4<sup>e</sup> année) et du secondaire (7<sup>e</sup> et 8<sup>e</sup> années) dans des écoles.

### **Protocole de recherche et collecte des données**

L'observation ethnographique et numérique effectuée dans le cadre de ce projet de recherche faisait partie de l'une des quatre étapes du protocole de recherche-action collaborative selon le modèle mis au point antérieurement par l'auteure (voir Pellerin, 2011) pour la description détaillée de chacune des étapes du modèle). L'ensemble des quatre étapes du modèle de recherche-action collaborative constituait en soi un cycle du projet. Trois cycles prenaient place pendant la période scolaire. Dans le cadre de cette recherche, la collecte des données implique aussi la collecte des données numériques par les enseignantes et les enseignants et les élèves à l'aide d'outils numériques tels que les iPod et les iPad. Cette documentation numérique comprend des enregistrements numériques (audio et vidéo) et des artefacts numériques réalisés à l'aide d'applications à voix et annotations comme les applis *Explain Everything* et *Puppet Pals*.

## **Analyse et résultats**

L'analyse des données obtenues par l'observation ethnographique numérique en salle de classe et par la documentation d'artefacts numériques met en lumière l'apport des *affordances* offertes par les nouvelles technologies numériques dans le développement de compétences multimodales en littératie. Plus spécifiquement, cette analyse nous permet de mieux saisir la contribution des possibilités offertes par ces outils numériques dans la création de nouveaux modes d'expression, de représentation de la pensée, d'actions et d'engagement qui, à leur tour, favorisent le développement de ces compétences multimodales en littératie.

En raison de l'espace restreint dont nous disposons, un nombre limité d'exemples d'activités d'apprentissage sera présenté dans la section suivante (voir l'article original : Pellerin, 2017).

Les résultats révèlent l'émergence de deux types de possibilités offertes par les différents outils numériques qui contribuent au développement des compétences multimodales en littératie à l'ère numérique. Il s'agit des *possibilités fonctionnelles d'enregistrement audio et vidéo* ainsi que des *possibilités modales et multisensorielles*.

Les résultats montrent aussi l'apport de ces types de possibilités multimodales et multisensorielles dans la création de nouveaux modes d'expression, de représentation du sens, d'actions et d'engagement dans le développement des compétences essentielles en littératie, telles que savoir parler et écouter, lire et écrire.

### **Les possibilités fonctionnelles d'enregistrement audio et vidéo**

Les données collectées à travers ce projet de recherche révèlent que les élèves du primaire (1<sup>re</sup> à 4<sup>e</sup> année) et du secondaire (7<sup>e</sup> et 8<sup>e</sup> années) s'approprient de nouvelles possibilités

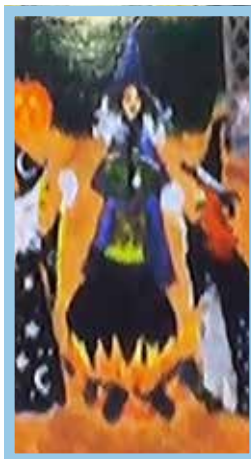
multimodales et fonctionnelles, telles que la voix et l'image, offertes par les outils numériques comme les iPod et les iPad afin de développer leurs compétences essentielles en littératie. L'utilisation *conviviale et rapide de ces nouvelles fonctionnalités d'enregistrement audio et vidéo* contribue aussi à l'émergence de nouveaux modes d'expression et de représentation de la pensée et d'engagement de la part des jeunes apprenants.

### **Au service des compétences de communication orale**

De nombreux exemples de situations d'apprentissage ont été observés et documentés. Ils illustrent l'apport des possibilités fonctionnelles d'enregistrement audio et vidéo dans le développement des compétences de communication orale, y compris les situations d'expression, d'interaction et de présentation orale (compétences essentielles inscrites dans les programmes d'études en français langue maternelle et langue seconde en Alberta). Les données révèlent aussi que ces possibilités fonctionnelles favorisent des situations d'apprentissage qui visent le développement et l'utilisation du vocabulaire ainsi que la structuration des idées, de la pensée créative, de la verbalisation des connaissances et de la construction des savoirs.

