



Université du Québec
à Rimouski

Les apports et les limites du recours en classe de premier cycle du primaire à des œuvres de littérature de jeunesse pour le traitement interdisciplinaire de l'univers social

Recherche collaborative : étude de cas

Mémoire présenté

dans le cadre du programme de maîtrise en éducation

en vue de l'obtention du grade de maître ès arts

PAR

© **MARJORIE BOULET**

20 décembre 2016

Composition du jury :

Monica Boudreau, présidente du jury, Université du Québec à Rimouski

Virginie Martel, directrice de recherche, Université du Québec à Rimouski

Julia Poyet, examinatrice externe, Université de Montréal

Dépôt initial le [20 septembre 2016]

Dépôt final le [20 décembre 2016]

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À RIMOUSKI
Service de la bibliothèque

Avertissement

La diffusion de ce mémoire ou de cette thèse se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire « *Autorisation de reproduire et de diffuser un rapport, un mémoire ou une thèse* ». En signant ce formulaire, l'auteur concède à l'Université du Québec à Rimouski une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de son travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, l'auteur autorise l'Université du Québec à Rimouski à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de son travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de la part de l'auteur à ses droits moraux ni à ses droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, l'auteur conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont il possède un exemplaire.

AVANT-PROPOS

Cette étude naît d'une grande passion pour l'utilisation pédagogique de la littérature de jeunesse ainsi que pour l'intégration du domaine de l'univers social dans des projets signifiants et stimulants en classe du primaire. Il est souhaité ici que ce domaine, généralement mal aimé et quelque peu délaissé, soit davantage reconnu à sa juste valeur et que les enseignants comprennent à quel point il est enrichissant, riche, stimulant et attrayant pour les jeunes élèves du premier cycle du primaire. Je souhaite que ce mémoire soit une contribution personnelle à l'enrichissement de cette compréhension. Ce mémoire, loin d'être fastidieux, n'aurait pu exister sans l'aide et le soutien inestimable de certaines personnes sur qui j'ai toujours pu compter et que je tiens à remercier.

De chaleureux remerciements à ma directrice de recherche, Virginie Martel, dont le soutien, les encouragements et les précieux conseils ne se sont jamais démentis tout au long de l'élaboration et de la rédaction de ce mémoire. Merci pour ta passion, tes encouragements et ton humanité. Merci d'avoir cru en mes capacités et de m'avoir toujours poussée dans le sens de la recherche de l'excellence. Ta rigueur intellectuelle a indéniablement permis le développement et l'aboutissement de ce beau projet de maîtrise.

Merci également à l'ensemble des membres du jury, les professeures Monica Boudreau et Julia Poyet. Je tiens à vous assurer de ma profonde reconnaissance.

Merci à Nancy, précieuse collaboratrice, qui m'a fait bénéficier de son expérience et m'a accordé sa confiance tout au long de l'expérimentation de cette étude. Qu'elle trouve ici le témoignage de ma profonde gratitude et mon respect indéfectible. Merci à ses élèves d'avoir participé à ce projet. Merci à chacun d'entre vous; votre curiosité, votre engouement et votre amour pour les projets proposés ont agrémenté mes petits passages parmi vous.

Merci à Mme Nadia Nadeau, directrice de l'école Beaubien qui a généreusement accepté de me recevoir, me témoignant ainsi sa confiance envers les apports de cette recherche.

Merci à ma famille, point d'ancrage de ma vie, qui a su m'inspirer et me permettre de m'épanouir dans cette grande aventure. Merci pour votre écoute salutaire et pour vos encouragements qui me donnent ce gout d'apprendre constamment.

Merci à toi, papa, qui, de là-haut, me soutient et me tient la main. J'espère être à la hauteur de la fierté inconditionnelle que tu m'as toujours portée.

Merci à toi Philippe, mon amoureux, qui a toujours cru en moi, qui m'a aidé à surmonter mes questionnements, mes doutes et mes incertitudes. Ta présence dans ma vie me sert continument de moteur. Merci à toi, ange de patience et d'indulgence, pour ta confiance inébranlable en moi et en notre avenir.

RÉSUMÉ

La présente recherche, qui s'inscrit dans une démarche de recherche collaborative, a comme objet d'étude l'utilisation pédagogique d'œuvres de littérature de jeunesse pour l'enseignement interdisciplinaire du domaine de l'univers social au premier cycle du primaire. L'étude poursuit les objectifs suivants : (1) Décrire et analyser l'utilisation pédagogique d'œuvres de littérature de jeunesse dans des situations interdisciplinaires alliant l'univers social à d'autres domaines de formation ; (2) Identifier les apports et les limites du recours en classe de premier cycle à des œuvres de littérature de jeunesse pour l'enseignement interdisciplinaire du domaine de l'univers social. Pour la réalisation de l'étude, une enseignante de 2^e année du primaire a expérimenté, durant l'année scolaire 2015-2016, trois situations d'apprentissage et d'évaluation (SAÉ) interdisciplinaires planifiées à la fois par la chercheuse et par la suite par l'enseignante compte tenu du contexte d'appropriation progressive de la pratique recherchée. Tout au long de l'expérimentation, l'enseignante a été invitée à réfléchir à sa pratique. L'analyse de contenu de l'entrevue initiale, des notes de terrain ainsi que des entretiens d'explicitation réalisés auprès de l'enseignante ont permis de décrire et d'analyser l'utilisation pédagogique d'œuvres de littérature de jeunesse ainsi que d'identifier les apports et les limites de ce recours en classe. Les résultats révèlent l'importance de l'engagement professionnel, de l'interdisciplinarité scolaire comme approche gagnante et de la littérature de jeunesse comme vecteur aux apprentissages en univers social. Quant aux apports, ils sont discutés au regard de la littérature jeunesse comme source motivationnelle pour les élèves et vecteur aux apprentissages prescrits en univers social. Les limites sont discutées au regard de la difficulté discutée dans les choix littéraires, l'abstraction de certains concepts en univers social et l'exigence de la planification et du traitement pédagogique d'œuvres de littérature jeunesse dans une perspective interdisciplinaire. Une telle étude effectuée sur le terrain a des retombées dans la communauté de la pratique professionnelle puisqu'elle outille davantage les enseignants en ce qui a trait à l'enseignement du domaine de l'univers social. Elle a aussi des répercussions scientifiques puisqu'elle illustre les contributions de la littérature jeunesse comme vecteur d'interdisciplinarité et comme médium à l'enseignement du domaine de l'univers social.

Mots clés : littérature de jeunesse, littéraire, interdisciplinarité, univers social, histoire, temps, géographie, espace, éducation à la citoyenneté, société, recherche collaborative

ABSTRACT

This collaborative research studies the use of youth literature as a potential vector for the interdisciplinary teaching of social studies. The objectives of the study are as follows: 1) describe and analyze the use of youth literature in interdisciplinary projects combining social studies with other school subjects ; 2) identify the contribution and limits of this use of youth literature for interdisciplinary teaching of social studies in the first grades of elementary school. For this research, a 2nd elementary grade teacher experimented, with her students, for one year, three interdisciplinary projects planned by both the researcher and the teacher considering the progressive appropriation context of this privileged teaching approach. For the duration of the experience, the teacher was asked to reflect on her practice via her observations and discussions in-class. A content analysis of the interviews and discussions with the teacher combined with her observations allowed the identification of the contributions and limitations of the use of youth literature. The analysis of the practice sheds light on the pedagogic results associated with the three interdisciplinary projects. These results related to the use of youth literature are discussed under the light of professional commitment, the interdisciplinarity in school as a winning approach and youth literature as a mean for learning social studies. As for advantages, they are discussed under the youth literature as a motivational source for students and a prescribed learning source for social studies. The limits are discussed in light of the difficulty of literary choices, abstraction of social studies concepts and the requirement of educational planning and the treatment works of literature from the interdisciplinary perspective. Such field research necessarily has impacts on the community of practice, as it provides teachers more tools to help them better understand the use of youth literature for the interdisciplinary teaching of social studies. It also has scientific implications, as it highlights the contribution of the youth literature as a vector of interdisciplinarity and as a relevant medium for teaching social studies.

Keywords: interdisciplinarity, youth literature, literary, collaboration research, social studies, history, time, geography, space, citizenship education, society

TABLE DES MATIÈRES

AVANT-PROPOS	iv
RÉSUMÉ	vi
ABSTRACT	vii
TABLE DES MATIÈRES	ix
LISTE DES FIGURES	xvi
LISTE DES TABLEAUX.....	xvii
LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES.....	xiv
INTRODUCTION GÉNÉRALE	1
CHAPITRE 1	
PROBLÉMATIQUE DE RECHERCHE	5
1.1 CONTEXTE GÉNÉRAL: L'ENSEIGNEMENT DES SCIENCES HUMAINES AU PRIMAIRE DEPUIS 2001	5
1.1.1 LES ORIENTATIONS EN MATIÈRE D'UNIVERS SOCIAL DEPUIS 2001	6
1.1.2 L'ENSEIGNEMENT DE L'UNIVERS SOCIAL AU QUÉBEC : CONSTAT DE RECHERCHE	7
1.2 UNE AVENUE À CREUSER POUR L'ENSEIGNEMENT DE L'UNIVERS SOCIAL AU PREMIER CYCLE : L'INTERDISCIPLINARITÉ ET LE RECOURS À LA LITTÉRATURE DE JEUNESSE	10
1.2.1 LES APPORTS DE L'INTERDISCIPLINARITÉ	11
1.2.2 LE RECOURS À LA LITTÉRATURE DE JEUNESSE	13
1.3 LA RECHERCHE	15
1.3.1 LES VISÉES DE LA RECHERCHE	15
1.3.2 LA QUESTION DE RECHERCHE.....	17
1.3.3 LES OBJECTIFS DE LA RECHERCHE	18
1.3.4 LA PERTINENCE SOCIALE ET SCIENTIFIQUE DE LA RECHERCHE.....	18

CHAPITRE 2

CADRE CONCEPTUEL	21
2.1 LE DOMAINE DE L'UNIVERS SOCIAL	22
2.1.1 LES VISÉES DE LA DIDACTIQUE DE L'UNIVERS SOCIAL AU PRIMAIRE	22
2.1.2 LES CYCLES DE FORMATION ET LA PROGRESSION DES APPRENTISSAGES	22
2.1.3 LES DISCIPLINES DE LA GÉOGRAPHIE, DE L'HISTOIRE ET D'ÉDUCATION À LA CITOYENNETÉ	23
2.1.4 L'UNIVERS SOCIAL AU PREMIER CYCLE DU PRIMAIRE	26
2.1.4.1 LES LIENS PRÉSCOLAIRE, PREMIER CYCLE ET CYCLES SUPÉRIEURS DU PRIMAIRE	26
2.1.4.2 LE RÔLE DE LA DÉMARCHE DE RECHERCHE ET DE TRAITEMENT DE L'INFORMATION ET DES TECHNIQUES LIÉES À LA GÉOGRAPHIE ET À L'HISTOIRE AU PREMIER CYCLE	27
2.1.5 LES TROIS CONCEPTS À LA BASE DU DOMAINE DE L'UNIVERS SOCIAL : LE TEMPS, L'ESPACE ET LA SOCIÉTÉ	29
2.1.5.1 CONSTRUIRE SA REPRÉSENTATION DU TEMPS	30
2.1.5.2 CONSTRUIRE SA REPRÉSENTATION DE L'ESPACE	31
2.1.5.3 CONSTRUIRE SA REPRÉSENTATION DE LA SOCIÉTÉ	32
2.2. L'INTERDISCIPLINARITÉ SCOLAIRE	32
2.2.1 LES CONCEPTS PARENTS À L'INTERDISCIPLINARITÉ	34
2.2.2 L'INTERDISCIPLINARITÉ SCOLAIRE ET SES DÉFINITIONS	35
2.3 LA LITTÉRATURE DE JEUNESSE	37
2.3.1 DÉFINIR LA LITTÉRATURE DE JEUNESSE	37
2.3.2 LES APPORTS DE LA LITTÉRATURE DE JEUNESSE COMME SUPPORT D'APPRENTISSAGE	39
2.3.2.1 UN OUTIL POUR L'ENSEIGNEMENT DE L'UNIVERS SOCIAL	41
2.3.2.2 UN VECTEUR À L'INTERDISCIPLINARITÉ SCOLAIRE	42

CHAPITRE 3

MÉTHODOLOGIE	43
3.1 L'APPROCHE MÉTHODOLOGIQUE RETENUE.....	43
3.2 CONTEXTE DE LA RECHERCHE.....	45
3.2.1 LE MILIEU SCOLAIRE	45
3.2.2 LES PARTICIPANTS À LA RECHERCHE	46
3.2.2.1 LA CHERCHEURE.....	46
3.2.2.2 SÉLECTION ET PORTRAIT DE L'ENSEIGNANTE COLLABORATRICE.....	46
3.2.2.3 LA CLASSE.....	46
3.2.3 LES PROJETS INTERDISCIPLINAIRES	47
3.2.3.1 LE CHOIX DES ŒUVRES LITTÉRAIRES.....	47
3.2.3.2 LES PROJETS INTERDISCIPLINAIRES.....	47
3.3 MODE DE COLLECTE DE DONNÉES.....	49
3.3.1 ENTREVUE SEMI-DIRIGÉE AUPRÈS DE L'ENSEIGNANTE (PORTRAIT INITIAL)	49
3.3.2 NOTES DE TERRAIN	50
3.3.3 ENTRETIENS D'EXPLICITATION	50
3.3.4 ENTREVUE SEMI-DIRIGÉE AUPRÈS DE L'ENSEIGNANTE (PORTRAIT FINAL)	50
3.4 TRAITEMENT ET ANALYSE DES DONNÉES.....	51
3.5 CRITÈRES DE RIGUEUR.....	53
3.6 LIMITES DE LA RECHERCHE.....	54
3.7 ÉTHIQUE ET DÉONTOLOGIE.....	56

CHAPITRE 4

PRÉSENTATION DES RÉSULTATS	57
4.1 DESCRIPTION DE LA PRATIQUE PÉDAGOGIQUE INITIALE DE L'ENSEIGNANTE COLLABORATRICE ET DU DÉROULEMENT DES SAÉ.....	58
4.1.1 PRATIQUE PÉDAGOGIQUE INITIALE DE L'ENSEIGNANTE COLLABORATRICE ...	58
4.1.1.1 RAPPORT À LA LITTÉRATURE DE JEUNESSE.....	58

4.1.1.2 RAPPORT À L'ENSEIGNEMENT DE L'UNIVERS SOCIAL	60
4.1.1.3 RAPPORT À L'INTERDISCIPLINARITÉ	62
4.1.2 EXPÉRIMENTATION EN CLASSE DE L'APPROCHE PROPOSÉE DANS CETTE ÉTUDE	64
4.1.2.1 RETOUR SUR LA SAÉ 1 QU'EST-CE QUE LE TEMPS ?	65
Description du déroulement du projet	66
Cheminement professionnel	68
Apports pédagogiques observés/discutés	70
Limites pédagogiques observées/discutées	71
4.1.2.2 RETOUR SUR LA SAÉ 2 QU'EST-CE QUE L'ESPACE ?	73
Description du déroulement du projet	74
Cheminement professionnel	85
Apports pédagogiques observés/discutés	87
Limites pédagogiques observées/discutées	90
4.1.2.3 RETOUR SUR LA SAÉ 3 QU'EST-CE QUE LA SOCIÉTÉ?	92
Description du déroulement du projet	92
Cheminement professionnel	97
Apports pédagogiques observées/discutées	98
Limites pédagogiques observés/discutés	100
4.2 BILAN DE L'EXPÉRIENCE D'ENSEMBLE	101
4.2.1 BILAN SUR LE PROJET D'ÉTUDE, LE PROCESSUS DE COLLABORATION ET LE CHEMINEMENT PROFESSIONNEL	102
4.2.2 BILAN SUR LES APPORTS ET LES LIMITES DE L'APPROCHE PRIVILÉGIÉE	106
4.2.2.1 SYNTHÈSE DES APPORTS ET LIMITES SOULEVÉS AU REGARD DES PROPOS TENUS PAR L'ENSEIGNANTE COLLABORATRICE	109

CHAPITRE 5

DISCUSSION	111
5.1 PARTIE 1 : REGARD SUR L'UTILISATION PÉDAGOGIQUE D'ŒUVRES DE LITTÉRATURE DE JEUNESSE EN SITUATIONS INTERDISCIPLINAIRES	112
5.1.1 L'IMPORTANCE DE L'ENGAGEMENT PROFESSIONNEL	112
5.1.2 LE RAPPORT À L'INTERDISCIPLINARITÉ	114
5.1.3 LE RAPPORT À LA LITTÉRATURE DE JEUNESSE COMME VECTEUR D'ENSEIGNEMENT	119
5.1.4 BILAN QUANT À L'EXPÉRIMENTATION DE L'APPROCHE PRIVILÉGIÉE ET DE LA RÉFLEXION QUI EN DÉCOULE	122
5.2 PARTIE 2 : LES APPORTS ET LES LIMITES DE L'UTILISATION PÉDAGOGIQUE DES ŒUVRES DE LITTÉRATURE DE JEUNESSE POUR LE TRAITEMENT INTERDISCIPLINAIRE DE L'UNIVERS SOCIAL	122
5.2.1 SYNTHÈSE DES APPORTS RECONNUS PAR L'ANALYSE RÉFLEXIVE DE L'ENSEIGNANTE DE LA LITTÉRATURE DE JEUNESSE COMME VECTEUR D'INTERDISCIPLINARITÉ ET MÉDIUM D'ENSEIGNEMENT POUR L'UNIVERS SOCIAL ..	123
5.2.1.1 PROJETS CONCRETS ET SIGNIFIANTS : UNE MOTIVATION ET UNE CURIOSITÉ ACCRUES	123
5.2.1.2 LA LITTÉRATURE DE JEUNESSE : UN VÉRITABLE TREMPLIN À L'INTERDISCIPLINARITÉ	124
5.2.1.3 LA LITTÉRATURE DE JEUNESSE : VECTEUR AUX APPRENTISSAGES EN UNIVERS SOCIAL	126
5.2.1.4 PROJETS INTERDISCIPLINAIRES : UN GAIN DE TEMPS CONVOITÉ !	127
5.2.1.5 LITTÉRATURE, INTERDISCIPLINARITÉ ET ENGAGEMENT PROFESSIONNEL.....	128
5.2.2 LES LIMITES RECONNUS PAR L'ANALYSE RÉFLEXIVE DE L'ENSEIGNANTE DE RECOURIR À LA LITTÉRATURE DE JEUNESSE POUR L'ENSEIGNEMENT INTERDISCIPLINAIRE DE L'UNIVERS SOCIAL	129
5.2.2.1 LA LITTÉRATURE DE JEUNESSE : LA DIFFICULTÉ À CHOISIR LES ŒUVRES	129
5.2.2.2 L'ABSTRACTION DE CERTAINS CONCEPTS EN UNIVERS SOCIAL	130