Les résultats montrent que, dès les premières années du primaire (1<sup>re</sup> à 4<sup>e</sup> année), les élèves utilisaient les fonctionnalités multimodales comme l'enregistrement de la voix et de l'image disponible sur les iPod et les tablettes. Ainsi, les élèves s'engageaient de manière active dans la création de vidéos de leur production orale (par exemple la description d'images liées à une thématique étudiée en salle de classe), dans une narration à partir d'une séquence d'images avec un début, un milieu et une fin, dans un jeu de rôle favorisant le développement et l'utilisation du vocabulaire et des structures de phrases simples et complexes.

#### **Exemple 1 : Expression orale et développement du vocabulaire**



**Figure 1.** Un élève de 1<sup>re</sup> année utilise un iPod pour réaliser une vidéo pendant qu'il décrit à voix haute une image représentant une scène d'Halloween – thématique étudiée en classe pendant cette période de l'année (<https://capsulesorales.csj.ualberta.ca/index.php/les-capsules-video/loral-et-les-technologies-numeriques/pratique-loral-avec-les-ipods/>)

#### **Exemple 2 : Interaction verbale, développement et utilisation du vocabulaire, structuration des idées**



**Figure 2.** En travaillant avec leurs pairs, des élèves de 2<sup>e</sup> année créent une vidéo durant un jeu de rôle au sujet des vêtements qu'ils doivent porter l'hiver pour jouer dehors (<https://capsulesorales.csj.ualberta.ca/index.php/les-capsules-video/loral-et-les-technologies-numeriques/raconteavec-le-ipod/>)

#### **Exemple 3 : Interaction sociale**



**Figure 3.** Capture d'écran d'élèves de 7<sup>e</sup> année en train de se filmer à l'aide de l'iPad pendant qu'ils animent une conversation

Les résultats indiquent également que les élèves du premier cycle du secondaire (7<sup>e</sup> et 8<sup>e</sup> année) faisaient aussi appel aux fonctionnalités de l'enregistrement de la voix et de l'image disponibles sur les iPod et iPad afin de développer leurs compétences orales interactives. On y retrouve des situations d'apprentissage telles que la création de scénarios de jeux de rôle de type *talk-show* avec les auteurs et les personnages d'un roman, des débats favorisant le partage de points de vue, de même que des chroniques sur les films, les livres et la musique, pour ne citer que quelques exemples.

#### Exemple 4 : Lecture à voix haute



Figure 4. Capture d'écran d'un élève de 1<sup>re</sup> année qui utilise un iPod pour documenter sa lecture à voix haute

### Au service des compétences de lecture

Les résultats montrent que, dès le premier cycle du primaire, les élèves se sont approprié les fonctionnalités d'enregistrement vidéo pour documenter leur lecture à voix haute. L'utilisation conviviale de ces nouvelles fonctionnalités favorise aussi un accès rapide à la visualisation de la vidéo, tout de suite après la création de celle-ci. Dès la première année du primaire, les élèves étaient capables de créer leur propre vidéo et de visualiser celle-ci par la suite, et cela, sans l'aide de leur enseignant ou enseignante.

La possibilité de revenir sur leur lecture à voix haute permet aux élèves de prendre

conscience des processus cognitifs déployés lors de l'activité de lecture et de s'engager par la suite dans un processus de réflexion métacognitive sur le déploiement de leurs stratégies de lecture, sur la qualité de lecture en matière de fluidité, de prononciation claire, de ton de la voix, etc.

#### Exemple 5 : La communication orale et l'étape de préécriture



Figure 5. Capture d'écran d'un élève qui enregistre à voix haute la description du personnage principal de son histoire

Les compétences liées à la communication écrite incluent les capacités à communiquer ses idées, ses pensées, ses émotions, ses expériences et ses savoirs ainsi qu'à partager celles-ci avec les autres. La communication orale fait également « partie intégrante du processus d'écriture » (MEO, 2006, p. 1.18). Les résultats montrent comment l'oral au service du développement des compétences de l'écrit a été davantage exploré par les élèves grâce aux possibilités fonctionnelles d'enregistrement audio et vidéo offertes par les outils numériques tels que les iPod et les iPad. Grâce à ces nouvelles fonctionnalités, les élèves peuvent enregistrer l'organisation de leurs idées à voix haute afin de mieux planifier leurs idées, ce qui servira à les guider dans la rédaction de leur production écrite. Les nouvelles possibilités fonctionnelles favorisent l'accès rapide à l'enregistrement audio et vidéo qui, à son tour, permet aux élèves de reprendre la rédaction de l'ébauche et de s'engager dans un processus de régulation métacognitive.