5.2.2.3 L'EXIGENCE DE LA PLANIFICATION ET DU TRAITEMENT PÉDAGOGIQUE DES ŒUVRES DE LITTÉRATURE DE JEUNESSE DANS UNE PERSPECTIVE INTERDISCIPLINAIRE	131
CHAPITRE 6	
CONCLUSION	133
6.1 CONCLUSION GÉNÉRALE.....	133
6.2 PORTÉE DE LA RECHERCHE ET RETOMBÉES	136
6.3 PISTES DE RECHERCHE SUBSÉQUENTES ET RETOMBÉES	137
ANNEXE	139
ANNEXE I: CANEVAS DE L'ENTREVUE INITIALE	140
ANNEXE II: CANEVAS DES ENTRETIENS D'EXPLICITATION 1 ET 2.....	142
ANNEXE III: CANEVAS DE L'ENTRETIEN D'EXPLICITATION 3 ET DE L'ENTREVUE FINALE	154
ANNEXE IV: CERTIFICAT D'ÉTHIQUE DU COMITÉ DE LA RECHERCHE	160
ANNEXE V: FORMULAIRES DE CONSENTEMENT DE L'ENSEIGNANTE COLLABORATRICE ET DE LA DIRECTION D'ÉCOLE.....	161
ANNEXE VI: LETTRE EXPLICATIVE RELATIVE À LA DEMANDE D'AUTORISATION PARENTALE.....	167
ANNEXE VII: TABLEAU DES APPORTS À L'UTILISATION DES ŒUVRES DE LA LITTÉRATURE DE JEUNESSE POUR L'ENSEIGNEMENT INTERDISCIPLINAIRE DE L'UNIVERS SOCIAL.....	169
ANNEXE VIII: TABLEAU DES LIMITES À L'UTILISATION DES ŒUVRES DE LA LITTÉRATURE DE JEUNESSE POUR L'ENSEIGNEMENT INTERDISCIPLINAIRE DE L'UNIVERS SOCIAL.....	177
ANNEXE IX: LA DESCRIPTION COMPLÈTE DE LA SAÉ 1	181
ANNEXE X: LA DESCRIPTION COMPLÈTE DE LA SAÉ 2	198
ANNEXE XI: LA DESCRIPTION COMPLÈTE DE LA SAÉ 3	215
 LES RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....	 227

LISTE DES FIGURES

Figure 1 : Représentations des élèves des différents concepts relatifs au temps	66
Figure 2 : Modélisation de la ligne du temps et l'ajout des années de naissance des élèves ainsi que de leurs grands-parents	67
Figure 3 : Projet artistique : arbre généalogique.....	67
Figure 4 : Représentation de départ d'un élève du concept d'espace (au plomb) et celles à la fin de la SAE (orange)	74
Figure 5 : Le plan cartésien et les éléments humains/naturels travaillés par les élèves....	77
Figure 6 : Un exemple de carte postale envoyée à Loup	78
Figure 7 : Projet artistique : le paysage de ma ville.....	80
Figure 8 : La recherche sur les paysages d'ailleurs	81
Figure 9 : Le mur de la classe représentant la deuxième SAE.....	84

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 : Les étapes de la démarche de recherche et de traitement de l'information	27
Tableau 2 : Les éléments de la démarche de recherche et de traitement de l'information propres au premier cycle du primaire	28
Tableau 3 : Les étapes de l'appropriation de la pratique recherchée par l'enseignante collaboratrice dans une perspective de démarche collaboratrice	48
Tableau 4 : Les différentes étapes des modes de collecte de données durant la réalisation des trois SAÉ de l'étude (année scolaire 2015-2016)	53
Tableau 5 : Les apports à l'utilisation des œuvres littéraires pour l'enseignement interdisciplinaire du domaine de l'univers social	169
Tableau 6 : Les limites à l'utilisation des œuvres littéraires pour l'enseignement interdisciplinaire du domaine de l'univers social	177

LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES

APL	Apprentissage par la lecture
SAÉ	Situation d'apprentissage et d'évaluation

INTRODUCTION GÉNÉRALE

Les sciences humaines, appelées aujourd'hui l'univers social (MELS, 2001), regroupent dans le monde scolaire les disciplines de l'histoire, de la géographie et de l'éducation à la citoyenneté. Ces disciplines, particulièrement l'histoire et la géographie, ont de tout temps au Québec occupées une place dans les curriculums scolaires avec des visées et des objectifs distincts selon les époques (Durpaire, 2002 ; Poyet, 2009b). Depuis la Réforme Parent (1964) et la démocratisation de l'éducation qui y est associée, l'enseignement de ces disciplines se bute en revanche à des problèmes récurrents. Conséquemment, l'histoire et la géographie sont rarement enseignées dans les perspectives didactiques retenues dans les programmes et parfois même, elles demeurent sous-enseignées, voire complètement délaissées au profit des autres disciplines jugées plus importantes (Gouvernement du Québec, 1988; Laforest, 1991; Martineau et Soulières, 1991, Breton, 1995; Rousson, 2014).

Diverses raisons ont été soulevés au cours des dernières années pour expliquer cette situation, dont, entre autres, « la remise en question de l'utilité des sciences humaines dans la formation des élèves, le manque de temps pour l'enseignement des sciences humaines, le manque d'expertise pour soutenir les enseignants, la rareté du matériel pédagogique et didactique [...], etc. » (Gouvernement du Québec, 1988; Martineau et Soulières, 1991; Rousson, 2014, p.14). Rousson (2014) va jusqu'à affirmer que les échecs cumulés au cours des trois dernières décennies sont possiblement à l'origine des problèmes actuels quant à la qualité de l'enseignement de l'univers social et cela, malgré les tentatives mises en œuvre pour redorer le blason de ces disciplines, dont le Rapport Lacoursière de 1996 (Cauchon, 1996) et les États généraux sur l'éducation (Ministère de l'Éducation, 1997).

Ces disciplines, l'histoire, la géographie et l'éducation à la citoyenneté, qui trouvent mal leur place au sein de la pratique enseignante, jouent pourtant un rôle essentiel chez les

élèves dans l'acquisition d'outils conceptuels nécessaires pour comprendre le monde dans lequel ils vivent, s'y insérer harmonieusement et contribuer à son évolution. Elles constituent les fondements mêmes de l'apprentissage de la vie dans une société pluraliste (MELS, 2001).

Comme il importe d'assurer une continuité entre l'exploration des différents milieux, amorcée à l'éducation préscolaire, et la construction d'une représentation plus formelle de l'organisation d'une société dans le temps et dans l'espace, aux deuxième et troisième cycles, l'enseignement-apprentissage du domaine de l'univers social au premier cycle est ainsi fondamentale. Malheureusement, là aussi, les enseignants œuvrant à ce cycle du primaire font face à un contexte de réalisation complexe marqué par un manque d'outils et de stratégies didactiques (Poyet, 2009).

À nos yeux, l'interdisciplinarité et l'utilisation de la littérature de jeunesse se présentent comme une avenue prometteuse et innovante pour pallier aux problèmes des enseignants de ce cycle invités par le Ministère de l'Éducation, des Loisirs et du Sport MELS (2001) à traiter l'univers social à l'intérieur des disciplines obligatoires et en lien avec les domaines généraux de formation. Constituant une prémisse au Programme de formation de l'école québécoise (MELS, 2001), l'interdisciplinarité est en effet perçue comme un outil incontournable dès lors que l'objectif n'est plus d'accumuler des connaissances, mais plutôt de les structurer (Pretesac, 2006) et de faire appel à une démarche de résolution de problème et à une exploitation méthodique et rigoureuse de l'information accessible (MELS, 2001). D'un autre côté, la littérature de jeunesse développe des compétences en français tout en œuvrant sur d'autres sphères d'apprentissage, dont celle de l'univers social (Chiroutier, 2012 ; Deragon, 2012 ; Dupin de Saint-André, 2012 ; Estivalès, 2012 ; Fleuret, 2012 ; Gadoua, 2012 ; Lépine & Goyette, 2012 ; Lick, 2012 ; Martel, 2012 ; Montésinot-Gelet, 2012 ; Audet, 2016). Une approche axée sur la littérature de jeunesse favoriserait le décroisement des matières scolaires en plus de contribuer à l'intégration culturelle par l'assimilation de la langue et par l'interprétation du monde (Pouliot, 2005).

À ce jour, peu d'études ont recensé des pratiques ayant recours à des œuvres de littérature de jeunesse pour le traitement interdisciplinaire du domaine de l'univers social au

premier cycle du primaire. Conséquemment, le caractère novateur de cette présente recherche se trouve dans l'expérimentation, en classe, d'une pratique axée sur la littérature de jeunesse pour outiller les enseignants quant à leur rôle de pédagogue pour la construction des concepts de temps, d'espace et de société chez les élèves du premier cycle, tel que le prévoit la compétence visée à ce cycle. Réalisée dans un contexte naturel, cette recherche est l'occasion de travailler, dans le contexte d'une recherche collaborative, avec une enseignante de deuxième année du primaire aux prises avec ce rôle de passeur culturel (Zakhartchouk, 1999, Gouvernement du Québec, 2001, p.63).

Le premier chapitre de ce mémoire présente la problématique qui sous-tend cette étude. Essentiellement, un portrait descriptif des orientations officielles depuis 2001 en matière d'enseignement de l'univers social est dressé. Ce portrait est suivi d'une recension d'écrits qui permet de mettre à jour le problème de l'enseignement de l'univers social au premier cycle du primaire et l'intérêt de recourir à la littérature de jeunesse dans une perspective interdisciplinaire.

Le deuxième chapitre portant sur le cadre conceptuel clarifie les trois assises de la présente recherche, soit le domaine de l'univers social, l'interdisciplinarité et le recours pédagogique à la littérature de jeunesse. Le domaine de l'univers social est défini en exposant les compétences et les concepts à développer chez les jeunes élèves ciblés. L'interdisciplinarité est clarifiée en exposant préalablement ses concepts parents et ensuite, en présentant ses apports en contexte scolaire et dans une perspective de postmodernité. La littérature de jeunesse est, quant à elle, clarifiée au regard de la littérature au sens large puis présentée en illustrant ses apports pour l'enseignement de l'univers social au premier cycle du primaire.

Le troisième chapitre concerne la méthodologie de la recherche. Ce chapitre dévoile l'approche méthodologique de recherche utilisée, soit la recherche collaborative (Desgagné, Bednarz, Lebus, Poirier et Couture, 2001), les participants ainsi que les moyens de collecte et d'analyse de données.

Le quatrième chapitre présente les résultats en deux parties distinctes. Tout d'abord, un portrait des perceptions et des pratiques habituelles de l'enseignante collaboratrice est dressé à partir de la première entrevue. Par la suite, une analyse de l'utilisation pédagogique d'œuvres de littérature de jeunesse pour l'enseignement interdisciplinaire de l'univers social au premier cycle du primaire est effectuée en abordant, pour chacune des SAÉ réalisées en classe, un retour et une description du déroulement en classe, le cheminement professionnel constaté, les apports pédagogiques observés et/ou discutés ainsi que les limites pédagogiques observés et/ou discutés lors des entretiens d'explicitation.

Le cinquième chapitre constitue la discussion des données de la recherche. D'abord, la discussion des résultats présente notamment l'analyse de l'utilisation pédagogique d'œuvres de littérature de jeunesse dans des situations interdisciplinaires alliant l'univers social à d'autres domaines de formation. Ensuite, elle présente les apports et les limites de ce recours en classe de premier cycle du primaire pour l'enseignement interdisciplinaire du domaine de l'univers social.

Enfin, la dernière partie du mémoire se conclut par un rappel des grandes lignes des résultats, les limites et les apports de la recherche en plus de proposer quelques pistes de recherches subséquentes.

CHAPITRE 1

PROBLÉMATIQUE DE RECHERCHE

Le présent chapitre expose la problématique de cette recherche ayant comme objet d'étude le recours à des œuvres de littérature de jeunesse pour l'enseignement interdisciplinaire du domaine de l'univers social au premier cycle du primaire. Cette recherche s'articule autour d'un besoin manifeste des enseignants d'être davantage outillés (Déry et Martel, 2015) afin d'offrir un enseignement efficace de l'univers social à l'intérieur des plages horaires dédiées aux disciplines obligatoires telles que le français et les mathématiques. La problématique se décline en abordant les thèmes suivants : l'enseignement –espéré et réel- des sciences humaines au primaire au Québec depuis 2001 et l'intérêt de recourir à l'interdisciplinarité et aux œuvres de littérature de jeunesse pour bonifier l'enseignement et l'apprentissage actuel de l'univers social au premier cycle du primaire comme médium d'apprentissage, puis comme vecteur à l'interdisciplinarité scolaire. Finalement, la question et les objectifs visés par la présente recherche terminent ce chapitre.

1.1 CONTEXTE GÉNÉRAL : L'ENSEIGNEMENT DES SCIENCES HUMAINES AU PRIMAIRE AU QUÉBEC DEPUIS 2001

Avec la réforme de l'éducation, communément appelée nouveau pédagogique, entreprise au tournant du XXI^e siècle, les finalités assignées à l'enseignement de l'histoire et de la géographie ont été, dans la foulée des réflexions entreprises à la fin des années 1990, une fois de plus révisées. Ce remaniement du curriculum a engendré un nouveau virage dans la scolarisation des élèves. Ces nouvelles orientations en matière d'univers social ainsi que les constats de recherche recensés quant à son enseignement au Québec sont ici présentés.

1.1.1 LES ORIENTATIONS EN MATIÈRE D'UNIVERS SOCIAL DEPUIS 2001

Les idées fondamentales présentées dans les documents officiels à l'origine du renouveau pédagogique s'harmonisent avec l'approche par compétences. Essentiellement, le Programme de formation de l'école québécoise (2001) se réclame d'une vision socioconstructiviste encourageant l'interaction sociale entre les apprenants et la problématisation des apprentissages en classe. Dans les discours officiels, le MELS confie à l'École trois missions : instruire, socialiser et qualifier, et ce, dans un environnement stimulant où les connaissances disciplinaires doivent être intégrées au développement d'habiletés intellectuelles complexes (MELS, 2001).

Qui plus est, le MELS (2001) demande à ce que les apprentissages disciplinaires concourent au développement d'un savoir-agir (compétences diverses) qui prend forme, entre autres, dans la construction d'une vision du monde (Lebrun, 2009). Afin de favoriser l'intégration des matières, le nouveau Programme de formation (2001) regroupe un certain nombre de disciplines scolaires dans des domaines d'apprentissage ; ces regroupements visent l'établissement de relations entre les disciplines et cherchent à éviter leur morcellement (Samson, Hasni et Ducharme-Rivard, 2012). Par exemple, la géographie, l'histoire et l'éducation à la citoyenneté sont regroupées dans le domaine d'apprentissage « univers social ». Chaque domaine d'apprentissage vise le développement de compétences et l'acquisition de savoirs associés. « Bien que chacune des compétences conserve sa spécificité, c'est surtout en interrelation les unes avec les autres qu'elles doivent se développer, notamment lors des activités interdisciplinaires ou de l'apprentissage par projets » (MELS, 2001, p. 74).

Le programme d'univers social plus spécifiquement vise « la construction de la conscience sociale de l'élève afin que ce dernier puisse agir en citoyen responsable et éclairé » (MELS, 2001, p.165). Contribuant à la triple finalité éducative de l'école québécoise, l'enseignement de ce domaine de formation exige chez les enseignants une compréhension approfondie et maîtrisée des savoirs disciplinaires qui y sont associés ainsi qu'une présentation des conditions les plus adéquates afin de les rendre accessibles aux élèves

(Larouche et Araujo-Oliveira, 2014). Le développement des compétences liées au domaine de l'univers social exige un niveau supérieur des compétences fondées sur la mobilisation et sur l'utilisation efficace d'un ensemble de ressources cognitives dans des situations complexes (Éthier, Lefrancois, et Demers, 2014). Cette complexité invite les élèves à combiner et à mobiliser leurs compétences et leurs connaissances déclaratives, procédurales et conditionnelles. Elles se rapportent respectivement aux savoirs théoriques, aux savoir-faire et aux conditions de l'action contextualisant ainsi les connaissances déclaratives et procédurales. Conséquemment, le rôle de l'enseignant est crucial et nécessite beaucoup de temps et d'organisation. Ces connaissances se doivent en effet d'être enseignées, transmises, conceptualisées et entraînées préalablement à la mise en place d'évaluations sommatives (Éthier, Lefrancois, et Demers, 2014, p.135).

1.1.2 L'ENSEIGNEMENT DE L'UNIVERS SOCIAL AU QUÉBEC : CONSTAT DE RECHERCHES

Les récentes conclusions de recherche d'Araujo-Oliveira (2014) exposent que les futurs enseignants semblent avoir besoin d'une meilleure connaissance à la fois des fondements et des disciplines qui sont à enseigner en sciences humaines et des orientations du programme. Leurs connaissances semblent en effet très parcellaires et ils témoignent de préoccupations variées envers le domaine de l'univers social (Lenoir, 2009). Au Québec, plusieurs enseignants, particulièrement les enseignants généralistes œuvrant au primaire, se sentent démunis face à l'enseignement et à l'évaluation du programme d'univers social, d'autant que le cadre d'évaluation des apprentissages leur confie le soin de choisir les instruments d'évaluation pour mesurer et évaluer constamment et périodiquement les acquis de leurs élèves. Source d'inconfort pédagogique, cette problématique donne naissance « à une multiplicité d'interprétations au sein du domaine menaçant la cohérence de l'accompagnement pédagogique et des démarches d'évaluations » (Éthier, Lefrancois et Demers, 2014, p.127).

Cherchant à dresser le portrait de ces différentes pratiques d'accompagnement pédagogiques et d'évaluation en matière d'univers social au primaire, Lebrun *et al.* (2001)

identifient alors trois modèles distincts d'intervention, donc trois types de profil d'enseignants. Largement dominant, le premier modèle est « centré sur l'exercisation des connaissances et des concepts historiques et géographiques. Le second, moins fréquent, renvoie au concept d'observation et le troisième, demeurant une exception, est axé sur une réelle démarche à caractère scientifique de construction de savoirs » (Larouche et Araujo-Oliveira, 2014, p.116).

Cette situation est constatée également au sein des manuels scolaires, très utilisés au primaire, et dans lesquels les modalités opératoires s'appuient essentiellement sur une perspective descriptive et énumérative qui sollicite les connaissances factuelles des élèves (Martel, 2014). Bien qu'ils soient liés au contenu du programme, ces manuels n'encouragent donc pas chez les élèves le développement de la démarche d'apprentissage réflexive et de recherche promue au sein du programme. Celle-ci s'inscrit dans une perspective qui les conduit à réfléchir et à se questionner à chacune des étapes de son parcours; prendre connaissance d'un problème, s'interroger, planifier une recherche, cueillir et traiter l'information, organiser l'information et communiquer le résultat de la recherche (MELS, 2001). Ainsi, les manuels ne devraient que constituer des outils de travail supplémentaires pouvant s'insérer dans la planification de l'enseignant et offrir aux élèves la possibilité de donner du sens aux apprentissages auxquels ils sont confrontés (Lebrun et *al.*, 2004). Larouche et Araujo-Oliveira (2014) évoquent la poursuite actuelle d'« un enseignement centré sur l'acquisition de faits et de connaissances plutôt que le développement d'habiletés » (2014, p. 285). Transmettre seulement des faits historiques plutôt que de favoriser la pensée historique forme donc une structure cognitive solide chez les enseignants qu'il paraît difficile d'ébranler (*Ibid*, 2014).

Un autre problème tout autant central, concerne l'enseignement ou devrait-on dire l'absence d'enseignement du domaine de l'univers social dans certains milieux. Au primaire, un trop grand nombre d'enseignants délaissent en effet l'enseignement de l'univers social au profit des autres matières (Audigier, 2006 ; Déry et Martel, 2014 ; Lenoir, 2002 ; Yali et Hoge, 2005; Drolet, 2014). Cette réalité, qui existait déjà lors de la mise en œuvre de l'ancien

programme (Lenoir, 1990), touche particulièrement, mais pas exclusivement, le premier cycle du primaire. Drolet (2014) expose, à cet égard, que 14% des enseignants (4/29) du premier cycle d'une commission scolaire qu'elle a interrogés ne consacrent aucune minute à l'enseignement de l'univers social et la majorité (62%) y consacre moins de 30 minutes par cycle de dix jours. En fait, 62% des répondants de l'étude de Drolet (2014) ignorent complètement la compétence reliée au premier cycle et 76% avouent ne pas connaître ses composantes en plus de les confondre avec les savoirs essentiels également plus ou moins connus de ces derniers (52%). S'appuyant sur le fait que la compétence liée au domaine de l'univers social n'est pas au bulletin et que ce domaine n'est pas inscrit à la grille-matière, sans compter la quasi absence de matériel didactique spécifique disponible sur le marché, plusieurs enseignants pensent que le domaine de l'univers social n'est pas obligatoire ; selon eux, enseigner l'univers social serait une décision personnelle qui leur reviendrait (Drolet, 2014). De surcroît, nombreux mentionnent manquer de temps puisqu'ils affirment devoir axer leur pratique sur la lecture, l'écriture et les mathématiques (Drolet, 2014).

Pour expliquer cette réalité, Poyet (2009) évoque - et dénonce- le manque d'outils et de stratégies didactiques pour les enseignants du premier cycle invités à construire pour leurs élèves des situations d'apprentissage significatives tout en les rendant actifs dans la construction de leur propre savoir. En effet, l'enseignement de l'univers social au premier cycle est une condition *sine qua non* pour la poursuite de l'enseignement de l'histoire, la géographie et de l'éducation à la citoyenneté aux cycles suivants (Poyet, 2009, p.36). Toutefois, les principes et les situations pédagogiques pouvant favoriser sa mise en œuvre en classe restent encore méconnus d'un grand nombre d'enseignants. C'est ce que soulignent également 62% des conseillers pédagogiques du Québec porteurs du dossier d'univers social qui croient que les enseignants du premier cycle ont un besoin criant de formation à l'égard de l'enseignement de l'univers social (Déry, Martel et Saumure, 2013 ; Déry et Martel, 2015).

1.2 UNE AVENUE À CREUSER POUR L'ENSEIGNEMENT DE L'UNIVERS SOCIAL AU PREMIER CYCLE : L'INTERDISCIPLINARITÉ ET LE RECOURS À LA LITTÉRATURE DE JEUNESSE

Au Québec, les sciences humaines arrivent donc loin, en considération et en temps, derrière le français et les mathématiques (Audigier, 2006, Lenoir, 1990 et 2002, Yali et Hoge, 2005; Drolet, 2014). Pourtant, les disciplines de la géographie, de l'histoire et de l'éducation à la citoyenneté de même que l'étude des concepts qui y sont associés, soit les concepts d'espace, de temps et de société, sont essentielles. Ils sont tous les premières balises à l'acquisition d'une démarche efficace de recherche et de traitement de l'information pour accéder à des connaissances relatives à des sociétés et à des territoires et pour développer des compétences et des techniques (Poyet, 2009) afin d'expliquer et de mettre en perspective, de façon rigoureuse et systématique, des réalités sociales (MELS, 2001). Faisant appel à une démarche de résolution de problème et à une exploitation méthodique de l'information (MELS, 2001), la maîtrise de ces trois concepts assure également le développement d'un réseau conceptuel multiple qui se centre sur divers objets d'apprentissage au cours des différents cycles scolaires (Lebrun et Araujo-Oliveira, 2009a; Drolet, 2014).

Cet apprentissage conceptuel, pour être assuré, doit débiter dès le premier cycle du primaire. En ce sens, Poyet (2009b), référant à Dalongeville et Huber (2000), évoque le fait que c'est en effet avec les élèves de ce cycle que tout devrait se jouer, que « se construisent les fondations de la culture historique de l'individu, mais aussi de la culture géographique et citoyenne » (p.35). Pour assurer une telle construction dès le début de la scolarisation et pour pallier à la situation actuelle de l'enseignement de l'univers social au premier cycle, Poyet (2009b) propose de penser l'enseignement de l'univers social dans une perspective transversale. Le fait que ce domaine ne soit pas inscrit à la grille-matière invite à cette transversalité puisque les apprentissages qui y sont associés doivent, en effet, se développer par le biais des autres programmes disciplinaires (MELS, 2001, p.166).

1.2.1 L'APPORT DE L'INTERDISCIPLINARITÉ

Pour assurer une telle transversalité, l'interdisciplinarité est une avenue prometteuse, d'autant qu'elle constitue une prémisse au Programme de formation (MELS, 2001). Les programmes actuels du Québec reflètent en effet un consensus pédagogique autour de l'idée de créer des liens explicites entre les disciplines, de façon à rendre les situations d'apprentissage plus significatives, à «éliminer les dédoublements et les redondances et permettre aux apprentissages réalisés dans diverses matières de se renforcer réciproquement» (Breton, 2013).

L'interdisciplinarité, selon certains auteurs (Boyer, 1983, Legrand, 1986, Mason, 1996, Relan et Kimpston, 1991 ; Hasni, 2005), permettrait à l'enfant d'entrer en contact avec la réalité et d'en développer une perception globale favorisant leur analyse systématique. Cette approche a donc l'avantage de présenter les savoirs disciplinaires comme un tout (Hasni, 2005). Beane (1991) ajoute que l'intégration des disciplines devrait être organisée autour de problématiques riches engageant les élèves dans la recherche de connaissances et dans l'appropriation de compétences telles que la communication, le questionnement et la résolution de problème. Dans son modèle de curriculum, les élèves sont invités, dans un environnement d'apprentissage riche de connaissances, à poser des questions d'intérêt personnel à partir desquelles leurs connaissances antérieures sont sollicitées et ensuite enrichies (Beane, 1991).

En milieu scolaire, l'usage de l'interdisciplinarité favorise une meilleure compréhension des contenus disciplinaires et une contextualisation efficace des savoirs (Samson, Hasni, Ducharme et Rivard, 2012). Accentuant la motivation chez les élèves, ces derniers développent une compréhension plus approfondie des concepts dans des contextes d'authenticité et de signifiante. Selon une étude menée en Alberta et rapportée par le Knowledge to Action (2012), les chercheurs exposent qu'un programme d'études favorisant l'intégration des matières permet aux élèves, en plus d'accentuer leur motivation, d'améliorer la compréhension, la rétention et l'application des concepts généraux, la compréhension globale des multiples perspectives et points de vue rencontrés, la pensée critique et créative,

la capacité de prendre des décisions, la capacité de synthétiser les connaissances au-delà des disciplines ainsi que l'identification, l'évaluation et le transfert des informations importantes pour résoudre des problèmes. L'intégration des disciplines engendre également une meilleure attitude envers soi-même en tant qu'apprenant et membre d'une communauté à l'intérieur d'un apprentissage coopératif. Effectivement, cette culture de collaboration entre les pairs contribuerait efficacement au transfert des apprentissages entre deux ou plusieurs disciplines connexes mais aussi entre l'école et la vie de tous les jours (Samson, Hasni, Ducharme et Rivard, 2012).

Toutefois, malgré ces avantages reconnus, l'interdisciplinarité, au Québec, demeure sous-utilisée, les enseignants se cantonnant davantage dans le cloisonnement des matières (Brouillet, 2004, Fourez, 1998, Lenoir et Sauvé, 1998 ; Fagnant, Jacmin et Sente, 2012). Face à ce constat, Samson et ses collaborateurs (2012) évoquent la nécessité de former les enseignants à l'interdisciplinarité afin qu'ils puissent aisément tisser des liens entre les disciplines. De ce fait, cette polyvalence donnerait aux élèves un sens global à l'acte d'apprendre et « un accès ouvert à une culture commune qui ne se réduise pas à une mosaïque de savoirs fragmentaires » (Pretesac, 2006, p.4). À cet égard, saisir l'interdisciplinarité requiert de la part des enseignants un autre regard sur leurs pratiques. Une telle compréhension exige notamment d'aller au-delà du développement de compétences comportementales et de la maîtrise des connaissances déclaratives et procédurales. Cet enseignement interdisciplinaire n'est, en fait, possible, et cela est encore plus vrai pour le domaine de l'univers social (Larouche, Landry et Fillion, 2015), qu'autour d'une situation problématique ou d'une idée de projet qui devient fédérateur. Cette approche se veut investigatrice du réel qu'« elle reconnaît dans sa complexité et est finalisée dans sa démarche de recherche d'une réponse, c'est-à-dire d'une recherche de sens » (Lenoir et Sauvé, 1998, p. 13). À l'école, l'approche interdisciplinaire peut plus spécifiquement s'organiser autour de projets dans lesquels les domaines du français et des mathématiques sont perçus comme des disciplines instrumentales ayant du sens dans les autres disciplines, dont celles du domaine de l'univers social. Faisant l'objet d'un apprentissage systématique et d'une

progression des savoir-faire, ces domaines peuvent être conséquemment la pierre angulaire à toute problématique de recherche poursuivie par les élèves (Pretesac, 2006).

1.2.2 LE RECOURS À LA LITTÉRATURE DE JEUNESSE

Rappelons que le Programme de formation en vigueur suppose actuellement que les élèves, du premier cycle, construisent leurs représentations des concepts du temps, d'espace et de société à travers des activités interdisciplinaires (MELS, 2001). Toutefois, l'absence de communication dans le bulletin scolaire combinée à l'absence du domaine dans la grille-matières force à constater que « l'enseignement de l'univers social est négligé et qu'un bris de continuité en découle dans la formation des élèves québécois » (Forest, 2014, p.16).

Dans la mesure où l'interdisciplinarité recherchée vise la mise en relation du domaine de l'univers social avec les autres domaines de formation du premier cycle, certains auteurs (Forest, 2014 ; Martel, 2014, Martel, Cartier et Butler, 2014) suggèrent de recourir aux œuvres de littérature de jeunesse qui constituent des médiums couvrant plusieurs apprentissages et donc favorisant le décloisonnement des matières. Si les orientations pédagogiques sont envisagées au sens large comme une série de pratiques de tous ordres, la littérature doit être considérée comme une pratique essentielle contribuant à l'intégration culturelle par l'assimilation de la langue et par l'interprétation du monde (Pouliot, 2005).

Le MELS (2001) précise qu'au premier cycle, les élèves doivent profiter de toutes les occasions en lecture, pouvant se rattacher aux disciplines telles que l'univers social, pour construire les connaissances et stratégies requises par celles-ci et acquérir leur vocabulaire spécifique. L'intérêt marqué pour la production littéraire de jeunesse est fortement lié, entre autres, au *Plan d'action pour l'amélioration du français* (MELS, 2012) et à des approches suggérées comme *le Continuum en lecture* et *les 5 au quotidien* (Forest, 2014). Ces approches peuvent être exploitées, par des activités interdisciplinaires, pour le développement des concepts de temps, d'espace et de société. En univers social, les documents écrits sont en effet des sources documentaires précieuses d'apprentissage (Martel, 2014) et la maîtrise de la langue, notamment la maîtrise de la lecture, constitue une porte d'entrée privilégiée pour

acquérir des connaissances disciplinaires par un travail d'analyse des sources (Martel, Cartier et Butler, 2015; Morin et Montésinos-Gelet, 2006).

La lecture de textes signifiants et authentiques ouvre ainsi à l'interdisciplinarité, au développement de compétences en littératie, au plaisir de lire et d'apprendre et au développement d'une certaine culture littéraire (Boutin, 1999 ; Audet, 2016, p.39), mais aussi à l'acquisition de connaissances et d'habiletés disciplinaires (Martel, 2014). Pour le domaine spécifique de l'univers social, se familiariser et enseigner à l'aide de la littérature de jeunesse permet, chez les élèves, la construction de leur identité et participe hautement à la formation de l'individu sur les plans culturels et linguistiques (Bishop, 2009). Permettant une insertion positive dans le monde scolaire (Desnoyers-Mathieu et Morin, 2012), l'exploitation des œuvres littéraires est une façon concrète de travailler les compétences en univers social (Forest, 2014). Plus spécifiquement, à travers la lecture d'œuvres littéraires, les élèves découvrent des histoires vécues par des personnages leur permettant progressivement d'apprivoiser l'univers social d'ici, d'ailleurs et d'aujourd'hui (Forest 2014). En plus de pallier possiblement les obstacles liés aux manuels scolaires (compréhension superficielle du contenu et le développement partiel d'habiletés complexes), l'exploitation des œuvres de littérature de jeunesse dont les œuvres documentaires et de fiction, permettent, par le biais du texte mais aussi des images (Martel et Boutin, 2015b; 2015c) d'appréhender l'histoire autrement (Barton et Levstick, 2004 ; Martel, 2009 ; McTigue *et al.*, 2013 ; Nokes, 2013 ; Peltier, 2002 ; Martel, Cartier et Butler, 2015). En effet, elles permettent à l'élève « de sortir des tâches traditionnelles de questions-réponses qui ne nécessitent bien souvent que d'un travail de repérage et de sélection de l'information textuelle » (Martel, 2014, p.172). Perçue par plusieurs comme un incontournable dans les pratiques pédagogiques (Tsimbidy, 2008), l'utilisation de ces œuvres aurait même des effets bénéfiques sur le rapport à l'histoire des élèves et sur les apprentissages visés (McGowan, Erickson et Neufeld, 1996 ; Martel, Cartier et Bulter, 2015).

Malgré tous ces bienfaits, certaines recherches ont montré qu'au Québec la quantité et la qualité des pratiques et du matériel de lecture étaient souvent déficitaires dans les classes

du primaire (Giasson et Saint-Laurent, 1999 ; Morin *et al.*, 2006). Morin et Noël-Gaudreault (2008) soulignent même qu'en classe, « les enseignants se sentent souvent trop peu outillés pour connaître et exploiter les différentes œuvres de la littérature jeunesse afin de favoriser les apprentissages chez leurs élèves » (p. 2). Dans le cas précis de l'univers social, la recherche, dont celle de Drolet (2014), illustre le fait que les enseignants saisissent très difficilement les potentialités des œuvres de la littérature de jeunesse pour le traitement des concepts de temps, de l'espace et de la société ; conséquemment, ils n'utilisent pas spontanément les œuvres de littérature de jeunesse pour l'enseignement de l'univers social. Qui plus est, Martel (2014) note que les enseignants saisissent très peu toute la potentialité interdisciplinaire de la lecture d'œuvres littéraires ou documentaires auprès des élèves.

Plus important encore, peu de recherches (Mc Gowan *et al.*, 1996 ; Martel, Cartier et Butler, 2014) et encore moins d'outils sont disponibles en ce qui a trait à ce recours encouragé de la littérature de jeunesse, et ce, comme vecteur d'interdisciplinarité et médium d'apprentissage pour l'univers social. Cette perspective reste largement théorique et les expérimentations en classe sont rares.

1.3 LA RECHERCHE

1.3.1 LES VISÉES DE LA RECHERCHE

Tel que démontré par Drolet (2014, p.23), un nombre important d'études et de recherches réalisées sur l'enseignement et l'apprentissage des sciences humaines ont cherché, au cours des dernières décennies, à réfléchir, entre autres, aux «fondements des sciences humaines (Gauthier et Saint-Jacques, 2002; Lebrun et Araújo-Oliveira, 2009a; Lebrun, Gagné et Lalongé, 2006; Lenoir, 1990; Lenoir et Laforest, 1991, 2000; Martineau, 2006, 2010; Spallanzani et al., 2001), aux approches et aux ressources à privilégier pour assurer des apprentissages optimaux (Audigier, 1996; Chabot, 1991; Gervais et Gadoury, 1991; Lebrun, 2001, 2006, 2009b; Lebrun et al., 2006; Lenoir, 1990, 2002; Martineau, 2007; Niclot et Aroq, 2006; Passe, 2006; Spallanzani et al., 2001; Wiersma, 2008; Yali et Hoge, 2005) et aux représentations et aux pratiques pédagogiques des enseignants (Bouhon, 2009a,

2009b, 2010; Dionne, 2010; Gervais, 2009; Lebrun et al., 2006; Lebrun, Araújo-Oliveira et Lenoir, 2010; Moisan, 2010, 2011). Parallèlement, ils ont aussi porté leur attention sur la place réelle occupée dans les curriculums et dans les classes par les disciplines des sciences humaines (Audigier, 2006; Chabot, 1991; Gauthier et Saint-Jacques, 2002; MEQ, 1996b; Lenoir, 1990, 2002; Lenoir et Laforest, 1991; Yali et Hoge, 2005). Toutefois, très peu de recherches font état de ce qui se passe dans les classes du premier cycle du primaire en ce qui a trait à l'enseignement de l'univers social.

Les auteurs qui s'intéressent à la situation québécoise pour ce cycle de formation, entres autres, Poyet (2009), Drolet (2014) et Déry et Martel (2014), spécifient que le domaine de l'univers social demeure encore méconnu et très peu pris en compte dans les pratiques des enseignants de ce cycle. Pourtant, une compétence essentielle liée au domaine de l'univers social est énoncée dans le Programme de formation ; cette compétence assure, au premier cycle du primaire, le développement des représentations des élèves à l'égard des concepts de l'espace, du temps et de la société à la base des disciplines de la géographie, de l'histoire et de l'éducation à la citoyenneté (MELS, 2001). La prise en compte de cette compétence par les enseignants est fondamentale puisqu'elle assure une continuité des apprentissages aux cycles suivants.

La mission dévolue aux enseignants du premier cycle en matière d'univers social peut s'inscrire dans les activités quotidiennes de la classe et à l'intérieur des programmes disciplinaires inscrits à la grille-matières du cycle (Poyet, 2009). Pour cela, en revanche, la transversalité, ou plus spécifiquement, l'interdisciplinarité scolaire devrait être mise en œuvre. La mise en place d'une telle approche interdisciplinaire doit être organisée en fonction des points communs que peuvent présenter les disciplines mises en relation (Follmann, 2013) et en identifiant les médiums susceptibles de favoriser des apprentissages décloisonnés. Les œuvres de littérature de jeunesse, riches en potentialités pédagogiques, sont un médium possible. Berlin et Lee (2005), intéressés à la recherche portant sur l'interdisciplinarité à l'école, présentent trois contextes dans lesquels cette approche puisse être étudiée : le contexte curriculaire, le contexte d'enseignement et le contexte de formation (Samson, Hasni

et Ducharme-Rivard, 2012). Pour cette présente recherche, c'est l'usage de l'interdisciplinarité dans le contexte d'enseignement qui est retenu puisqu'essentiellement, nous cherchons à réfléchir aux avenues qui permettraient que l'enseignement de l'univers social au premier cycle soit davantage pris en compte et qu'il repose sur des pratiques davantage respectueuses des orientations didactiques actuelles. En investissant cette réflexion, nous souhaitons, entre autres, combler les lacunes actuelles des enseignants qui manquent d'outils et de stratégies d'interventions (Poyet, 2009), notamment en ce qui a trait au recours à la littérature de jeunesse pour l'enseignement interdisciplinaire de l'univers social au premier cycle.

1.3.2 LA QUESTION DE RECHERCHE

Considérant l'intérêt de l'interdisciplinarité, au regard entre autres de la signifiante des apprentissages (Samson, Hasni & Ducharme-Rivard, 2012) et de sa résonance avec les visées du domaine de l'univers social, il nous paraît pertinent de réfléchir à l'utilisation des œuvres de littérature de jeunesse comme vecteur d'interdisciplinarité scolaire et médiums d'apprentissage en univers social. Il nous paraît également intéressant de combler certaines lacunes qu'accusent les recherches actuelles en ce qui a trait à l'absence de cet enseignement et au manque de stratégies et d'interventions concrètes à mettre en place en contexte de classe de premier cycle.

Dans cette optique, cette recherche collaborative s'appuie sur les deux questions de recherche suivantes :

- 1) Comment et pourquoi exploiter la littérature de jeunesse en classe de premier cycle du primaire pour l'enseignement interdisciplinaire du domaine de l'univers social ?**
- 2) Quels sont les apports et les limites du recours en classe de premier cycle du primaire à des œuvres de littérature de jeunesse pour l'enseignement interdisciplinaire du domaine de l'univers social ?**

1.3.3 LES OBJECTIFS DE LA RECHERCHE

Sur la base de ces interrogations, cette recherche offre une visée novatrice aux communautés scientifiques et pratiques en poursuivant les deux objectifs suivants : 1) Décrire et analyser l'utilisation pédagogique d'œuvres de littérature de jeunesse dans des situations interdisciplinaires alliant l'univers social à d'autres domaines de formation ; 2) Identifier les apports et les limites du recours en classe de premier cycle du primaire à des œuvres de la littérature de jeunesse pour l'enseignement interdisciplinaire du domaine de l'univers social.