À l'étape de préécriture, un élève de 2<sup>e</sup> année du primaire dessine un pirate comme personnage principal de l'histoire qu'il planifiait écrire. Il utilise la fonction vidéo sur l'iPod afin d'enregistrer la description à voix haute de son personnage. En regardant sa vidéo, l'élève constate qu'il a oublié un détail dans la description de son personnage. Lorsque la chercheuse lui demande pourquoi il recommence sa vidéo, l'élève explique qu'il a oublié un détail, soit de dire que le chapeau du pirate était noir.

#### Exemple 6 : L'étape de révision en écriture



L'étape de révision d'une première ébauche consiste en une prise de conscience par le scripteur de la qualité et de la clarté du message. La lecture à voix haute joue un rôle important dans cette prise de conscience et plus particulièrement dans l'adoption de stratégies métacognitives d'autorégulation. Les résultats montrent que les possibilités fonctionnelles d'enregistrement audio et vidéo permettent à l'élève d'enregistrer la lecture à voix haute de son ébauche, mais aussi de le visionner afin de s'engager dans un processus de régulation métacognitive envers sa production écrite.

À l'étape de la révision, une élève enregistre la lecture à voix haute de son ébauche à l'aide d'un iPod. Par la suite, l'élève écoute l'enregistrement audio de cette lecture de son texte écrit afin de déterminer si elle a besoin d'apporter des changements à celui-ci ou d'ajouter des détails.

## Les possibilités multimodales et multisensorielles

### Au service des compétences à l'oral

Les applications (applis) de création d'animation avec voix, comme *Puppet Pals* et *Toontastics*, offrent de nouvelles possibilités sensorielles, inimaginables auparavant. Ces possibilités multimodales et multisensorielles offertes par les applis favorisent la création d'animations qui permettent non seulement l'enregistrement audio de la narration, mais aussi l'ajout d'animations comme celles qu'on trouve dans un spectacle de marionnettes

#### Exemple 7 : La communication orale spontanée et médiatisée



Figure 7. Une animation avec voix réalisée par un élève de 1<sup>re</sup> année avec l'appli *Puppet Pals* raconte l'histoire d'une princesse et d'un dragon qui deviennent les meilleurs amis (<https://capsulesorales.csj.ualberta.ca/index.php/les-capsules-video/loral-et-les-technologies-numeriques/raconter-une-histoire-avec-puppetpal-apps/>)

ou dans les dessins animés. Ces applis avec interfaces multimodales incluant l'image et le son offrent aussi de nouvelles possibilités physiques et sensorielles en matière d'actions et d'interactions tactiles avec l'interface même. Les élèves peuvent manipuler les personnages, les faire bouger, changer l'arrière-plan, dessiner, écrire, prendre une photo (de leur ami, par exemple) et l'intégrer par la suite dans l'animation. Toutes ces actions sont aussi enregistrées et elles contribuent à créer un artefact d'animation

numérique qui peut être visionné par la suite par l'élève et par l'enseignant et être présenté à la classe et aussi partagé avec les parents à travers le nuage numérique. Les résultats montrent que l'accès à ces multiples modalités et possibilités physiques et sensorielles soutient l'engagement actif des élèves dans des situations de communication orale de manière spontanée et interactive.



Figure 8. Une capture d'écran d'un élève utilisant l'appli Explain Everything durant une activité de lecture

L'analyse des artefacts numériques produits avec les applis de type tableau interactif, telles que *Show Me* et *Explain Everything*, indique aussi que ce type de nouvelles applis offrent des possibilités multimodales et multisensorielles qui n'étaient pas imaginables auparavant. Par exemple, dans la figure 10, l'élève d'une classe de 2<sup>e</sup> année a d'abord pris une photo d'un texte à lire, puis l'a insérée sur le tableau interactif de l'appli *Explain Everything*. Par la suite, l'élève a utilisé la fonctionnalité d'enregistrement de la voix aussi disponible sur l'appli afin de commenter à voix haute la lecture du texte à l'écran. Pendant la lecture, l'élève notait à l'écran tactile (c.-à-d. encerclait ou soulignait) les mots qu'elle éprouvait de la difficulté à décoder ou dont elle comprenait difficilement le sens.

Les résultats obtenus indiquent que l'accès aux nouvelles possibilités multimodales et multisensorielles offertes par les nouveaux

outils technologiques permet aussi l'adoption par les élèves de stratégies d'autorégulation métacognitive. Ces derniers deviennent plus conscients de leur processus d'apprentissage et font appel de manière autonome à des processus de réflexion métacognitive, tels que l'autorégulation et l'autocorrection, lors de la lecture à voix haute et lorsqu'ils réécoutent celle-ci par la suite.

L'extrait suivant tiré d'une entrevue avec une élève de 2<sup>e</sup> année du primaire montre le processus de réflexion métacognitive auquel l'élève fait appel pendant l'écoute de l'*Explain Everything* de sa lecture à voix haute créé à l'aide de l'appli.

Extrait 3 :

- *J'écoute mon Explain Everything et je dis « hum, je pense que ce mot n'est pas bien », parce que j'écoute les sons comme les syllabes, par exemple ca-li-bri, si je lis calibre, je pense que non parce les syllabes font Co-libre et ça sonne pas bien parce que ça fait de sens parce que calibre, mais colibri fait plus de sens.*

## Discussion

La technologie à elle seule ne transforme pas l'apprentissage; elle contribuerait plutôt à le transformer (Office of Educational Technology, 2017). L'analyse de données numériques en provenance de différentes sources, telles que les enregistrements audio et vidéo et ceux créés à l'aide d'applis (*apps*) par les élèves, dévoile l'apport des possibilités (*affordances*) offertes par les nouvelles technologies dans la transformation de l'apprentissage en littératie. De manière plus précise, les résultats montrent que les nouvelles possibilités fonctionnelles, multimodales et multisensorielles contribuent à l'émergence de multiples modes d'expression, de représentation de la pensée et de multiples modes d'action et d'engagement de la part de l'élève qui, à leur tour, favorisent le développement des compétences essentielles

en littératie comme le parler, l'écoute, la lecture et l'écrit à l'ère numérique.

Plusieurs constats peuvent être dressés à partir des résultats émergeant de ce projet de recherche. Le premier constat fait par l'auteure est que les possibilités fonctionnelles offertes par les nouvelles technologies permettent aux élèves de s'engager de manière active et autonome dans des activités d'apprentissage qui favorisent le développement des compétences de communication orale incluant les situations d'expression orale et des situations de communication interactive. De plus, les résultats révèlent que ces possibilités fonctionnelles favorisent le développement et l'utilisation du vocabulaire, la structuration des idées, la pensée créative, de même que la verbalisation des connaissances et des processus cognitifs et métacognitifs.

Un deuxième constat est que les nouvelles possibilités fonctionnelles favorisent aussi le développement des compétences en lecture. En particulier, ces nouvelles possibilités multimodales et multisensorielles permettent l'étayage des compétences liées à la fluidité de la lecture, à l'utilisation de stratégies de lecture ainsi qu'à la motivation en matière d'intérêt et d'attitude face à la lecture.

Il convient d'ajouter à ce constat celui du rôle de la communication orale dans le processus d'écriture et la manière dont les élèves s'approprient celle-ci. Grâce aux nouvelles fonctionnalités multimodales, telles que l'enregistrement audio et vidéo, les élèves font appel à de nouveaux modes d'expression et de représentation de la pensée afin de favoriser la planification et l'organisation de leurs idées. Pour certains élèves, l'enregistrement de la verbalisation de leur pensée à l'étape de la préécriture contribue à titre d'étayage au développement de leurs compétences à l'écrit.

Un troisième constat est que l'écoute ou le visionnement des enregistrements audio ou vidéo et des animations créés à l'aide des applis favorise la prise de conscience du processus d'apprentissage, crucial pour le développement des compétences en littératie.

À travers les différentes modalités que sont l'audio et la vidéo, les élèves s'engagent dans un processus de régulation métacognitive au regard de leurs productions orales et écrites. Grâce aux nouvelles possibilités qu'offrent les nouvelles technologies, l'élève même devient ethnographe de son propre apprentissage en littératie et joue un rôle actif dans l'autorégulation et l'autoévaluation de celui-ci. Ces nouvelles possibilités favorisent aussi le développement d'un sens d'agentivité (contrôle) chez les élèves à l'égard de leur apprentissage; en retour, ces derniers développent un sens de la responsabilité et de l'autonomie au regard du développement de leurs compétences en littératie.