1.3.4 LA PERTINENCE SOCIALE ET SCIENTIFIQUE DE LA RECHERCHE

Comme il existe peu de données sur des pistes actuelles d'enseignement d'univers social pour le premier cycle du primaire (Poyet, 2009), il apparaît pertinent que la communauté scientifique se penche sur ce sujet d'étude. Les données issues de cette recherche permettront de mettre en lumière les apports, mais aussi les limites de l'enseignement précoce de l'univers social sous l'angle de l'interdisciplinarité et avec l'aide de la littérature de jeunesse, et cela pour les enseignants comme pour les élèves. La production liée à la réalisation de cette recherche, à savoir les situations interdisciplinaires élaborées et expérimentées, permet de mettre en lumière une « manière de faire » de l'interdisciplinarité au premier cycle en recourant à des œuvres de littérature de jeunesse. Il est assurément intéressant pour les enseignants d'avoir à leur portée des outils d'enseignement répondant à la grille-matières qui prévoit l'enseignement de l'univers social à travers les autres domaines de formation.

Les situations d'apprentissage et d'enseignement interdisciplinaires qui ont été élaborées dans le cadre de cette étude sont basées sur des œuvres littéraires, qui sont généralement source d'élément déclencheur. Bien qu'invariablement associées au domaine du français, ces activités interdisciplinaires favorisent le développement de plusieurs compétences disciplinaires, dont celle spécifique de l'univers social au premier cycle du primaire. Ces activités servent d'exemple à la planification de l'enseignement de l'univers

social à ce cycle et constituent immanquablement une banque d'activités intéressantes pour les futurs enseignants (maîtres en formation) et enseignants en pratique concernés.

Cette étude, dans cette perspective, fait évoluer les connaissances théoriques, mais elle offre également des réflexions concrètes visant la pratique des enseignants et la bonification possible de cette dernière au regard de l'enseignement de l'univers social au premier cycle du primaire. De ce fait, une telle recherche permet d'outiller les enseignants à de nouvelles pistes concrètes d'enseignement-apprentissage en plus de présenter les apports et les limites de cette pratique recherchée à la communauté scientifique et, éventuellement, de constituer un levier possible à la réussite des élèves.

CHAPITRE 2

CADRE CONCEPTUEL

Ce chapitre présente une synthèse des connaissances actuelles portant sur les notions et les concepts centraux de la recherche afin de les clarifier, de les définir et d'en assurer ainsi une bonne compréhension. Rappelons que cette étude a pour objectifs de décrire et d'analyser, tout d'abord, l'utilisation pédagogique d'œuvres de littérature de jeunesse dans des situations interdisciplinaires alliant l'univers social à d'autres domaines de formation. Elle vise, par la suite, à identifier les apports et les limites du recours en classe de premier cycle à des œuvres de littérature de jeunesse pour l'enseignement interdisciplinaire du domaine de l'univers social. Au regard de ces deux objectifs visés, les notions et les concepts principaux, soutenant la problématique, à définir dans ce cadre théorique sont *l'interdisciplinarité* et *la littérature de jeunesse*. Toutefois, avant d'approcher ces deux concepts, le domaine de formation de l'univers social au premier cycle du primaire est examiné dans la perspective des orientations didactiques qui y sont liées, des compétences visées et des savoirs essentiels ciblés, dont les trois concepts fondamentaux à l'étude au premier cycle du primaire, soit le temps, l'espace et la société. Ceci fait, l'analyse du concept de l'interdisciplinarité dans la littérature existante, mais en fonction des besoins spécifiques de cette recherche est présentée. Ce même exercice, réalisé cette fois-ci pour la littérature de jeunesse, conclura ce chapitre.

2.1 LE DOMAINE DE L'UNIVERS SOCIAL

2.1.1 LES VISÉES DE LA DIDACTIQUE DE L'UNIVERS SOCIAL AU PRIMAIRE

L'utilisation du vocable « univers social » dans le Programme de formation de l'école québécoise (2001) est relativement nouvelle, et pour certains enseignants, elle est source de confusion (Rousson, 2014). En effet, celle-ci se rapporte à l'inconfort pédagogique soulevé, précédemment, par Éthier, Lefrançois et Demers (2014) donnant naissance à une multiplicité d'interprétations au sein du domaine menaçant, une fois de plus, la cohérence de l'accompagnement pédagogique et des démarches d'évaluation. Néanmoins, la nécessité d'enseigner l'histoire, la géographie et l'éducation à la citoyenneté « demeure bien présente aux yeux de plusieurs acteurs scolaires afin d'apporter des réponses aux questionnements de nos sociétés» (Laville, 1991, Laurin, 1999; Rousson, 2014, p.51).

Contribuant à la triple finalité éducative de l'école québécoise, l'enseignement de l'univers social exige chez les enseignants une compréhension approfondie et maîtrisée des savoirs disciplinaires ainsi qu'une présentation des conditions les plus adéquates afin de les rendre accessibles aux élèves (Larouche et Araujo-Oliveira, 2014). Essentiellement, les élèves doivent développer un savoir agir mobilisable dans des situations complexes et variées dans lesquelles ils tentent d'expliquer et de mettre en perspective, de façon rigoureuse et systématique, des réalités sociales (MELS, 2001). Ce savoir permet le développement progressif d'attitudes socialement acceptables telles que le respect des autres et l'ouverture à la diversité culturelle (Larouche et Araujo-Oliveira, 2014). Le MELS précise aussi que l'univers social doit favoriser le développement de capacités de raisonnement « en privilégiant les perspectives de l'espace et du temps » (2006).

2.1.2 LES CYCLES DE FORMATION ET LA PROGRESSION DES APPRENTISSAGES

Dès le préscolaire, les enfants sont invités à répondre progressivement à leurs besoins et à partager leurs goûts et leurs intérêts. Ils apprennent à développer une meilleure connaissance d'eux-mêmes afin de reconnaître ce qui les distingue des autres. Par

l'interaction, ils confrontent leur compréhension du monde et concilient leurs besoins avec ceux d'autrui (MELS, 2001). Ils prennent leur place, ils reconnaissent qu'ils ont des droits et des responsabilités et découvrent les exigences de la vie en collectivité. Par la suite, au premier cycle du primaire, les élèves sont amenés à construire une représentation de l'espace, du temps et de la société en apprenant à lire et à visualiser une réalité spatiale ou temporelle. En s'appropriant différents outils de représentation, ils apprennent à exprimer la durée de diverses façons et à élargir leur cadre de référence spatial et temporel. Ajouté à l'acquisition d'un vocabulaire de base, le domaine de l'univers social amorce une initiation au changement et à la différence (MELS, 2001).

Ces apprentissages se poursuivent aux 2e et 3e cycles pendant lesquels les élèves sont amenés à comprendre l'organisation de sociétés sur leur territoire, à expliquer le changement dans une société à travers le temps et à prendre conscience de la diversité des sociétés (MELS, 2001). Tel que le rapportent Éthier, Lefrançois et Demers (2014), il s'agit de les initier « à différentes formes d'aménagement de l'espace par les humains, à la diversité de celles-ci, ainsi qu'à la temporalité, à la continuité et aux changements des sociétés. Il s'agit moins de mémoriser des faits que de mener à terme des recherches » (p. 81). Les enseignants doivent conséquemment offrir l'opportunité à leurs élèves de réaliser des activités par lesquelles ils acquièrent des concepts et des connaissances liés aux sociétés du passé (Éthier, Lefrançois et Demers, 2014).

2.1.3 LES DISCIPLINES DE LA GÉOGRAPHIE, DE L'HISTOIRE ET DE L'ÉDUCATION À LA CITOYENNETÉ

La géographie, liée au concept d'espace, ne se limite plus à l'étude simple des espaces terrestres, mais elle s'intéresse aux problèmes posés par l'utilisation et l'aménagement de l'espace ici et ailleurs dans le monde (MELS, 2001). Le Programme précise qu'à l'école, la géographie permet, entre autres, de répondre à trois questions essentielles : « Comment s'organise un espace social ? Comment les sociétés s'intègrent-elles dans les écosystèmes ? Comment un espace social se différencie-t-il et comment ces différenciations sont-elles

vécues par les humains ? » (MELS, 2001, p. 170). Le MELS, en 2006, enrichissait ce point de vue en précisant que la géographie permet aux élèves de développer leur capacité à raisonner en utilisant des perspectives liées à l'espace, à analyser le rapport entre l'être humain et la nature et à intégrer une dimension culturelle à leur apprentissage (Rousson, 2014).

Cette acquisition de connaissances permet aux élèves de situer correctement et rationnellement les concepts selon les faits, ce qui engendre une prise de conscience de l'espace et une compréhension plus approfondie du concept d'échelle (Schroeder, 1999; Rousson, 2014). Cette pensée géographique s'exprime souvent sous forme explicative dans laquelle les élèves devant une question ou un problème tentent de « construire des enchaînements logiques de propositions géographiques et des interprétations pertinentes du réel » (Larouche, Landry et Fillion, 2013, p.27). Pour Laurin (1999), ce raisonnement est initié par une recherche de réponses à un problème d'utilisation de l'espace, par une société donnée, en rapport avec la vie des sociétés dans leur territoire (Rousson, 2014). Donnant du sens à la géographie et à ses apprentissages, cette réflexion se doit d'être basée sur la réalité actuelle des élèves. C'est grâce au jumelage des savoirs à ce raisonnement géographique que ces derniers parviendront à transposer leurs apprentissages dans d'autres disciplines (Gregg et Leinhardt, 1994; Laurin, 1999; Case et Sharpe, 2008 ; Rousson, 2014).

L'histoire, liée au concept de temps, est une discipline intellectuelle au cœur de toute formation générale. Si de multiples définitions, dans la communauté historique, sont rapportées pour la définir (Ségal, 1991; Dumont, 1996; Martineau, 1999; Laville, 2000; Cornellier, 2002 ; Rousson, 2014), dans sa forme scolaire, elle vise plus spécifiquement le développement d'un mode de pensée et l'appropriation de la méthode de constitution du savoir qui lui est propre (MELS, 2001). Les élèves recherchent des liens entre le présent et les réalités du passé induisant un traitement des faits qui vont dans le sens de la continuité. L'histoire permet de situer des événements dans un contexte temporel en plus d'aider à comprendre et à accepter la différence. Le MELS (2006) enrichit cette idée en précisant qu'elle permet le développement de la capacité à raisonner en utilisant des perspectives liées

au temps, l'appropriation de la méthode historique et l'intégration d'une dimension culturelle à leur apprentissage (Rousson, 2014). Inspiré par Martineau (2001) et actualisé par Déry (2008), Larouche, Landry et Fillion (2013) soulignent que *penser historiquement* serait ainsi « l'habileté à assembler et à associer des ressources (attitude, méthode et langage) entre elles ; ce serait tenter d'expliquer une réalité sociale tout en étant préoccupé du passé. [...] Le changement, la continuité, la mise en perspective des sources et la causalité sont ainsi les opérations ciblées [...] » (2013, p.26).

L'éducation à la citoyenneté, liée au concept de société, constitue une finalité éducative à l'histoire et à la géographie contribuant à la fois à la formation d'un citoyen capable de participer activement, de réfléchir de façon autonome aux réflexions venant du débat social, de présenter respectueusement son point de vue et de nuancer ses interprétations à la lumière des nouvelles données (MELS, 2001). Comme le constate Lebrun (2006), le concept de citoyenneté est « complexe et riche de sens, sujet à de nombreuses interprétations, porteur d'idéologies et de conceptions différentes et exposé à des pratiques diverses » (Rousson, 2014, p. 58).

À l'intérieur même du Programme de formation de l'école québécoise (2001), la définition de l'éducation à la citoyenneté est plutôt nébuleuse. Toutefois, il est possible de constater que cette discipline doit être considérée comme une finalité éducative qui contribue à la formation d'un citoyen actif, réfléchi et autonome (MELS, 2001). Elle amène les élèves à construire leurs propres interprétations des réalités sociales et territoriales, à partager leurs interrogations et leurs interprétations avec d'autres et à présenter leur point de vue de façon respectueuse et nuancée (Gouvernement du Québec, 2006 ; Rousson, 2014). Indéniablement, l'éducation à la citoyenneté vise le développement de la conscience et de compétences citoyennes par le biais d'une visée participative (Pagé, 2001 ; Lebrun, 2006 ; Audigier, 2006 ; Rousson, 2014). Il est essentiel que les enseignants comprennent bien la société dans laquelle ils évoluent sur les plans politique, économique, social et culturel.

2.1.4 L'UNIVERS SOCIAL AU PREMIER CYCLE DU PRIMAIRE

2.1.4.1 LES LIENS PRÉSCOLAIRES, PREMIER CYCLE ET CYCLES SUPÉRIEURS DU PRIMAIRE

Pour Poyet (2014), il faut approcher avec les élèves du premier cycle les concepts d'espace, de temps et de société afin de les aider à s'en créer une compréhension progressive. Cet enseignement, essentiel à ce cycle, permet « d'assurer une continuité entre l'exploration de différents milieux, amorcée à l'éducation préscolaire et la construction d'une représentation plus formelle de l'organisation d'une société dans l'espace et le temps, aux deuxième et troisième cycles » (MELS, 2001, p.165). Entre autres, plusieurs concepts-clés (espace et temps) et repères culturels (environnement humain, physique et culture du milieu) (MELS, 2001, p.68) abordés au préscolaire sont travaillés à nouveau au premier cycle afin d'en consolider les apprentissages (Poyet, 2009).

L'enseignement du domaine, au premier cycle du primaire, nécessaire au développement des compétences des cycles suivants, est fondamentale, car en ayant construit une première compréhension des concepts (*temps*; aujourd'hui, hier, les saisons, les jours de la semaine, les fêtes, *espace* ; haut, bas, près, loin, milieu, *société* ; besoins, règles de fonctionnement, faits divers de la vie) (MELS, 2001, p.168) à partir des réalités diverses, les élèves sont invités, aux 2^e et 3^e cycles, à élargir progressivement leur compréhension du monde en s'éloignant des réalités du présent et en développant la maîtrise de trois nouvelles compétences, à savoir : *Lire l'organisation d'une société sur son territoire, Interpréter le changement dans une société et sur le territoire et S'ouvrir à la diversité des sociétés et des territoires* (MELS, 2001, p.171). Cette capacité de lire l'organisation d'une société demeure essentielle à l'interprétation de celle-ci et, par la suite, à l'interprétation des changements qui se produisent dans le temps ou la comparaison des organisations de sociétés et de territoires entre elles.

2.1.4.2 LE RÔLE DE LA DÉMARCHE DE RECHERCHE ET DE TRAITEMENT DE L'INFORMATION ET DES TECHNIQUES LIÉES À LA GÉOGRAPHIE ET À L'HISTOIRE AU PREMIER CYCLE

La maîtrise progressive des concepts de temps, d'espace et de société se développe, entre autres, en s'appropriant, en contexte authentique et significatif, la démarche de recherche et de traitement de l'information propre aux disciplines de l'univers social (MELS, 2001). Les étapes liées à cette démarche fondamentale sont présentées dans le tableau 1.

Tableau 1 : Les étapes de la démarche de recherche et de traitement de l'information

Étapes de la démarche	Éléments travaillés
Prendre connaissance d'un problème	<ul style="list-style-type: none"> • Définir le problème; • Faire appel à ses connaissances antérieures; • Envisager des stratégies de recherche qui conduiraient à la solution.
S'interroger, se questionner	<ul style="list-style-type: none"> • Énoncer spontanément des questions; • Organiser ses questions en catégories; • Sélectionner les questions utiles.
Planifier une recherche	<ul style="list-style-type: none"> • Établir un plan de recherche; • Repérer des sources d'information; • Choisir ou construire des outils de collecte de données.
Cueillir et traiter l'information	<ul style="list-style-type: none"> • Collecter les données; • Classer les données en catégories; • Distinguer les faits des opinions; • Critiquer les données; • Distinguer les documents pertinents des documents non pertinents; • Comparer des données.
Organiser l'information	<ul style="list-style-type: none"> • Choisir un moyen pour transmettre l'information; • Concevoir un plan; • Sélectionner l'essentiel dans l'information; • Arranger les données en construisant des tableaux, des listes, des graphiques ou en produisant un texte; • S'appuyer sur des documents; • Indiquer ses sources.
Communiquer le résultat de sa recherche	<ul style="list-style-type: none"> • Choisir les mots appropriés; • Présenter une production; • Utiliser différents supports.

Source : MELS (2001). *Programme de formation de l'école québécoise*, Québec : Ministère de l'Éducation du Québec, p.187.

Pour favoriser l'appropriation de cette démarche de recherche et de traitement de l'information, il est essentiel d'aller plus loin que la simple initiation ; il faut véritablement développer, explorer et construire avec les élèves du premier cycle du primaire les assises qui serviront d'ancrage aux deuxième et troisième cycles (Gagné, 2006 ; Drolet, 2014). À cet égard, la *Progression des apprentissages* (MELS, 2009) invite les enseignants du premier cycle à travailler certains éléments de la démarche de recherche. Ces éléments sont énumérés dans le tableau 2.

Tableau 2 : Les éléments de la démarche de recherche et de traitement de l'information propres au premier cycle du primaire

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

Source : MELS (2009). *Progression des apprentissages : géographie, histoire et éducation à la citoyenneté*. Québec : Ministère de l'Éducation, des Loisirs et des Sports, p. 16-17

En plus de l'appropriation de cette démarche de recherche et de traitement de l'information, les élèves doivent apprendre, dès le premier cycle du primaire, à lire et à visualiser une réalité spatiale ou temporelle et à exprimer la durée de diverses façons (MELS, 2001). Cet apprentissage implique l'appropriation et la maîtrise d'outils ou techniques spécifiques à la représentation de *l'espace* (plan simple, illustration, maquette, terrain), du

temps (ligne du temps, calendrier) et de la *société* (caractéristiques et un fonctionnement particulier d'un groupe d'individu) (MELS, 2001).

2.1.5 LES TROIS CONCEPTS À LA BASE DU DOMAINE DE L'UNIVERS SOCIAL : LE TEMPS, L'ESPACE ET LA SOCIÉTÉ

La construction de la représentation des concepts d'espace, de temps et de société, au cœur de la compétence du premier cycle du primaire, demande un enseignement précoce dans le cheminement scolaire et une familiarisation progressive avec ces concepts à l'intérieur d'applications répétées en contextes diversifiés et avec des degrés d'élaboration de plus en plus complexes (Laville, 1993 ; Drolet, 2014). Lenoir (2002) souligne que le temps et l'espace sont deux dimensions fondamentales dans lesquelles « s'inscrivent les rapports sociaux qu'établissent entre eux les êtres humains » (Drolet, 2014, p.21). Afin de répondre à ces finalités, il est essentiel que les enseignants du premier cycle du primaire soient outillés et s'approprient ces connaissances disciplinaires. À la lecture du programme, Poyet (2009) suggère d'envisager de progresser en trois étapes plus ou moins successives dans lesquelles les élèves sont amenés, tout d'abord, à se repérer dans le temps, ensuite, à évoquer des faits de la vie quotidienne d'hier et d'aujourd'hui, et finalement, à comparer des réalités sociales d'hier et d'aujourd'hui.

Ces nombreux apprentissages ne nécessitent pas seulement, chez les élèves, une maîtrise d'outils et de techniques relatives au temps et à l'espace, mais bien une construction rigoureuse de leur représentation de ces concepts (Poyet, 2009). Cette construction nécessite une réflexion conceptuelle dans une perspective de plus en plus autonome (Poyet, 2009 ; Drolet, 2014). Conséquemment, les enseignants doivent guider les élèves dans cet apprentissage par la mise en place de situations d'apprentissage favorisant la construction, la modification et l'enrichissement de leur réseau conceptuel (Poyet, 2009 ; Drolet, 2014). Les apprentissages doivent partir de référents connus des élèves pour graduellement aller vers l'ailleurs et l'autrefois (MELS, 2001). En sollicitant des savoirs essentiels précis, « ces objets

d'étude sont approchés par le biais des autres disciplines et trouvent, dans les domaines généraux de formation, des points d'ancrage privilégiés » (MELS, 2001, p.166).

En somme, l'enseignant doit solliciter ces trois concepts (temps, espace, société) en considérant les composantes propres à la compétence. En effet, ces apprentissages sont réalisés en explorant les paysages d'ici et d'ailleurs, d'hier et d'aujourd'hui; en reconnaissant les caractéristiques d'un groupe en tant qu'organisation sociale; en comparant des paysages et des réalités sociales d'ici et d'ailleurs, d'hier et d'aujourd'hui; en évoquant des faits de la vie quotidienne d'ici et d'ailleurs, d'hier et d'aujourd'hui et en se repérant dans l'espace et dans le temps (MELS, 2001).

3.2.2 CONSTRUIRE SA REPRÉSENTATION DU TEMPS

Acquérir le concept de temps « ne correspond pas seulement à l'idée de chronologie (Drolet, 2014, p.42) puisqu'il en est beaucoup plus complexe (Poyet, 2009). Effectivement, en quittant le préscolaire, les enfants se situent avant tout dans le présent (Lebrun et Anderson, 2009 ; Forest, 2014.). Effectivement, ils commencent progressivement à s'en détacher en s'intéressant à l'histoire de leur petite enfance et à celle de leurs parents et envisagent le futur aux moyens d'unités informelles et formelles. Finalement, vers la fin du premier cycle du primaire, les élèves utilisent des balises temporelles à des fins pratiques telles que l'heure, les cycles temporels, les saisons, les semaines et les années (Forest, 2014).

Poyet (2009), pour illustrer cette complexité, précise que le temps ne s'enseigne pas, mais se construit. Pour définir le concept du temps, s'inspirant du découpage proposé par Pucelle, en 1967, la chercheure le découpe en quatre dimensions : spécifiquement, le *temps vécu* (conscientisation de sa temporalité et l'évocation de faits et de moments de la vie personnelle de chacun), le *temps conçu* (temps mesuré mathématiquement et scientifiquement, apprentissage de techniques et outils relatifs au temps, le calendrier, ligne du temps, unités de mesure), le *temps philosophique* (construction d'une représentation intellectuelle, d'une réflexion sur le temps) et le *temps historique* (événements importants vécus par une société et habiletés relatives à la discipline historique). Notons qu'il est

question, à propos du temps historique, « d'une exploitation méthodique et rigoureuse de l'information accessible » (MELS, 2001, p.166) favorisant conséquemment une première méthode de recherche chez les élèves (Poyet, 2009b).

3.2.3 CONSTRUIRE SA REPRÉSENTATION DE L'ESPACE

Le concept d'espace, quant à lui, se définit par l'idée d'étendue, de territoire et de milieu (Drolet, 2014). Soulevé par Poyet (2009), Jacquard (1997) définit l'espace comme « l'endroit dans lequel nous nous mouvons, soit comme *le système de repérage d'un évènement* » (2009, p.36). Qui plus est, ce concept d'espace social est défini par Gagné (2006) comme étant l'étendue terrestre utilisée et aménagée par une société selon un mode d'organisation. Le développement de la conscience territoriale de l'enfant est divisé en trois types d'espace soit « *l'espace habituel* (habitat de l'enfant et ses environs); *l'espace fréquenté* (accessible à partir de la maison de l'élève) et *l'espace occasionnel* (découvert à partir des voyages près de l'élève; classe, école, rue, quartier, localité) » (Moore, 1986 ; Drolet, 2014 p.82).

Deux techniques pour l'enseignement de la compétence au premier cycle regroupent l'essentiel des techniques relatives à la géographie, soit la lecture d'images et la lecture de cartes. La lecture d'images, souvent des paysages, permet de développer les habiletés d'observation géographique d'une partie de territoire telle qu'elle est perçue par les populations et qui résulte, à la fois de l'action humaine que de l'interrelation entre les facteurs naturels et humains (Lévesque, 2009). Parallèlement à la lecture d'images, la lecture de cartes doit préalablement passer par le décodage pour arriver à une interprétation. L'utilisation de la légende et de la rose des vents est indispensable afin de comprendre les différents symboles utilisés, de localiser les éléments sur une carte et d'interpréter et de répondre à l'intention de lecture (Lévesque, 2009). Cette éducation semble donc nécessaire, dès le premier cycle du primaire, car elle favorise la mise en place de structures mentales permettant aux élèves de situer plus facilement dans l'espace les futures sociétés à étudier, de comprendre cet espace ainsi que de se le représenter (Quoy, 2005 ; Drolet, 2014).

3.2.4 CONSTRUIRE SA REPRÉSENTATION DE LA SOCIÉTÉ

Le concept de société est défini comme le « concept majeur, intégrateur, globalisant et concret dans le domaine de l'univers social au préscolaire et au primaire puisqu'il permet d'envisager les réalités humaines sous différentes facettes. » (Lebrun, 2006 ; Drolet, 2014, p.22). Lebrun (2006) précise qu'une société est une collectivité d'individus ancrés dans le temps et dans l'espace caractérisée par des rapports sociaux et un fonctionnement particulier (Drolet, 2014, p.23). Au premier cycle du primaire, les élèves sont conviés à développer une première compréhension des réalités humaines par une étude systématique et structurée de leur environnement et celui d'autres enfants ailleurs dans le monde (Lebrun, 2009). Lebrun (2009) précise que la société peut être ainsi étudiée sous quatre angles complémentaires soit les caractéristiques des groupes sociaux, leur fonctionnement, leur cadre de vie et leur évolution. Au premier cycle du primaire, les élèves procèdent à l'étude de leurs différents groupes d'appartenance, en partant du plus près (la famille) pour élargir progressivement aux autres groupes et lieux auxquels ils appartiennent (quartier, école, région, équipe sportive, groupe-classe, etc.) (Forest, 2014).

Ces réalités sociales sont étudiées sous les angles des caractéristiques, du fonctionnement social, du cadre de vie et de l'évolution dans le temps (Poyet, 2009b). S'appuyant sur l'initiation des principales techniques relatives à l'espace et au temps, cet apprentissage les amène à dégager les ressemblances, les différences et les changements survenus dans le temps (Poyet, 2009b). L'étude de ces réalités sociales permet donc une première compréhension, chez les élèves de première et de deuxième année, de certains principes organisateurs de la vie sociale assurant ainsi les assises nécessaires aux apprentissages de 2^e et 3^e cycles (Lebrun, 2009).

2.2 L'INTERDISCIPLINARITÉ SCOLAIRE

Le concept d'interdisciplinarité, apparu depuis les années 1980, s'inscrit dans une perspective de postmodernité permettant la prise de conscience de la complexité, de la

diversité et de la pluralité des savoirs et des méthodes (Jonnaert, Barrette, Boufrahi et Masciotra, 2002). Une telle approche tente de tisser des liens entre les savoirs disciplinaires afin de résoudre des problèmes complexes issus de la réalité (Fagnant, Jacmin et Sente, 2012). Klein (1998) mentionne que ce type d'approche semble offrir « des moyens pour faire face aux problèmes et aux thèmes abordés et pour favoriser la pensée intégrative et la résolution de problèmes dans un monde de plus en plus diversifié et complexe » (Fagnant, Jacmin et Sente, 2012, p. 40).

Il est reconnu, aujourd'hui, que l'école doit concourir à la formation d'acteurs sociaux autonomes et critiques face à des situations et à des problématiques complexes. Déjà en 1982, le Conseil Supérieur de l'Éducation soulignait que si les enseignants « multipliaient les actions interdisciplinaires, ce serait non seulement chaque champ du savoir qui pourrait y gagner mais avant tout chaque élève qui arriverait à mieux comprendre les liens qui existent entre tous les apprentissages qu'il réalise » (p.19) (Hasni, 2005). L'interdisciplinarité, devenue au cours des dernières années un axe prioritaire de développement pédagogique (Hasni, 2005), trouve sa place comme un fort moyen favorisant la consolidation « des apports disciplinaires dans un contexte authentique » (Brouilllette, 2004; Fagnant, Jacmin et Sente, 2012, p.41 ; Maingain *et al.*, 2002).

Au regard du domaine de l'univers social plus spécifiquement, Poyet (2009b) mentionne qu'enseigner pour développer des compétences implique que les savoirs soient abordés dans une optique de simultanéité et non, dans une option de séquentialité. L'enseignement des sciences humaines doit en effet concourir au développement de la capacité à interpréter des réalités sociospatiales, mais doit également contribuer au développement de compétences transversales qui transcendent les apprentissages disciplinaires. Penser l'enseignement de l'univers social, au premier cycle du primaire, dans cette perspective transversale induit la prise en charge des contenus de formation en univers social par l'ensemble des autres domaines d'apprentissage. Pour assurer une telle transversalité, nous pensons que l'interdisciplinarité est l'avenue à privilégier.

Le terme « interdisciplinarité » est en revanche un concept hautement polysémique (Klein, 1990, 1998, Lenoir, 1991, 1995, Fourez, 1998, 2001, Fourez, Maingain et Dufour, 2002, Geoffroy, 2003, Hasni et Lenoir, 2004, Hasni, 2005 ; Lemay, 2011), ce qui rend sa compréhension plutôt complexe. L'interdisciplinarité revêt différentes caractéristiques selon les auteurs et leur définition et sa compréhension se complexifie par l'utilisation de nombreux termes apparentés à l'interdisciplinarité tels que l'interdisciplinarité scolaire, l'interdisciplinarité scientifique, la pluridisciplinarité, la multidisciplinarité et la transdisciplinarité (Lenoir, 2003). Il apparaît donc ici indispensable de distinguer les différents concepts cohabitant dans plusieurs écrits et de préciser ce qui est entendu par ce terme afin d'en établir ses frontières.

2.2.1 LES CONCEPTS PARENTS À L'INTERDISCIPLINARITÉ

D'office, Lenoir (2003) précise l'importance de reconnaître les différents angles d'approche des champs d'opérationnalisation de l'interdisciplinarité (scientifique, scolaire, professionnelle et pratique). *L'interdisciplinarité scolaire* ne partage pas les mêmes finalités que *l'interdisciplinarité scientifique*. En effet, l'interdisciplinarité scientifique a pour finalité la production de nouveaux savoirs et la réponse à des besoins sociaux, et ce, par l'établissement de liens entre les branches de la science (disciplines scientifiques). *L'interdisciplinarité scolaire*, quant à elle, a pour finalité « la diffusion du savoir scientifique et la formation d'acteurs sociaux par la mise en place des conditions les plus appropriées pour susciter et soutenir le développement des processus intégrateurs et l'appropriation des savoirs en tant que produits cognitifs chez les élèves (disciplines scolaires) » (Lenoir, 2003, p.10).

L'interdisciplinarité ne peut non plus se concevoir en dehors des relations disciplinaires (Lenoir, 2003). Il est important à cet égard qu'elle soit distinguée clairement de la *pluridisciplinarité*. Celle-ci, selon Hasni (2006) et Fagnant, Jacmin et Sente (2012), est un processus par lequel une problématique est traitée en joignant les apports de diverses disciplines, et ce, en fonction d'une finalité commune. Cette pratique repose sur une

perspective cumulative (Lenoir, 2003). Évoquons aussi la *monodisciplinarité* qui se réfère au recours à une seule discipline pour mener à terme le raisonnement et la *multidisciplinarité* qui se caractérise par le recours à deux ou à plusieurs disciplines. Sans avoir précisé au préalable des objectifs communs, cette juxtaposition de diverses spécialités permet de traiter une question par succession d'apports disciplinaires (Fagnant, Jacmin et Sente, 2012). L'*intradisciplinarité* consiste, quant à elle, à assurer une « intégration entre les contenus d'une même discipline à travers, entre autres, des concepts intégrateurs » (Hasni, 2005, p.2). Enfin, la *transdisciplinarité* est une approche pédagogique qui, préconisant des principes et des concepts généraux applicables dans toute situation pédagogique, focalise prioritairement ses intentions sur le développement intégral du sujet au-delà des visées centrées essentiellement sur les contenus scolaires (Martel, 2014).

2.2.2 L'INTERDISCIPLINARITÉ SCOLAIRE ET SES DÉFINITIONS

Plusieurs auteurs se sont penchés sur l'interdisciplinarité, spécifiquement l'interdisciplinarité scolaire (Hasni, 2009; Maingain *et al.* 2002; Lenoir, 2009; Jonnaert, Barrette, Boufrahi et Masciotra, 2002; Lenoir, 2009 ; Follman, 2013) et chacun en propose une définition.

La plupart des auteurs s'accordent cependant sur le fait qu'il s'agit d'une situation de coopération (Follman, 2013). L'interdisciplinarité va en effet au-delà d'une simple juxtaposition de disciplines comme le présentent ses concepts parents. Facteur de cohésion entre des savoirs différents pour le développement de la compétence (Samson, Hasni, Ducharme et Rivard, 2012), elle permet un processus de valorisation des disciplines, tout en les transcendant, favorisant « l'émergence d'un nouveau type de savoir: un savoir interdisciplinaire, construit et situé » (Jonnaert *et al.*, 2002, p. 688).

Hainaut définissait, déjà en 1986, l'interdisciplinarité comme la « coopération de disciplines diverses, qui contribuent à une réalisation commune et qui, par leur association, permettent l'émergence et le progrès de nouveaux savoirs » (Follman, 2013, p.11). Il précisait alors que l'interdisciplinarité était introduite par la *mise en relation des matières*, des *thèmes*

et des *sujets*, et ce, en abordant les goûts des élèves dans leur intégralité, afin de démontrer, par la suite, une articulation des différents domaines en fonction des compétences qui se recourent (Follman, 2013).

Plus tard, Lenoir et Sauvé (1998) ont défini l'interdisciplinarité comme :

La mise en relation de deux ou de plusieurs disciplines scolaires qui s'exerce à la fois aux niveaux curriculaire, didactique et pédagogique et qui conduit à l'établissement de liens de complémentarité ou de coopération, d'interpénétrations ou d'actions réciproques entre elles sous divers aspects (objets d'études, concepts et notions, démarches d'apprentissage, habilités techniques, etc.), en vue de favoriser l'intégration des processus d'apprentissage et l'intégration des savoirs» (Lenoir, 2009, p.43).

Nous retenons pour cette étude trois aspects de l'interdisciplinarité distingués dans cette définition : l'interdisciplinarité «curriculaire» qui est centrée sur le savoir, l'interdisciplinarité «didactique» qui est liée à la relation entretenue par l'enseignant vis-à-vis ce savoir et de son choix de modèle didactique interdisciplinaire retenu et enfin, l'interdisciplinarité «pédagogique» qui traite du rapport des élèves avec le savoir en tant qu'actualisation de l'interdisciplinarité didactique (Lenoir et Sauvé, 1998).

Au cœur de cette définition, la notion de coopération est bien présente, mais il s'agit surtout d'un véritable croisement entre les disciplines. En fait, la pratique interdisciplinaire se situe dans des rapports de dépendance réciproque entre les disciplines, et ce, sans prédominance et ignorance (Lenoir et Sauvé, 1998 ; Fagnant, Jacmin et Sente, 2012). Il s'agit donc d'une véritable « interconnexion » dans laquelle les compétences sont enrichies (Lenoir et Sauvé, 1998 ; Tardieu, 2006). Squalli et Barab  (2010) précisent que l'interdisciplinarité est une approche nouvelle favorisant en effet les liens entre les disciplines, mais qu'elle n'est pas, toutefois, une approche thématique dans laquelle le thème constitue le déclencheur et un prétexte pour poursuivre un enseignement disciplinaires cloisonnés (Squalli et Barab , 2010 ; Follman, 2013, p.11). Il est retenu, ici, que l'interdisciplinarité doit être comprise, prévue et organisée au préalable en fonction des points communs présentés entre les disciplines scolaires.

2.3 LA LITTÉRATURE DE JEUNESSE

Longtemps considérée comme paralittérature, la littérature de jeunesse a désormais gagné en reconnaissance à la fois au niveau éditorial, universitaire et institutionnel (Chirouter, 2013). En effet, les travaux, notamment ceux de Tauveron (2002) et de Poslaniec (2002), démontrent qu'elle est devenue un genre littéraire reconnu et que cette reconnaissance est partagée dans la communauté scientifique (Montésinos-Gelet, 2006 ; Bishop, 2009). La littérature de jeunesse a fait son entrée officielle dans les programmes de l'école, en France, en 2002 (Bishop, 2009) et au Québec, en 2001, dans la foulée du renouveau pédagogique (Morin et Noël-Gaudreault, 2008). Se différenciant des programmes antérieurs, le Programme de formation mis en place, depuis 2001, proposent de développer les compétences en français en invitant explicitement les enseignants à recourir aux œuvres de littérature de jeunesse (Morin et Noël-Gaudreault, 2008), entre autres, par la présence d'une compétence centrée sur l'appréciation des œuvres littéraires (MELS, 2001).

Cette exploitation pédagogique de la littérature de jeunesse favorise un contact riche et fréquent avec des œuvres d'ici et d'ailleurs et elle contribue au développement des compétences langagières, à l'oral comme à l'écrit (Morin et Noël-Gaudreault, 2008). Elle permet également aux élèves d'acquérir diverses connaissances sur les œuvres littéraires (les auteurs, les illustrateurs et le monde des livres) afin de les comparer et de les situer en relation les unes avec les autres grâce à des connaissances spécifiques telles que les éléments littéraires, la structure des textes et les caractéristiques des genres (MELS, 2001). Enfin, et dans le cadre de cette étude, cette idée est fondamentale, elle permet aussi aux élèves d'approcher, par la lecture d'œuvres variées, une panoplie de thèmes couvrant un spectre très large de connaissances disciplinaires, dont celles liées au domaine de l'univers social.

2.3.1 DÉFINIR LA LITTÉRATURE DE JEUNESSE

Il existe plusieurs termes pour désigner la littérature de jeunesse (Poslaniec, 2008) dont, entre autres, *la littérature enfantine* (Blampain, 1979, Jan, 1984 ; Boutin, 1999), *la littérature de jeunesse* (Poslaniec, 2008), *littérature pour la jeunesse* (Madore, 1994 ; Boutin, 1999) et

la littérature d'enfance et de jeunesse (Guérette, 1989 ; Boutin, 1999). Plusieurs propositions épistémologiques gravitent donc autour de ce concept quelque peu ambivalent. Certains auteurs (Soriano, 1975 ; Boutin, 1999) établissent d'emblée une distinction entre littérature *de jeunesse* et celle *pour la jeunesse*. Succinctement, la littérature dite *de jeunesse* prendrait en compte l'enfant en tant que sujet (Ricoeur, 1990 ; Chirouter, 2013) et désignerait « l'ensemble des classes d'âge que traverse un être en formation » (Boutin, 1999, p. 19). La préposition *pour* traduirait, quant à elle, l'intention de l'édition à offrir ses œuvres à ce public et privilégierait plus précisément le domaine des livres de fictions (Chirouter, 2013).