Un quatrième et dernier constat qui se dégage des résultats de cette recherche est que les nouvelles possibilités de création de vidéos et d'artefacts numériques d'animation permettent aux élèves de développer des valeurs esthétiques et un sens de l'auditoire. Ainsi, au moment de réaliser les différentes productions d'artefacts numériques, les élèves ont en pensée un auditoire avec lequel ils partageront ces artefacts, ce qui les pousse à se préoccuper de la qualité de leurs productions et de leurs créations. Les élèves deviennent aussi les premiers critiques de leur propre travail et même, parfois, les critiques les plus sévères. Ils sont dès lors d'autant plus conscients de la nécessité d'améliorer leurs compétences en littératie afin d'obtenir un produit final de qualité.

## Conclusion

Le concept de littératie multimodale reflète les changements qu'apportent les nouvelles technologies dans la société et, par conséquent, entraîne un changement de paradigme pédagogique concernant le développement des compétences essentielles en littératie à l'ère numérique. Les savoirs – lire, écrire, écouter et parler – demeurent des compétences essentielles dans la société au 21<sup>e</sup> siècle. Cependant, l'acquisition de ces compétences

fondamentales en littératie requiert des innovations pédagogiques qui suscitent le passage d'un modèle de transmission traditionnelle (enseignement magistral) vers une participation active et authentique de l'élève dans son processus d'apprentissage. À son tour, cette participation favorise la prise de contrôle et le développement d'un sens de la responsabilisation et de l'autonomie (Pellerin, 2017b).

L'usage des nouvelles technologies numériques en contexte éducationnel exige avant tout un changement de paradigme de l'apprentissage au 21<sup>e</sup> siècle, qui va bien au-delà d'un débat réductionniste concernant la valeur ajoutée de l'utilisation des outils technologiques pour l'apprentissage (Chaptal, 2008).

L'adoption de pratiques pédagogiques qui favorisent le développement des compétences multimodales en littératie est cruciale afin que nos élèves soient des citoyens engagés et critiques à l'ère de la globalisation et du numérique. En guise de conclusion, j'emprunterai les mots de John Dewey, philosophe et réformateur éducationnel (1859-1952), pour réitérer le rôle de l'usage des technologies numériques dans le développement des compétences multimodales pour une littératie adaptée aux besoins du 21<sup>e</sup> siècle : « *If we teach today's students as we taught yesterday's, we rob them of tomorrow* » (Si nous enseignons aux étudiants d'aujourd'hui comme nous avons enseigné à ceux d'hier, nous leur volons leur futur – traduction libre).

## Références bibliographiques

Andler, D. et Guerry, B. (dir.). (2008). *Apprendre demain. Sciences cognitives et éducation à l'ère numérique*. Paris : Hatier.

Cast. (2011). Universal design for learning guidelines version 2.0. Wakefield, MA: Author. Repéré à <http://www.udlcenter.org/aboutudl/udlguidelines>.

Chaptal, A. (2008). La réalité des TICE : un regard critique. Dans D. Andler et B. Guerry (dir.), *Apprendre demain*.

*Sciences cognitives et éducation à l'ère numérique* (p. 26-51). Paris : Hatier.

Dagenais, D. et Toohey, K. (2014). La production vidéo : une pratique multimodale pour tisser des liens entre l'école et les littératies hors scolaires. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 17(2), 8-31. doi: 10.7202/1030886ar

Denzin, N. K., et Lincoln, Y. S. (2005). Introduction: The discipline and practice of qualitative research. Dans N. K. Denzin et Y. S. Lincoln (dir.), *Handbook of qualitative research* (3e éd., p. 1-32). Thousand Oaks, CA : Sage.

Dewey J. (1944). *Democracy and Education*, New York, NY : Macmillan Company.

Greene, S. et HOGAN, D. (dir.). (2005). *Researching children's experience: Approaches and methods*. Londres : Sage.

Hatch J. A. (dir.). (2007). *Early childhood qualitative research*. New York, NY : Routledge.

Jewitt, c. (2009). An introduction to multimodality. Dans C. Jewitt (dir.), *The Routledge handbook of multimodal analysis* (p. 14-27). Londres : Routledge.

Jonassen, D. H. (2000). *Computers as mindtools for schools: Engaging critical thinking*. Upper Saddle River, NJ : Prentice Hall.

Kajder, S. (2010). Adolescents and digital literacies: Learning alongside our students. Urbana, IL : National Council of Teachers of English Publications (NCTE). Repéré à [http://www.edu.gov.on.ca/fre/literacynumeracy/paying\\_attention\\_literacy\\_fr.pdf](http://www.edu.gov.on.ca/fre/literacynumeracy/paying_attention_literacy_fr.pdf)

Office of Educational Technology (4 octobre 2017). *Technology alone...* Repéré à <https://twitter.com/OfficeofEdTech/status/899828577335640064>

Organisation de coopération et de développement économiques – OCDE. (2002). *Comprendre le cerveau : vers une nouvelle science de l'apprentissage*. Paris : OCDE.