Legendre (2005) qualifie, de façon générale, la littérature comme « l'ensemble des productions langagières, surtout, écrites, qui se soumettent à des styles, des règles, des techniques, des genres et qui rassemble principalement les œuvres écrites d'une communauté, d'une époque, d'un domaine exprimant des préoccupations esthétiques » (p. 841). De façon plus précise, Blampain (1979) souligne que « l'appellation littérature de jeunesse est utilisée comme terme générique pour désigner une production multiple dans ses formes qui va du roman à la bande dessinée en passant par la presse à l'exclusion des manuels scolaires, et multiple dans sa destination, de la première enfance à l'adolescence » (Iwaszko, 2013, p.4). Tsimbidy (2008) enrichit cette idée en soulignant qu'elle englobe les textes conçus pour les enfants, mais aussi les textes écrits pour des adultes, devenus classiques pour la jeunesse ainsi que les textes écrits pour des adultes puis adaptés pour la jeunesse. Leur point commun serait de jouer un rôle dans la formation intellectuelle et psychologique du lecteur tout en l'interpelant dans son rapport au monde, aux autres et à lui-même, suscitant ainsi une réflexion personnelle (Tsimbidy, 2008). Dans cette étude, nous qualifions d'œuvres de la littérature de jeunesse, à la fois, les œuvres de fiction et les œuvres documentaires. Les œuvres de fiction telles que l'album et le conte proposent un contenu narratif aux lecteurs offrant une succession d'évènements et des actes de la parole chez les personnages (Lagache, 2006). Elle représente un type de texte « qui s'appuie en partie sur la fiction dont les légendes, les récits de voyage, les romans historiques) » (Martel, 2009, p. 181). Quant à elles, les œuvres documentaires visent à informer et à transmettre de nouvelles connaissances aux lecteurs sur un sujet précis. Guérette (1998) précise que le contenu de ces ouvrages « ne tient

pas de la fiction bien qu'il puisse parfois s'y ouvrir » (p.205). Retenons également que dans les œuvres de fiction et les œuvres documentaires, la place des illustrations est essentielle, car elles comportent une dimension à la fois narrative et descriptive (Lagache, 2006). Le texte et l'image contribuent ensemble à la signification globale de l'œuvre ; « l'illustration est en effet une image qui ne possède pas un statut autonome : elle ne se lit pas toute seule mais s'envisage dans son rapport avec le texte » (Lagache, 2006, p.24).

2.3.2 LES APPORTS DE LA LITTÉRATURE DE JEUNESSE COMME SUPPORT D'APPRENTISSAGE

Perrin (2010) écrit que la littérature permet de « plonger dans l'univers symbolique », ce qui engendre la création d'un univers particulier qui s'inspire du réel, le décrit et le dépasse (Iwaszko, 2013, p.55). La littérature de jeunesse offre une fenêtre ouverte sur le monde qui permet au lecteur de mieux l'analyser, le comprendre, le critiquer, le juger et se l'approprier. Elle « fonde donc une sorte d'expérience par procuration, par délégation, en résumé une expérience symbolique » (Perrin, 2010 ; Iwaszko, 2013, p.5). Pour Chirouter (2013), « la véritable littérature serait même déstabilisatrice, car elle peut et doit transfigurer le sujet, dans et par une expérience initiatique de découverte de soi et de l'autre [...] L'œuvre nécessite un travail d'interprétations et exige ainsi une activité spécifique du lecteur pour en saisir tout le sens » (p.7).

Dans le monde scolaire, recourir à la littérature de jeunesse a de surcroît des bienfaits qui touchent à plusieurs domaines de formation. Par exemple, certains chercheurs, dont Morin, Montésinos-Gelet, Parent, Prévost, Charron, Ling et Valiquette (2006), privilégient le support du livre de littérature de jeunesse pour encourager la vision interactive des composantes de la lecture et de l'écriture. En effet, comme le rapportent Snow, Burns et Griffin (1998), cette vision interactive se retrouve à l'intérieur d'un enseignement optimal de l'apprentissage de la langue, dès le début de la scolarisation, qui :

présente la langue écrite à l'enfant de façon, d'une part, à établir des liens avec la langue orale pour le développement du vocabulaire, la compréhension, la conscience phonologique, le code alphabétique et d'autre part, à faire interagir

les activités sur la reconnaissance de mots, sur les processus textuels, sur l'orthographe et sur l'écriture (Morin *et al.*, 2006, p.136).

Dans une perspective socioconstructiviste, la littérature de jeunesse, outil de médiation pour le développement des habiletés langagières (Sipe, 2000 ; Morin *et al.*, 2006) permet aux élèves de développer des compétences relatives à l'appréciation d'œuvres littéraires. Perçue par plusieurs comme un incontournable dans les pratiques pédagogiques (Tsimbidy, 2008 ; Audet, 2015), elle offre, de plus, un exercice de réflexion, de jugement, de découverte du monde, d'une meilleure connaissance de soi, d'une confrontation avec l'autre pour une meilleure socialisation, etc. (Léon, 2004 ; Audet, 2015).

En plus d'amener un impact positif pour différents profils d'élèves, notamment les élèves à risque de difficultés d'apprentissage (Bus, Van Ijzendoorn et Pellegrini, 1995 ; Morin, *et al.*, 2006), la littérature de jeunesse, dans une approche globale, ancrée dans des situations réelles de lecture et d'écriture (Morin, *et al.*, 2006) agit comme véritable passeur culturel (Morin, Noël-Gaudreault, 2008) : ces objets *culturels par excellence* (MELS, 2001) témoignent en effet de connaissances actuelles dans tous les domaines et sont porteurs du patrimoine québécois et francophone, ainsi que des autres cultures (MELS, 2001 ; Pouliot, 2005).

La lecture d'œuvres de littérature de jeunesse permet également d'atteindre des objectifs d'ordre socio-affectif, esthético-culturel et intellectuel (Vanderdorpe, 1992 ; Noël-Gaudreault et Lebrun, 2013). Comme le soulignent Noël-Gaudreault et Lebrun (2013), la littérature de jeunesse doit, entre autres, faciliter la construction personnelle et sociale, aider l'enfant à vivre en société (Todorov, 2007), proposer des schèmes de valeurs et des modèles ou des anti-modèles de comportements auxquels les élèves peuvent faire référence (Pouliot, 1994), inviter les jeunes lecteurs à partager avec leurs pairs des préférences communes (Lecercle et Shusterman, 2002, Sauvaire, 2011 ; Zoughebi, 2002), contribuer à la formation de leur sens esthétique (Nikolajeva, 2005) et finalement, offrir des instruments d'information et de réflexion influençant positivement la réussite scolaire des élèves et de leur créativité (Djikik, Oatley et Moldoveanu, 2013).

3.2.5 UN OUTIL POUR L'ENSEIGNEMENT DE L'UNIVERS SOCIAL

À l'égard plus spécifiquement de l'univers social, la littérature de jeunesse permet d'approcher autrement des réalités historiques, géographiques et/ou citoyennes (Martel, Cartier et Butler, 2015). De par les nombreux genres qu'elle propose, dont la nouvelle littéraire, le roman jeunesse, la bande dessinée, l'album de conte, etc., et les multiples thématiques qu'elle approche, les possibilités sont infinies.

McGowan, Erickson et Neufeld (1996) mentionnent que la littérature de jeunesse utilisée pour l'enseignement, entre autres, de l'histoire permet à l'élève «de découvrir des points de vue qui sont différents sur les événements de l'histoire, de même qu'elle lui permet d'établir une relation plus vivante avec le sujet » (Drolet, 2014, p.37). Les œuvres de fiction assureraient de plus une meilleure compréhension et rétention de l'information en plus de favoriser l'argumentation et la discussion entre les élèves, ce qui entraînerait des attitudes positives vis-à-vis de l'univers social (Farris, 2001; Martel et Cartier, 2014; Martel et Boutin, 2015a; McGowan, et al. 1996; Seefeldt, 1984 ; Drolet, 2014).

Pour Martel et Cartier Butler (2015), le recours en classe d'histoire à des œuvres issues de la production littéraire jeunesse (œuvres de fiction et œuvres documentaires) permet de travailler le contexte spécifique de l'apprentissage en lisant (APL) dans lequel le lecteur acquiert des connaissances par la lecture (Cartier, 2007). Dans un tel contexte, il importe par contre d'offrir aux élèves de réelles activités d'apprentissage par la lecture et le soutien permettant d'assurer la maîtrise du processus complexe de l'APL (Martel, Cartier et Butler, 2015). De même, il importe de privilégier le recours à des œuvres documentaires (en parallèle aux œuvres de fiction) qui se veulent des ouvrages de référence visant à informer sur des sujets variés par le biais du texte et d'images (Barton et Levstik, 2004 ; Martel, 2009 ; McTigue, Thorton et Wiese, 2013 ; Martel et Boutin, 2015a ; Martel, Cartier et Butler, 2015). Dans le contexte scolaire et dans la perspective de l'univers social, apprendre en lisant amène les élèves à se documenter à l'aide de sources variées afin de reconstituer le passé ou le territoire le plus rigoureusement possible (Nokes, 2013 ; Prost, 1996 ; Martel, Cartier et Butler, 2015). Ce processus ancre les tâches de lecture autour d'une intention de lire pour

apprendre sur un sujet d'histoire, de géographie ou de citoyenneté (Martel, Cartier et Butler, 2015), mais aussi autour des différentes étapes nécessaires à la démarche de recherche propre au domaine de l'univers social (MELS, 2001).

3.2.6 UN VECTEUR À L'INTERDISCIPLINARITÉ SCOLAIRE

Les possibilités offertes par la littérature de jeunesse quant au développement des compétences en univers social au premier cycle du primaire se dessinent progressivement. Le processus complexe, dynamique et mobilisé par les élèves de l'apprentissage par la lecture d'œuvres de littérature de jeunesse, situé dans un contexte social, historique et culturel, apparaît une avenue prometteuse pour la construction auprès des élèves du premier cycle du primaire de leurs représentations des concepts de temps, d'espace et de société. En effet, cette approche, dans laquelle des activités sont construites autour d'œuvres de littérature de jeunesse, servant souvent d'élément déclencheur ou de sources d'information, semble intéressante pour répondre à la grille-matière qui prévoit que l'enseignement de l'univers social se réalise à travers les domaines disciplinaires dont le français. Ainsi, apparaît-il possible d'élaborer des situations d'apprentissage et d'évaluation (SAÉ) interdisciplinaires permettant à la fois de développer les concepts et les savoirs du premier cycle du primaire en univers social et d'autres compétences et savoirs du Programme de formation (2001) dont ceux liés aux domaines du français, des mathématiques, des arts, de l'éthique, etc. De plus en plus d'enseignants s'intéressent au recours à la littérature de jeunesse en classe, reconnaissant ses vastes possibilités d'exploitation (Demougin, 2007 ; Audet, 2015).

Bref, présentant souvent une qualité d'écriture (Richgels, Tomlison et Tunell, 1993 ; Martel, Cartier et Butler, 2013) et un support visuel de grande richesse (Rice, 2002, Martel, Cartier et Butler, 2015), les œuvres de littérature de jeunesse vont véritablement au-delà du développement des compétences en français. Elles peuvent et devraient devenir un outil indispensable pour les autres sphères d'apprentissage et à l'intégration des disciplines au premier cycle (Lépine, 2012 ; Audet, 2015).

CHAPITRE 3

MÉTHODOLOGIE

Ce troisième chapitre porte sur les choix méthodologiques privilégiés pour permettre l'atteinte des objectifs de la recherche. À cet égard, l'approche méthodologique retenue, le contexte d'application de la recherche, les modes de collecte de données, le traitement des données obtenues ainsi que les limites de l'étude seront successivement présentés.

Pour mieux comprendre les choix méthodologiques réalisés, il convient de rappeler que cette recherche tente de répondre aux questions suivantes : 1) Comment et pourquoi exploiter la littérature de jeunesse en classe de premier cycle pour l'enseignement interdisciplinaire du domaine de l'univers social ? 2) Quels sont les apports et les limites du recours en classe de premier cycle à des œuvres de littérature de jeunesse pour l'enseignement interdisciplinaire du domaine de l'univers social ? Les deux objectifs poursuivis sont les suivants: 1) Décrire et analyser l'utilisation pédagogique d'œuvres de littérature de jeunesse dans des situations interdisciplinaires alliant l'univers social à d'autres domaines de formation ; 2) Identifier les apports et les limites du recours en classe de premier cycle à des œuvres de littérature de jeunesse pour l'enseignement interdisciplinaire du domaine de l'univers social.

3.1 L'APPROCHE MÉTHODOLOGIQUE RETENUE

L'idée de collaboration dans une approche qualitative entre les chercheurs et les praticiens pour la construction de connaissances (coconstructeurs) liées à la pratique enseignante teinte cette étude puisque celle-ci propose la contribution d'une enseignante à la démarche d'investigation de l'objet de recherche (Cole, 1989 ; Coles et Knowles, 1993 ; Desgagné, 1997). Nous avons ainsi retenue l'étude de cas, en contexte de recherche

collaborative, puisqu'une seule enseignante a menée avec nous la démarche collaborative mise en place (Mongeau, 2008). De plus en plus présente en éducation (Moisan, 2010 ; Araujo-Oliveira, 2010 ; Rousson, 2014), la recherche de type collaborative favorise ce rapprochement entre chercheurs et praticiens, en plus de former une communauté réflexive (*professional development schools*) (Green, Baldini et Stack, 1993 ; Darling-Hammond, 1994 ; Button, Ponticell et Johnson, 1996 ; Desgagnés et al., 2001).

Spécifiquement, l'étude de cas se caractérise par une description approfondie d'un phénomène particulier (Desgagné et al., 2001) et permet une analyse réflexive au cours de laquelle les chercheurs et les enseignants étudient un élément de la pratique pour lesquels ils ont un intérêt commun. C'est un réel partage d'expertises sur le thème à l'étude. « C'est à travers cette analyse réflexive que le chercheur collectera ses données tandis que les enseignants auront des éléments de formation contribuant à leur développement professionnel » (Dupin de Saint-André, Montésinot-Gelet et Morin, 2010, p.171).

Dans le cadre de cette étude, la collaboration chercheur/praticien tente de répondre aux besoins actuels des enseignants peu outillés et démunis face à l'enseignement du programme d'univers social au premier cycle du primaire. Plus encore, cette collaboration s'appuie sur la volonté de trouver les moyens de déployer en classe du premier cycle une approche pédagogique permettant de traiter du domaine de l'univers social dans la perspective interdisciplinaire recherchée et en recourant pour ce faire à des œuvres de littérature de jeunesse.

En ce sens, cette recherche s'articule autour de l'élaboration et l'expérimentation de situations d'apprentissage et d'évaluation (SAÉ) dont l'intérêt d'investigation repose sur la compréhension que la praticienne, en interaction avec la chercheuse, va construire autour de l'exploration, en contexte réel, d'un aspect qui concerne sa pratique professionnelle (Desgagné, 1997), ici, le recours à des œuvres de littérature de jeunesse pour le traitement interdisciplinaire de l'univers social. Le point de vue de la praticienne est placé au premier plan de la démarche puisque l'intérêt de cette recherche tente de mieux comprendre sa façon de composer, selon les contraintes et les ressources du contexte de pratique, avec les aspects

de l'acte d'enseignement et d'apprentissage que cette étude propose d'explorer avec lui (*Ibid*, 1997). Conséquemment, la présente recherche collaborative allie à la fois des activités de production de connaissances et de développement professionnel. L'enseignant-praticien et le chercheur œuvrent de pair à chaque étape de la recherche. Plus encore, cette collaboration prend forme autour de l'idée de faire de la recherche «avec» plutôt que «sur» les enseignants (Lieberman, 1986 ; Desgagnés *et al.*, 2001).

3.2 CONTEXTE DE LA RECHERCHE

Au cœur du modèle collaboratif, l'activité réflexive de la présente étude s'appuie essentiellement sur l'explicitation et l'analyse de situations d'apprentissage et d'évaluation (SAÉ) vécues par l'enseignante, sous l'angle de l'intérêt commun défini par l'étude. Elle est aménagée de telle sorte qu'elle encourage l'entretien de « conversations », pour emprunter à Schön (1991), entre l'enseignant et le chercheur. Ces « conversations » prennent forme à travers des rencontres régulières, rencontres qui permettent ainsi de créer une « zone interprétative » autour de la pratique (Desgagnés *et al.*, 2001, p.6). En somme, cette collaboration favorise un « souci d'inter-influence » entre les acteurs, car le chercheur vise une production de connaissances qui inclue le point de vue du praticien et les contraintes du contexte d'action et que ce dernier, pour sa part, vise un développement de pratique éclairé par le point de vue du chercheur et par les repères conceptuels qui guident sa production de connaissances (Desgagnés *et al.*, 2001).

3.2.1 LE MILIEU SCOLAIRE

C'est au sein d'une école primaire de la Commission scolaire de la Côte-du-Sud que cette étude collaborative a été réalisée. L'école Beaubien, située à Montmagny, présente une clientèle scolaire s'élevant à près de 260 élèves et dispense les six années du primaire en plus de deux classes-ressources spécifiques aux élèves handicapés et en difficultés d'apprentissage et d'adaptation (EHDAA).

3.2.7 LES PARTICIPANTS À LA RECHERCHE

3.2.2.1 LA CHERCHEURE

Comme il s'agit d'une recherche collaborative, la chercheure joue un rôle essentiel tout au long de l'investigation. Dans la mesure où la chercheure accompagne et guide le « questionnement pratique » de l'enseignante collaboratrice, elle jumelle à son rôle de chercheure un rôle de formatrice qui encadre la démarche de recherche (Desgagnés et *al.*, 2001). Ce rôle sollicite la pensée de l'enseignante à travers une démarche réflexive qui, dans le cadre de cette étude, s'est échelonnée de novembre 2015 à juin 2016.

3.2.2.2 SÉLECTION ET PORTRAIT DE L'ENSEIGNANTE COLLABORATRICE

Choisie sur une base volontaire et en fonction de ses préoccupations professionnelles à l'égard de l'enseignement de l'univers social au premier cycle du primaire, l'enseignante collaboratrice a reçu dès l'été 2015 un dossier présentant sommairement le projet de recherche ainsi que la collaboration attendue afin qu'elle soit consciente de l'envergure du projet et de son rôle à jouer. L'enseignante d'expérience, Mme. Nancy, est titulaire d'une classe de 2^e année du primaire. Accumulant près d'une quinzaine d'années d'expérience, elle œuvre au sein de la commission scolaire depuis 2001. Ayant une première formation universitaire en adaptation scolaire, elle a débuté sa carrière auprès des élèves handicapés et en difficulté d'apprentissage et d'adaptation (EHDAA) en tant qu'orthopédagogue. Elle travaillait alors également au sein des classes ressources. Par la suite, elle a décidé, en 2006, d'enrichir sa formation par l'obtention d'un baccalauréat en éducation au préscolaire et en enseignement primaire. Ce faisant, depuis 2007, elle enseigne au premier cycle du primaire dans les classes régulières.

3.2.2.3 LA CLASSE

Le choix de la classe s'est fait en fonction de l'enseignante titulaire qui a accepté de participer à ce projet. La classe de 2^e année de Mme. Nancy est composée de 21 élèves, soit

10 filles et 11 garçons qui se qualifient, selon Mme Nancy, de niveau moyen-fort académiquement. Ils présentent, pour la plupart, un intérêt marqué pour la littérature de jeunesse, tout en ayant les habiletés à s'exprimer sur leur appréciation générale de cette étude.

3.2.8 LES PROJETS INTERDISCIPLINAIRES

3.2.3.1 LE CHOIX DES ŒUVRES LITTÉRAIRES

Pour réaliser cette étude collaborative, trois SAÉ interdisciplinaires, portées par les trois concepts de l'univers social (temps-espace-société) et trois œuvres de littérature de jeunesse, ont été élaborées et expérimentées. Ce sont l'élaboration et l'expérimentation de celles-ci qui ont servi de point d'ancrage à la réflexion collaborative menée dans le cadre de cette étude. Afin de sélectionner les œuvres issues de la littérature de jeunesse à des fins d'enseignement interdisciplinaire de l'univers social, la chercheuse a établi certains critères afin d'assurer la pertinence par rapport au projet de recherche (Dupin de Saint-André et Montésinos-Gelet, 2011). Les œuvres se veulent intéressantes du point de vue de la qualité et de la richesse littéraire, de l'accessibilité des textes (idées, structure de texte, rythme, choix des mots, conventions linguistiques), de la diversité des auteurs et des illustreurs, de l'ouverture qu'elles offrent pour la mise en œuvre de pratiques pédagogiques et éducatives novatrices, et assurément qu'elles offrent l'opportunité de développer la compétence en univers social soit de construire les représentations des concepts de temps, d'espace et de société.