Oskoz, A. et Elola, I. (2016). Digital stories: Overview. *Calico Journal*, 33(2), 157173. Repéré à <https://journals-equinoxpub-com.login.ezproxy.library.ualberta.ca/index.php/CALICO/article/view/29295/27187>

Pouzevara, S. (2012). *Mobiles for teaching and learning: Translating theory into practice*. Repéré à <http://edutechdebate.org/mobile-teaching/mobiles-for-teaching-andlearning-translating-theory-into-practice/>

Pellerin, M. (2011). University-school collaborative action research as an alternative model for professional development through AISI. *AISI Journal*, 1(1), article 1. Repéré à <https://www.uleth.ca/sites/default/files/AISI%20V1%201%201%20Fall%202011.pdf>

- Pellerin, M. (2014). *Language tasks and mobile technologies: A paradigm shift in designing task-based CALL for young language learners / Activités langagières et technologies mobiles : un changement de paradigme dans la conception des tâches en apprentissage des langues. Canadian Journal of Learning and Technology / La revue canadienne de l'apprentissage et de la technologie*, 40(1). Repéré à <https://www.cjlt.ca/index.php/cjlt/article/view/26295>
- Pellerin, M. (2017a). La pensée médiatisée au service du développement des habiletés de régulation métacognitive chez les élèves. Dans C. Dumais, R. Bergeron, M. Pellerin et C. Lavoie. (dir.), *L'oral et son enseignement : pluralité des contextes linguistiques* (p. 221-242). Montréal : Peisaj.
- Pellerin, M. (2017b). Rethinking the concept of learner autonomy within the MALL environment. Dans M. Cappellini, T. Lewis et A. Rivens Mompean (dir.), *Learner autonomy and Web 2.0* (p. 91-114). Sheffield, R.-U. : Equinox eBooks.
- Romero, M., Lille, B. et Patiño, A. (dir.). (2017). *Usages créatifs du numérique pour l'apprentissage au XXIe siècle*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Toohey, K. et Dagenais, D. (2015). Videomaking as sociomaterial assemblage. *Language and Education*, 29(4), 302-316. doi: 10.1080/09500782.2015.1006643
- Note** : Une version originale de cet article a été publiée dans *Revue Éducation et Francophonie* : Pellerin, M. (2017). L'usage des technologies numériques pour le développement de compétences multimodales en littératie au XXIe siècle. *Revue Éducation et Francophonie*, XLV(2), 85-106. <https://doi.org/10.7202/1043530ar>

# La diversité, source d'inspiration

## Julie Parent

*Enseignante*

Grâce au soutien et à l'appui financier du Conseil scolaire Centre-Nord et du Conseil français de l'ATA, j'ai eu l'opportunité de participer au 43<sup>e</sup> Congrès national de l'ACPI qui se déroulait au Centre des congrès de Québec en novembre dernier.

C'est d'abord le titre de ce congrès, « Nos accents, nos couleurs », qui m'avait particulièrement intéressée, car cela décrit parfaitement mon expérience professionnelle et ce que je vis tous les jours depuis plus de 28 ans de carrière en enseignement.

Tout un succès, ce congrès : je suis revenue ravie et très satisfaite de mon expérience. En effet, j'y ai vécu des moments inoubliables dans une ambiance joyeuse et fort amicale. Du coup, cela m'a redonné la motivation face à ma profession.

Cependant, c'est à mon retour, dans ma salle de classe de Français 8, qu'une idée m'est venue. Nous étions en compagnie d'un slameur-rappeur-poète montréalais invité à animer des ateliers à notre école dans les cours de français langue première, et j'ai soudainement été transportée moi aussi par cette manière d'expression artistique. Voici donc le résultat spontané de mon inspiration qui résume ma participation au congrès de l'ACPI.