3.2.3.2 LES PROJETS INTERDISCIPLINAIRES

Dans le but de répondre aux objectifs de la présente recherche, des situations d'apprentissage et d'évaluation (SAÉ), comprenant plusieurs activités interdisciplinaires, ont été planifiées et réalisées en classe, ce qui a permis de répondre aux mandats pédagogiques de l'enseignante, dont celui de favoriser la construction des représentations de l'espace, du temps et de la société chez les élèves.

Dans une visée de coconstruction, la planification des SAÉ a été pensée de manière à ce que l’enseignante chemine dans son appropriation de la pratique recherchée en suivant une certaine progression. Les étapes de cette progression sont présentées au tableau 3. Dans un premier temps, l’enseignante a observé la première SAÉ élaborée et menée en classe par la chercheure. Dans un deuxième temps, elle a été invitée à s’approprier une deuxième SAÉ (janvier 2016) élaborée par la chercheure avec le souci de prendre en compte ses préoccupations et ses commentaires issus de l’analyse réflexive faisant suite au temps 1 de la démarche. S’étant appropriée la deuxième SAÉ proposée, l’enseignante collaboratrice a été invitée dans cette deuxième étape à mener seule toutes les activités la composant. La chercheure a, à cette étape, agit comme médiatrice et guide pour l’enseignante. Finalement, pour l’étape 3 de la démarche (mai 2016), l’enseignante a été invitée cette fois-ci à planifier et à réaliser en classe l’ensemble des activités interdisciplinaires de la troisième SAE de façon quasiment autonome. La chercheure agissait comme médiatrice et guide seulement en fonction des besoins de l’enseignante. Cette démarche, qualifiée de culture scolaire par Desgagné *et al.* (2001), a incité l’enseignante collaboratrice à se donner des moyens concrets pour développer et améliorer sa pratique.

Tableau 3 : Les étapes de l’appropriation de la pratique recherchée par l’enseignante collaboratrice dans une perspective de démarche collaborative

NOVEMBRE 2015	JANVIER 2016	MAI 2016
SAÉ 1 élaborée et animée par la chercheure en classe	SAÉ 2 élaborée par la chercheure, mais animée par l’enseignante collaboratrice en classe	SAÉ 3 élaborée et animée par l’enseignante collaboratrice en classe
Concept : TEMPS Durée : 9 périodes (54 min)	Concept : ESPACE Durée : 13 périodes (54 min)	Concept : SOCIÉTÉ Durée : 11 périodes (54 min)

La description complète des trois SAE réalisées en classe se trouve en annexes IX, X et XI. Les documents annexés à ces SAE sont quant à eux déposés sur le site du LIMIER (www.lelimier.com). Afin de les décrire sommairement, il paraît opportun de mentionner que

la première SAÉ amène les élèves à développer leur représentation du concept de *temps* tout en construisant leurs compétences et savoirs dans les domaines de formation suivants : le français, les mathématiques, les arts plastiques et les sciences. Dans cette première SAÉ, les élèves sont amenés à réfléchir sur le concept de temps et à découvrir le *temps calculé* en réalisant deux enquêtes. La seconde SAÉ amène les élèves à construire leur représentation de l'*espace* en explorant et en comparant, sous forme d'enquêtes, les paysages d'ici et d'ailleurs. Les domaines du français, des mathématiques et des arts plastiques sont également sollicités dans ce projet. Finalement, la troisième SAÉ tente d'amener les élèves à construire leur représentation de la société en reconnaissant les besoins et les caractéristiques des groupes en tant qu'organisation sociale. Les domaines de formation interpellés sont le français, l'éthique et les arts plastiques.

3.3 MODE DE COLLECTE DE DONNÉES

La recherche qualitative nécessite la mise en place d'un système structuré de collecte de données afin d'éviter de « se retrouver submergé par la quantité d'informations collectées » (Huberman et Miles, 1994 ; Rousson, 2014, p.65). Cette section présente les différents modes de collectes de données propres à cette recherche ; entrevue semi-dirigée, notes de terrain et entretien d'explicitation.

3.3.1 ENTREVUE SEMI-DIRIGÉE AUPRÈS DE L'ENSEIGNANTE (PORTRAIT INITIAL)

Avant la réalisation des SAÉ, l'enseignante collaboratrice a été rencontrée par la chercheuse. En novembre 2015, lors d'une entrevue semi-dirigée individuelle (Mongeau, 2008), qui a été enregistrée, elle a été invitée à répondre à des questions ouvertes, élaborées à partir des travaux de Couture *et al.* (2002), permettant de recueillir certaines données descriptives. Ce premier entretien a permis d'obtenir un portrait initial de l'enseignante en discutant et situant celle-ci dans ses propres pratiques habituelles et en identifiant son rapport au sujet de la littérature de jeunesse, de l'interdisciplinarité et de l'enseignement du domaine de l'univers social. Le canevas de cette entrevue est présenté en annexe I.

3.3.2 NOTES DE TERRAIN

Les élèves ont participé aux deux premières SAE proposées ; ces dernières se sont chacune échelonnées sur trois à cinq semaines. Les élèves, durant cette étape, ont été observés et des notes de terrain ont alors été prises par la chercheuse et/ou l'enseignante collaboratrice quant à leurs comportements et à leurs réactions. Lorsque cela était opportun, des notes de terrain quant aux conditions de réalisation pédagogiques des SAÉ ont aussi été élaborées, encore une fois par la chercheuse et/ou l'enseignante collaboratrice. De même, les productions des élèves liées aux SAÉ ont été recueillies.

3.3.3 ENTRETIENS D'EXPLICITATION

Comme la recherche s'inscrit dans une approche collaborative, les activités réflexives de l'enseignante prennent une place importante dans le processus. Pour se faire, trois entretiens d'explicitation (Vermersch, 1994), en raison d'une par SAÉ, ont été enregistrés à différents moments de la démarche soit à la suite de chaque SAÉ. En plus de nous offrir des données visant à répondre à nos objectifs, ces entretiens ont permis d'améliorer les activités, mais également de suivre l'évolution de la démarche réflexive de l'enseignante en ce qui a trait à sa pratique. Le choix des questions par la chercheuse a assuré de porter une réflexion quant à l'utilisation pédagogique des œuvres de littérature de jeunesse choisies pour le traitement interdisciplinaire de l'univers social, mais également quant aux apports et aux limites de ce recours en classe de premier cycle à l'égard du domaine de l'univers social, de la littérature de jeunesse, du traitement interdisciplinaire ainsi que sur la bonification de compétences professionnelles de l'enseignante collaboratrice. Les canevas des trois entretiens sont présentés en annexe II et III.

3.3.4 ENTREVUE SEMI-DIRIGÉE AUPRÈS DE L'ENSEIGNANTE (PORTRAIT FINAL)

Une fois le processus terminé (mai 2016), l'enseignante collaboratrice a été rencontrée à nouveau en entrevue semi-dirigée individuelle. Celle-ci a été réalisée, dû aux contraintes de temps dénoncés par l'enseignante collaboratrice, au même moment que le troisième

entretien d'explicitation. Enregistrée afin de faciliter l'analyse, cette entrevue finale, qualifiée de bilan final, a permis de consolider l'ensemble du projet en interrogeant l'enseignante sur son expérience pédagogique, en portant un regard global sur l'analyse de cette pratique et en identifiant formellement les apports et les limites d'un tel recours en classe. Le canevas de cette entrevue se retrouve à l'annexe III.

3.4 TRAITEMENT ET ANALYSE DES DONNÉES

L'analyse qualitative des données recueillies, dans un souci de rigueur, a été validée par la direction de ce mémoire. Cette analyse vise à saisir « le sens d'un matériel riche et complexe ancré dans la dialectique des représentations, des actions et des interprétations des acteurs » (Anadon et Savoie-Zajc, 2009, p.5).

Dans la présente étude, l'analyse de contenu sera la méthode privilégiée ; une telle analyse permet le traitement méthodique d'un corpus d'informations rassemblé concernant l'objet d'étude afin de le trier, d'identifier les thématiques, de rassembler les classes conceptuelles, d'étudier les relations existant entre ces éléments et donner une description de compréhension de l'objet d'étude (Mucchielli, 2006 ; Wanlin, 2007). Les étapes des collectes de données sont présentées dans le tableau 4.

Pour cette étude, les entrevues (initiale et finale) réalisées auprès de l'enseignante ont été enregistrées et retranscrites en verbatims. Les verbatims de ces entrevues ont tous été codés afin d'identifier les thèmes d'analyse ciblés : rapport à la littérature de jeunesse, rapport à l'enseignement de l'univers social, rapport à l'interdisciplinarité et bilan sur le projet d'étude, le processus de collaboration et le cheminement professionnel. Ces thèmes ont été retenus en fonction du cadre théorique et des questions de recherche. Cependant, la chercheuse a également eu le souci de rester ouverts aux éléments imprévus qui pourraient être apportés par les données recueillies a été (Mongeau, 2008). Cela a donné lieu à une analyse de contenu selon une logique inductive modérée (Anadon et Savoie-Zajc, 2009). Les données, soit des extraits d'entrevues, ont été classées dans des catégories prédéterminées

permettant de situer l'enseignante, en aval et en amont du projet, dans son cheminement réflexif.

Les trois entretiens d'explicitation (Vermersch, 1994) réalisées ont également été enregistrés et traduits en verbatims afin de consigner ces traces des réflexions. Ces traces permettent de procéder à une analyse de contenu selon une logique typiquement inductive puisque les catégories d'analyse proviennent de ces verbatims (Anadon et Savoie-Zajc, 2009). Les entretiens favorisent le suivi de la pratique réflexive encourue par l'enseignante et l'analyse des points forts et ceux à améliorer suite à la réalisation des SAÉ. Les catégories d'analyse ont été élaborées afin d'identifier deux thèmes : les apports reconnus par l'analyse réflexive de l'enseignante de la littérature de jeunesse comme vecteur d'interdisciplinarité et médium d'enseignement pour l'univers social et les limites reconnues par l'analyse réflexive de l'enseignante de la littérature de jeunesse pour l'enseignement interdisciplinaire de l'univers social.

Enfin, les notes de terrain sur la pratique enseignante et sur les comportements et réactions des élèves pendant la réalisation des SAE ont été analysés pour faire ressortir, entre autres, les mots-clés qui ont été, par la suite, regroupés et analysés selon des idées maitresses. Par conséquent, il est possible de dégager les grandes lignes pour les intégrer à l'ensemble des résultats obtenus.

Tableau 4 : Les différentes étapes des modes de collecte de données durant la réalisation des trois SAE de l'étude (année scolaire 2015-2016)

2015		2016					
Novembre	Décembre	Janvier	Février	Mars	Avril	Mai	Juin
Étape 1 <i>Concept du temps</i>		Étape 2 <i>Concept de l'espace</i>			Étape 3 <i>Concept de la société</i>		
Entrevue initiale semi-dirigée (40 min) Début de la SAE 1	Suite de la SAE 1 Entretien explicitation 1 (Partie 1) (25 min)	Entretien explicitation 1 (suite) (Partie 2) (40 min)	Réalisation de la SAE 2			Entretien explicitation 2 (1h51min) Début de la SAE 3	Suite de la SAE 3 Entretien d'explicitation 3 + Bilan final semi-dirigé (90 min)

3.5 CRITÈRES DE RIGUEUR

Cette recherche collaborative propose une étude de cas qui se veut une démarche interprétative sensible au phénomène humain et à sa complexité (Anadon, 2006). Elle répond aux critères de rigueur méthodologique, car la chercheure et l'enseignante collaboratrice sont toutes deux engagées dans le processus de recherche de façon prolongée. De surcroît, la recherche respecte les quatre traits établis par Merriam (1988) la présentant comme une étude particulariste (un seul cas), descriptive (description détaillée du cas étudié), heuristique (compréhension approfondie du cas étudié) et inductive (élaborer des liens entre les propriétés du cas et des catégories par l'observation de terrain et par raisonnement).

Par les différents instruments de collecte de données, cette recherche favorise les stratégies de triangulation des données considérée comme méthode efficace pour atteindre la validité des résultats et pour assurer de pallier aux limites de chacun des modes de collecte (Merriam, 1988 ; Anadon, 2006). En effet, cette recherche permet de jumeler les entretiens à d'autres types de collecte de donnée (notes de terrain) pour assurer la crédibilité des données obtenues (Dupin de Saint-André, Montésinot-Gelet et Morin, 2010). D'autres stratégies ont également été appliquées pour atteindre la validité des résultats et pour pallier aux limites des modes de collecte telles que la révision des données par les acteurs impliqués,

l'implication des participants à toutes les étapes de la recherche afin de veiller à ce que les résultats soient cohérents avec le processus de recherche en soi et la déclaration de la subjectivité et des préoccupations de la chercheuse (Merriam, 1988 ;Anadon, 2006).

En ce qui concerne la transférabilité, les résultats de cette recherche collaborative sont transférables tant au niveau de la communauté pratique que scientifique. En accompagnant l'enseignante dans sa réflexion, en décrivant et en identifiant les apports et les limites de la pratique explorée dans cette étude, nous proposons des données transférables pour les enseignants en milieu pratique tout en générant un savoir scientifique quant aux vertus interdisciplinaires de la littérature de jeunesse au premier cycle du primaire.

Cette recherche collaborative assure une cohérence des résultats avec le processus de recherche puisque les entrevues et les entretiens d'explicitation (verbatim) sont des moyens pertinents qui documentent l'évolution observée par la recherche. L'engagement de l'enseignante et sa réflexion sur ses pratiques dans un souci de transparence diminuent la désirabilité sociale. En ce sens, la recherche gagne en fiabilité et une cohérence entre les objectifs, le déroulement de l'expérimentation et les résultats obtenus est favorisée.

3.6 LIMITES DE LA RECHERCHE

Les entrevues semi-dirigées et les entretiens constituent la pièce maitresse de la collecte de données, car ils sont un excellent moyen pour analyser la pratique enseignante et ainsi en dégager les apports et les limites de la pratique guidée. Afin de guider les interventions de la chercheuse, la définition de Savoie-Zajc (2004) a été adoptée ; cette dernière définit l'entrevue comme « une interaction verbale entre des personnes qui s'engagent volontairement dans pareille relation afin de partager un savoir d'expertise, et ce, pour mieux dégager conjointement une compréhension du phénomène d'intérêt pour les personnes en présence » (Rousson, 2014, p.66). Ces entrevues assurent une flexibilité dans la collecte de données (Brooks, 1997) et permettent de recueillir une grande quantité d'informations (Rousson, 2014). Toutefois, tel que le rapporte Rousson (2014), trois grandes limites méthodologiques la concernent.

La première est liée au phénomène de « désirabilité sociale » (Allaire, 1988) risquant d'amener l'enseignante interviewée à donner la réponse qu'elle pense adéquate en fonction des attentes de la chercheuse, afin que celle-ci génère une image positive d'elle (Dupin de Saint-André *et al.*, 2010). Dans l'optique d'une recherche collaborative, dans laquelle la praticienne se questionne sur sa pratique pour l'améliorer dans un souci de formation continue, cette dernière a dû présenter une ouverture et une transparence quant à ses méthodes de travail et à son activité réflexive.

Une autre limite concerne le canevas d'entrevue et ses questions. Il faut constamment s'assurer que le canevas est en lien avec l'objet d'étude. De plus, le double rôle de la chercheuse, celui de formatrice et de chercheuse (Desgagné, 2001), peut représenter une limite. Toutefois, cette dernière a su manœuvrer la recherche en respectant son rôle d'accompagnatrice auprès de l'enseignante dans sa démarche de formation continue.

Finalement, une limite est associée à l'interviewer et à ses capacités à obtenir des informations nécessaires pendant l'entretien. Il faut s'assurer d'établir un lien de confiance avec l'interviewée pour ne pas influencer le discours. Comme suggéré par plusieurs chercheurs (Van der Maren, 1996 ; Huberman et Miles, 2003 ; Rousson, 2014), le canevas des entrevues a toujours été remis à l'avance à l'enseignante collaboratrice afin d'apaiser les craintes qu'elle aurait pu avoir quant à l'entretien.

Enfin, le choix de l'étude de cas a permis de procéder à une description détaillée de la pratique d'une enseignante dans le domaine de l'univers social, au moyen de l'observation, d'entretiens et d'entrevues. Cette approche permet de développer des connaissances sur ce sujet (Roy, 2003), mais peut s'avérer une limite méthodologique. En effet, elle s'intéresse qu'à un seul individu et elle n'est donc pas représentative de la population. Il n'y a pas de possibilité de généralisation des résultats obtenus (Terrisse, 2002 ; Dupin de Saint-André *et al.*, 2010).

3.7 ÉTHIQUE ET DÉONTOLOGIE

Avant d'entreprendre cette étude, le comité éthique de la recherche a octroyé un certificat d'éthique à la chercheuse, certificat d'ailleurs présenté en annexe IV. Par la suite, l'enseignante collaboratrice, la direction de l'école et la chercheuse ont dûment rempli un formulaire de consentement. Une autorisation parentale a été signée pour chaque élève de la classe. La chercheuse s'est engagée à respecter la confidentialité des collaborateurs. Les formulaires de consentement ainsi que la lettre explicative relative à la demande d'autorisation parentale sont présentés en annexes V et VI.

CHAPITRE 4

PRÉSENTATION DES RÉSULTATS

Ce chapitre présente les résultats de l'étude entreprise. Considérant les deux objectifs poursuivis par la recherche, il a été décidé d'exposer les résultats en deux volets¹.

Le premier volet, davantage descriptif, s'attarde à deux éléments principaux : 1) la présentation de la pratique pédagogique et des perceptions initiales de l'enseignante collaboratrice et 2) la description contextualisée de la pratique expérimentée et analysée de manière critique dans le cadre de cette étude, soit le recours à des œuvres de littérature de jeunesse dans des situations interdisciplinaires alliant l'univers social à d'autres domaines de formation. Ces résultats s'appuient sur les données qualitatives obtenues par l'entrevue semi-dirigée initiale, les entretiens d'explicitation réalisés après chacune des SAÉ élaborées pour cette étude et expérimentées en classe et les notes de terrain.

Le deuxième volet de la présentation des résultats, davantage analytique, propose quant à lui un bilan de l'expérience d'ensemble. Ce bilan s'appuie sur l'analyse des données qualitatives obtenues par la réalisation de l'entrevue finale et témoigne de l'expérience d'ensemble vécue par l'enseignante collaboratrice tout au long du projet de recherche. Ce bilan met aussi en lumière, dans le prolongement des résultats déjà exposés dans le volet descriptif, les principaux apports et limites, réfléchis par l'enseignante collaboratrice, du recours en classe de premier cycle du primaire à des œuvres de littérature de jeunesse dans des situations interdisciplinaires alliant l'univers social à d'autres domaines de formation.

¹ (1) Décrire et analyser l'utilisation pédagogique d'œuvres de littérature de jeunesse dans des situations interdisciplinaires alliant l'univers social à d'autres domaines de formation ; (2) Identifier les apports et les limites du recours en classe de premier cycle à des œuvres de littérature de jeunesse pour l'enseignement interdisciplinaire du domaine de l'univers social.