## Nos accents, nos couleurs

*Rassemblement de francophones,  
francophiles et amis de la langue  
Venus d'aussi loin que le Costa Rica, la  
Louisiane et de partout à travers le Canada  
Un message semblable se fait entendre  
Celui du français qui nous ressemble,  
cette belle langue qui nous rassemble  
Elle veut nous faire parler, penser et bucher,  
si on ne veut pas se faire assimiler.*

*Fous rires, blagues et rencontres riches en émotions  
C'est valorisant de socialiser avec des  
enseignants, des professionnels exceptionnels  
Qui savent très bien de quoi ils parlent  
Car l'expérience a prouvé que pour valoriser la langue  
Il faut bien sûr la faire vivre, la démontrer  
et développer l'expression orale.*

*Ateliers de stratégies pour l'écriture et la lecture  
Chez de jeunes Canadiens de diverses cultures  
Langues d'origines variées en  
immersion ou langue seconde  
Les idées abondent grâce à mesdames Deserres  
et Picado, messieurs Bouchard et Nadon  
Sources d'inspiration, conscience phonologique  
Maux de langue, phonétique, repenser  
nos pratiques et notre éthique.*

*Lire et écrire le français dans un contexte  
non francophone, ça peut être le fun  
La grammaire n'est pas un mauvais mot quand  
on joue et on propose des bons scénarios.*

*Mieux enseigner la structure de  
la langue en contexte  
On en a jamais AC de faire des dictées,  
banc de son, jeux et activités variées  
Car dans un Canada multiculturel et coloré  
On s'efforce à mieux comprendre l'égo  
des ados et à effacer les complexes.*

*Mieux travailler avec ces jeunes,  
ces futures générations  
C'est faire réfléchir, ouvrir leur esprit critique  
et ne cesser de poser des questions.*

*Nos accents sont si inspirants et nos  
couleurs dessinent les vrais bonheurs  
Ceux d'apprendre de nouveau  
et d'enseigner du beau.*

# Directives pour proposer un texte

*Le coffre aux trésors* est le périodique officiel du Conseil français (CF) de l'Alberta Teachers' Association (ATA). Il s'agit d'un périodique destiné aux enseignants, aux leaders scolaires et aux autres professionnels qui contribuent à l'évolution de la formation offerte aux élèves fréquentant les programmes d'immersion française et les écoles francophones de l'Alberta.

L'objectif de sa publication est de favoriser le perfectionnement professionnel des membres du CF en leur permettant :

- d'approfondir leurs connaissances pédagogiques et linguistiques;
- de découvrir ou d'approfondir leur connaissance des nouvelles approches pédagogiques;
- de se tenir au courant des recherches dans les domaines de l'enseignement du français langue première en milieu minoritaire et de l'enseignement du français comme langue seconde ou étrangère.

Les textes proposés peuvent porter sur des aspects pratiques du travail en salle de classe ou des travaux de recherche en pédagogie. Il peut s'agir :

- d'articles de recherche;
- d'études se penchant sur des tendances, des enjeux ou des politiques;
- de rapports présentant des pratiques innovantes en salle de classe ou au sein d'une école;
- du récit personnel d'expériences marquantes vécues dans la salle de classe;
- de critiques de livres ou d'applications technologiques, ou encore de l'analyse de programmes d'études ou de méthodes ou ressources pédagogiques.

Les articles doivent être en format Microsoft Word et envoyés par voie électronique. Ils doivent également inclure une page

couverture précisant le nom de l'auteur, le titre de son poste professionnel, son adresse, son numéro de téléphone et son adresse électronique. Les articles doivent être tapés à double interligne et leur longueur peut varier, sans toutefois dépasser 5 000 mots. Une liste complète des sources consultées doit figurer à la fin de l'article.

Les photographies, dessins à main levée et graphiques sont les bienvenus. Pour assurer une reproduction de qualité, les photographies doivent être claires et bien contrastées. On doit également les envoyer séparément de l'article en format JPG de la plus haute résolution possible. Les images ou illustrations doivent être clairement identifiées et chacune d'entre elles doit être accompagnée d'une note indiquant l'endroit où elle s'insère dans l'article. Chaque photographie doit être accompagnée d'une légende et d'une mention de source. La responsabilité d'obtenir le consentement relatif à l'utilisation de toute photographie et la permission écrite des parents relative à l'utilisation de tout contenu produit par un élève de moins de 18 ans revient à l'auteur.

Prière d'envoyer tout article, accompagné du Formulaire de consentement pour la collecte, l'utilisation et la divulgation d'informations personnelles, par courriel à Alexandra Gravel : alexandra.ann.gravel@gmail.com. Une fois l'article reçu par la rédaction en chef, il sera évalué en fonction de sa pertinence compte tenu des objectifs du périodique, de la qualité du contenu et de la lisibilité du texte. La rédaction en chef se réserve le droit de modifier les textes proposés par souci de clarté et de concision. La rédaction en chef avisera l'auteur de la décision résultant de son évaluation par courriel. Les auteurs dont les articles sont publiés recevront un exemplaire du numéro en question dès sa parution.

# Publier conformément à la *Personal Information Protection Act*

L'Alberta Teachers' Association (ATA) doit obtenir le consentement d'un individu avant de publier toute information personnelle le concernant. Toute information est considérée comme *information personnelle* dès l'instant où il est possible d'identifier un individu dans le contexte de la collecte d'informations : par exemple, une photographie, une légende, un enregistrement audio ou vidéo, une œuvre d'art.

Certaines écoles obtiennent un consentement général conformément à la *loi sur l'accès à l'information et la protection de la vie privée* (AIPVP). Cependant, la loi albertaine sur la protection des informations personnelles, *Personal Information Protection Act* (PIPA), et la loi sur l'AIPVP ne sont **pas** interchangeables. En effet, elles répondent à des objectifs légaux différents. La loi albertaine sur la protection des informations personnelles (PIPA) est la loi du secteur privé qui gouverne la collecte, l'utilisation et la divulgation par l'ATA de toute information personnelle.

Si le contexte de l'image ou de l'information vous permettent d'identifier une personne (par exemple, une école en particulier, ou un événement spécial), alors il s'agit bien d'informations personnelles, et sans le consentement de la

personne en question, vous n'avez pas le droit de recueillir, d'utiliser ou de divulguer voire de publier ces informations.

Les mineurs ne peuvent pas donner leur consentement sans la signature de leur parent ou tuteur sur le formulaire de consentement. Les formulaires de consentement dûment remplis doivent être envoyés au personnel du service de production des documents à Barnett House.

Pour toute question concernant la collecte, l'utilisation et la divulgation d'informations personnelles, veuillez contacter la personne responsable de la protection de la vie privée de l'ATA, Maggie Shane.

Informez immédiatement Maggie Shane de **tout** incident relatif à la perte, à l'utilisation ou à la divulgation de toute information personnelle en téléphonant à Barnett House au 780-447-9400 ou au 1-800-232-7208.

Maggie Shane est la personne-ressource à contacter pour tout conseil et soutien sur le respect du droit à la protection de la vie privée.

780-447-9429 (ligne directe)

780-699-9311 (portable, disponible en tout temps)

---

## Formulaire de consentement pour la collecte, l'utilisation et la divulgation d'informations personnelles

Nom : \_\_\_\_\_ (en majuscules)

Je donne mon consentement.

Je donne aussi mon consentement pour mes enfants ou les enfants dont je suis le tuteur et dont le nom figure ci-dessous.

Nom(s) : \_\_\_\_\_ (en majuscules)

En signant ce formulaire, je consens à ce que l'Alberta Teachers' Association (ATA) collecte, utilise, et divulgue des informations personnelles pouvant m'identifier ou identifier mes enfants ou les enfants dont je suis le tuteur. Étant entendu que ces informations pourront être imprimées, incluses dans des publications en ligne, ou affichées sur des sites Web publics y compris sur des réseaux sociaux. Des informations personnelles peuvent comprendre, sans toutefois s'y limiter, des noms, photographies, enregistrements audios et vidéos, œuvres d'art, écrits ou citations.

Je comprends que des copies de publications numériques puissent être hébergées sur des serveurs situés hors du Canada.

Je comprends que je peux modifier ou annuler ce consentement en tout temps. Je comprends que la personne responsable de la protection de la vie privée de l'ATA est prête à répondre à toute question concernant la collecte, l'utilisation, et la divulgation de ces informations personnelles. On peut la contacter en composant le 780-447-9429 ou le 1-800-232-7208.

Signature : \_\_\_\_\_

Nom en lettres majuscules : \_\_\_\_\_ Date : \_\_\_\_\_

Pour en savoir plus sur la politique de l'ATA sur la protection de la vie privée, visitez : [www.teachers.ab.ca](http://www.teachers.ab.ca).









The Alberta  
Teachers' Association

Le Conseil  
français

[cf.teachers.ab.ca](http://cf.teachers.ab.ca)

ISSN 1918-0640 (imprimé)

ISSN 1918-0659 (en ligne)

Barnett House

11010 142 Street NW

Edmonton, AB T5N 2R1