4.1 DESCRIPTION DE LA PRATIQUE PÉDAGOGIQUE INITIALE DE L'ENSEIGNANTE COLLABORATRICE ET DU DÉROULEMENT DES SAÉ

Dans cette section, un portrait des perceptions et des pratiques habituelles de l'enseignante collaboratrice est dressé à partir de la première entrevue effectuée auprès d'elle en début d'étude. Ce portrait initial permet de poser un regard sur la pratique enseignante avant que le recours à des situations d'apprentissage et d'évaluation (SAÉ) interdisciplinaires n'ait été proposé et expérimenté.

Dans un deuxième temps, l'utilisation pédagogique de l'enseignante collaborative d'œuvres de littérature de jeunesse pour l'enseignement interdisciplinaire de l'univers social au premier cycle du primaire est décrite et analysée. Cette section fondamentale du chapitre présente l'utilisation pédagogique détaillées des œuvres de la littérature de jeunesse par le biais des trois SAE interdisciplinaires élaborées et expérimentées pour cette étude : 1) « *Qu'est-ce que le temps?* » ; 2) « *Qu'est-ce que l'espace ?* » ; 3) « *Qu'est-ce que la société ?* ». Pour chacune des SAÉ, les points suivants sont abordés : un retour et une description du déroulement de la SAÉ, le cheminement professionnel constaté, les apports pédagogiques observés et/ou discutés ainsi que les limites pédagogiques observés et/ou discutés.

4.1.1 PRATIQUE PÉDAGOGIQUE INITIALE DE L'ENSEIGNANTE COLLABORATRICE

L'entrevue initiale semi-dirigée avec l'enseignante collaboratrice, Nancy, a permis de mettre en lumière ses perceptions et ses pratiques habituelles quant à l'utilisation de littérature de jeunesse en classe, à l'enseignement du domaine de l'univers social ainsi qu'au recours à l'interdisciplinarité scolaire.

4.1.1.1 RAPPORT À LA LITTÉRATURE DE JEUNESSE

D'entrée de jeu, Nancy fait état d'un grand intérêt pour la littérature de jeunesse : « *Je lis pratiquement tous les jours. Je suis une mordue de livres pour enfants. Puis, en ayant des enfants chez moi, on en a plusieurs qui viennent de l'école et que j'achète aussi. Donc, ça fait partie de mon quotidien* »².

Comme le présent projet s'articule autour de la littérature de jeunesse comme médium d'apprentissage et vecteur d'interdisciplinarité scolaire, il est apparu pertinent de connaître la place qu'ont les œuvres littéraires dans l'enseignement de Nancy. Celle-ci maintient qu'il ne s'agit pas d'une utilisation facile puisque cette dernière exige de la planification. Elle mentionne qu'elle a toujours eu des œuvres de littérature de jeunesse dans sa classe, mais :

« vraiment de les maximiser pour travailler le côté pédagogique, c'est plus récent un peu. [...] J'essaie de les maximiser le plus possible et d'aller chercher tous les outils pour pouvoir mettre plein de choses en pratique autour d'une lecture. On aimerait en faire plus... souvent c'est que les enfants ont tellement de choses à raconter par rapport au livre qu'il faut les restreindre un peu pour être capable d'atteindre nos objectifs. C'est ce que je trouve un peu plus difficile à organiser ».

Nancy évoque qu'elle a cheminé au cours de sa carrière quant à l'utilisation des œuvres de littérature de jeunesse dans sa classe. En effet, davantage exploitées, en début de carrière, à des fins ludiques ; « *pour détendre l'atmosphère, calmer le groupe, prendre un temps d'arrêt, une récompense* », la littérature de jeunesse est maintenant utilisée de plus en plus en sollicitant le côté pédagogique. Elle poursuit en ajoutant qu'elle essaie souvent de s'inspirer d'une œuvre « *pour faire d'autres activités en arts plastiques, pour faire des projets d'écriture à partir des personnages ; inventer des personnages qu'on ajoute à l'histoire, terminer la fin de l'histoire, communiquer ce qui a été aimé, apprécié* ».

² Les citations sont tirées intégralement du discours de l'enseignante lors des entrevues et des entretiens d'explicitation.

Enfin, Nancy mentionne une fois de plus son intérêt de recourir à des œuvres de littérature de jeunesse dans sa pédagogie et ajoute que ce qui est important à ses yeux lorsqu'elle lit une œuvre, c'est « *de les (enfants) mettre en action [...] pour qu'ils puissent s'exprimer, créer quelque chose [...] aller rechercher ce qu'ils ont en eux* ». La littérature de jeunesse apporte tout le côté imaginaire qui passionne Nancy en plus de permettre aux lecteurs « *d'explorer ce qui se passe ailleurs, dans d'autres pays, dans d'autres cultures et religions, des choses auxquelles ils n'ont pas accès dans leur quotidien avec les gens qui les entourent* ».

4.1.1.2 RAPPORT À L'ENSEIGNEMENT DE L'UNIVERS SOCIAL

En ce qui a trait à l'enseignement de l'univers social, Nancy affirme qu'il ne s'agit pas d'un enseignement facile à planifier et à réaliser. Il ne se résume pas seulement, selon elle, à :

« s'asseoir et à lire un cahier d'exercices [...] il faut partir des connaissances des élèves, les laisser monter un projet sur un thème. Je ne suis pas sûre que tous les enfants aient le même bagage pour arriver à ce qu'on s'entende d'eux. [...] Dans le fond, il y a une partie qui est, selon moi, un peu plus théorique, pour leur donner de l'information, mais suite à cela, peut-être les mettre en projet sur quelque chose ».

Son discours quant à l'enseignement souhaité de ce domaine semble relever d'un traitement dit « *intégrée* ». En effet, elle n'a toutefois pas de période fixe à son horaire pour le domaine de l'univers social, car, explique-t-elle :

« c'est beaucoup intégré dans les matières scolaires comme en éthique [...] pour aborder certains savoirs, dont les besoins, le cycle de la vie, la naissance, l'évolution à travers le temps et les traits physiques, à l'intérieur des autres matières [...] et en math, pour l'heure ».

Considérant son rôle de pédagogue, mais tenant compte du contexte difficile en ce sens, Nancy a mis en place quelques moyens pédagogiques pour rejoindre ses priorités relativement à l'apprentissage et à l'enseignement de l'univers social,³ dont la réalisation du calendrier scolaire. Elle tente de plus en plus, « *dans la routine du matin, d'intégrer le calendrier, les jours de la semaine, les mois [...] les fêtes des amis, les saisons, les grandes fêtes, les fériés* ». Elle réalise également avec les élèves « *un casse-tête de l'année, des autoportraits en arts plastiques, des communications orales présentant des objets de la maison ainsi que les besoins que ceux-ci nous comblent... des choses comme ça* ». Ces notions lui sont plus familières, mais pour tous les autres savoirs essentiels qui vont au-delà de ces activités, ceux-ci lui semblent plus ardues et laborieux; « *C'est ces choses-là que je trouve qu'il me manque. J'aimerais être plus outillée pour ça* ».

Les activités qui semblent moins fonctionner à ses yeux s'expliquent, entre autres, par « *un manque de temps en classe* », à la fois pour elle dans l'atteinte de ses objectifs que pour les élèves dans le partage de leurs idées. Le fait que ce ne soit pas évalué au bulletin amène Nancy à affirmer honnêtement avoir tendance à ne pas en faire beaucoup et ne pas approfondir ce domaine de formation. Elle déplore cette réalité en ajoutant qu'elle s'y prend, selon elle, qu'en surface :

« *Oui, pour le calendrier que l'on fait tous les jours, mais pour le reste des choses qu'il y a en univers social, on va comme le frôler dans d'autres activités, mais jamais y aller en profondeur [...] Des fois, on passe à côté de quelque chose [...], on empêche les enfants d'avoir un vocabulaire peut-être qui ne se retrouve pas nécessairement dans les autres matières ou dans les autres livres qu'on leur présente. Par exemple, à la maison, ça ne veut pas dire qu'on va parler, je ne sais pas, de tout ce qui est dans l'environnement extérieur comme les plaines, les montagnes, des choses comme ça. Ça se peut que ce ne soit pas un sujet qu'on aborde tous les jours. C'est un vocabulaire auquel ils sont privés, puis à long terme, ça peut paraître aussi au niveau de leur écrit, de leur imagination, leur façon de se développer* ».

³ Nancy tente, comme objectif pédagogique de travailler chez les élèves leurs « *capacités [...] à bien se connaître en tant que personne et à se situer dans le temps et dans leur environnement* ».

Nancy affirme conséquemment ne pas être totalement satisfaite de son enseignement en univers social et exprime qu'elle est emballée par le projet de collaboration qu'elle offre cette recherche, car :

« avec ce que je fais présentement, j'atteins quelques objectifs [...] J'aimerais en faire plus. L'opportunité que j'aie avec toi est géniale, car ça va me permettre de vraiment voir le programme au complet puis d'essayer dans les années futures aussi de le réintégrer, de mieux l'adapter ».

4.1.1.3 RAPPORT À L'INTERDISCIPLINARITÉ

Nancy la perçoit l'interdisciplinarité comme :

« la clé de la réussite. On ne peut pas nécessairement tout séparer parce que dans la vie, ce n'est pas tout séparé non plus. C'est d'essayer de faire des liens entre les matières, entre les apprentissages pour qu'on se fasse une bonne idée globale de ce qu'on a à apprendre ».

À l'égard des objectifs de la présente recherche, Nancy qualifie cette pratique enseignante de « réaliste » et en continuité avec ce qu'elle tente de faire depuis quelques années. Elle explique que si elle avait à réaliser un projet en relation avec le domaine de l'univers social, elle prendrait le temps, tout d'abord, de déterminer les objectifs pédagogiques ; ce qu'elle veut atteindre avec les élèves pour ensuite faire une tempête d'idées afin de tenter de ressortir les liens entre ce domaine et les autres. Finalement, elle déterminerait les étapes du projet pour être capable d'« amener les élèves à voir le plus de choses possible avec le thème ».

À ce jour, Nancy affirme qu'elle tente de se familiariser de plus en plus avec cette pratique pédagogique; « il y a des choses que je voyais déjà, que je me sens à l'aise [...] c'est d'aller rechercher ce qui me manque, ce que je suis moins à l'aise, ce que j'aimerais développer encore plus par l'entremise de projets comme ceux avec toi ». L'enseignement interdisciplinaire semble « super motivant » pour Nancy, car ces projets permettent ;

« d'aller plus loin, ça permet d'aller rechercher ce que les enfants pensent aussi. Ça les met en action. Ce n'est pas passif. Ce n'est pas "Mme Nancy vous dit quelque chose, vous écoutez pis vous remettez une feuille". C'est vraiment de [hésitation] de bouger. [...] Ce qui est magique, c'est que c'est eux qui choisissent ce qu'ils nous donnent, qui rend ça encore plus enrichissant je trouve [...]. Pis ça permet de voir aussi les élèves qui ont peut-être plus de besoins et de le valider plus [...] Tant que tu ne les mets pas en action, tu ne le signales pas nécessairement aussi facilement ».

Considérant toujours que l'utilisation de la littérature de jeunesse pour l'enseignement interdisciplinaire du domaine de l'univers social est une pratique enseignante intéressante à mettre en place, l'enseignante collaboratrice cherchait déjà des pistes de solution pour rendre le tout plus accessible :

« avec la commission scolaire, on a des formations déjà ciblées. C'est sûr que, pour moi, cette année, je voulais maximiser l'enseignement du français, la lecture [...] les autres matières aussi et aussi pour le comportement, des choses comme ça. Je voudrais me mettre à jour. Toute sorte de choses qui vont me permettre, en classe, d'être plus efficace ».

Conséquemment, Nancy entrevoit déjà de nombreuses possibilités d'utilisation de la littérature de jeunesse à des fins interdisciplinaires. Ce faisant, elle est motivée à commencer le projet de recherche et voit le processus de collaboration comme une expérience très enrichissante et « *une belle chance de pouvoir travailler en collaboration avec l'université* ». Elle souligne finalement l'apport d'avoir en main des activités motivantes et riches au sens pédagogique déjà planifiées et organisées pour les années ultérieures permettant ainsi un gain de temps profitable.

4.1.2 EXPÉRIMENTATION EN CLASSE DE L'APPROCHE PROPOSÉE DANS CETTE ÉTUDE

Les résultats décrits dans cette section relèvent de l'analyse des entretiens d'explicitation et des notes de terrain née l'expérimentation des trois SAÉ interdisciplinaires élaborées dans le cadre de cette étude. Ces données résultent de l'analyse réflexive de l'enseignante collaboratrice sur la pratique proposée (SAÉ 1) ou sur sa propre pratique (SAÉ 2 et 3).

Pour rappel, la première SAÉ a été réalisée en classe par la chercheure et l'enseignante collaboratrice a été invitée à observer et à analyser la pratique de cette dernière. La deuxième SAÉ a été planifiée par la chercheure en collaboration avec l'enseignante collaboratrice, mais c'est l'enseignante collaboratrice qui a dirigé en classe cette dernière. Enfin, la troisième SAÉ a été planifiée et menée par l'enseignante collaboratrice sous l'œil attentif de la chercheure.

En ce qui concerne les deux premières SAÉ interdisciplinaires, sauf mention, toutes les étapes envisagées de la planification ont été respectées. Toutefois, pour ce qui est de la réalisation de la troisième SAE interdisciplinaire, celle-ci n'a pu être menée à terme avec les élèves ; des contraintes familiales, les nombreuses évaluations scolaires de fin d'année et les sorties éducatives ont en effet ralenti le travail des élèves. Étant donné qu'une partie du projet a donc été réalisée, le troisième entretien d'explicitation a été axé davantage sur la planification que l'enseignante a réalisée de façon autonome ainsi que ses perceptions et ses hypothèses quant aux obstacles pouvant être rencontrés et aux apports que cette troisième SAE présentait.

La planification complète et détaillée des trois SAE interdisciplinaires se trouve respectivement aux annexes IX, X et XI.

4.1.2.1 RETOUR SUR LA SAE 1 | QU'EST-CE QUE LE TEMPS ?

Il est essentiel de rappeler que le contexte de la recherche souhaitait une appropriation par l'enseignante collaboratrice de la pratique recherchée en suivant une certaine progression et ce, dans une visée de coconstruction. Ainsi, la première situation d'apprentissage et d'évaluation (SAÉ) visait à amener les élèves à développer leur représentation du concept du temps en exploitant l'étude d'un album de jeunesse et en réalisant des activités interdisciplinaires. Afin de répondre à la question de recherche initiale *Qu'est-ce que le temps?* les élèves étaient invités à exprimer leurs premières réflexions sur ce concept et à les enrichir par la lecture de l'album *1 seconde, 1 minute, 1 siècle* de Catherine Grive⁴. En résumé, cette œuvre documentaire aborde avec humour et originalité le thème du temps. Elle présente des exemples d'activités qui se déroulent selon différentes durées, allant de la seconde à l'éternité. Par exemple, une seconde représente le temps de tomber amoureux, mais aussi le temps pour le cœur d'une personne de battre au moins une fois; une minute est le temps pour les machines de la poste de trier cinq cent lettres; une saison est le temps pour une graine de devenir une carotte et une éternité est le temps qu'un garçon se décide à embrasser une fille.

Au regard des apprentissages, en plus de travailler le concept du temps en univers social, cet album présente un grand potentiel en français, en mathématiques et en arts plastiques. Effectivement, les activités inspirées et proposées par l'analyse de l'album permettent de travailler, avec les élèves, la composition de phrases et l'orthographe d'usage en plus de la syntaxe, de la ponctuation, de l'accord dans le groupe du nom et de l'organisation et la cohérence du texte. En mathématiques, les nombres naturels sont également travaillés par des activités précises d'additions et de soustractions. Enfin, en arts plastiques, certains gestes transformateurs tels que le tracé à main levée ainsi que certaines

⁴ Grive, C., & Kerba, M. (2009). *1 seconde 1 minute 1 siècle*. France: Gallimard Jeunesse.

formes du langage plastique dont les formes, les couleurs pigmentaires, foncées et claires, la juxtaposition, la répétition et l'alternance sont sollicitées par la SAÉ.

Description du déroulement du projet

Comme stipulé dans la planification de la SAÉ 1, au début du projet, la chercheuse s'est assurée d'activer les connaissances antérieures des élèves en amenant ces derniers à écrire et à dessiner leurs premières représentations du concept du temps. Puis, pendant la lecture de l'album, en plus de faire appel aux stratégies de lecture, elle a fait parler les élèves au sujet des différents concepts relatifs au temps évoqués dans l'œuvre tels que la seconde, la minute, la journée, l'année, la décennie, etc (figure 1). Lors de l'entretien d'explicitation, Nancy revient sur ce moment important en mentionnant que « ça leur a permis un peu de se situer [...] Ça leur donne déjà une bonne idée. [...] C'est surprenant, parfois, ils vont ressortir des idées qu'on ne pensait vraiment pas qu'ils vont avoir ». Également, Nancy fait part d'une première satisfaction en évoquant que l'utilisation de cette œuvre de la littérature de jeunesse a :

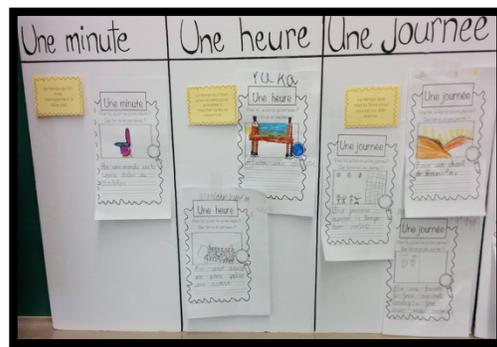


Figure 1 : Représentations des élèves des différents concepts relatifs au temps.

« vraiment permis d'aller les accrocher, d'aller chercher leur intérêt pour les amener à bien participer aux activités, pour susciter leur curiosité [...] Les journées qui ont suivi l'activité (la lecture), les élèves prenaient le livre pour leur lecture personnelle pendant les moments de lecture. L'intérêt était là ».

À la suite de la lecture interactive de l'album, sous l'influence de la démarche de recherche et de traitement de l'information, les élèves étaient amenés à enrichir leurs conceptions en abordant un nouvel outil pour mesurer le temps soit la ligne du temps. En grand groupe, la chercheuse a modélisé la création d'une ligne du temps permettant de

positionner l'année de naissance de chacun des élèves et de solliciter certaines notions arithmétiques afin de calculer les années sur la ligne du temps comme on le fait sur une droite numérique exploitée en mathématiques (figure 2).



Figure 2 : Modélisation de la ligne du temps et l'ajout des années de naissances des élèves, de leurs parents ainsi que leur grands-parents (étoiles).

Par la suite, sous forme d'enquête, les élèves étaient invités à réaliser leur propre ligne du temps présentant trois événements marquants de leur vie. Ce projet d'écriture a permis de travailler les connaissances et les stratégies liées à la composition de phrases ainsi que les étapes du processus d'écriture propres au premier cycle. À l'aide des stratégies de communication et de comportements appropriés à l'écoute et à la discussion, les élèves ont communiqué oralement ces événements marquants aux autres camarades de la classe. Nancy affirme qu' « ils étaient très contents de présenter ce qu'ils ont vécu [...] leurs événements importants. Donc, ça va encore les rechercher et en même temps, ça permet de mieux retenir la ligne du temps [...] C'est un visuel de plus ».

Afin de les guider vers la seconde enquête, une relecture de l'album a été nécessaire après cette étape. La chercheuse a, dès lors, amené les élèves à se questionner sur le concept du siècle avec la question suivante : *S'est-il écoulé un siècle depuis la naissance de mes grands-parents ?* Cette deuxième enquête sollicitait, une fois de plus, les mathématiques afin de calculer l'écart entre l'année de naissance des grands-parents et la leur. De surcroît, le moyen choisi pour communiquer l'information et répondre à la question de recherche était une création artistique présentant un arbre généalogique à la manière du pointillisme

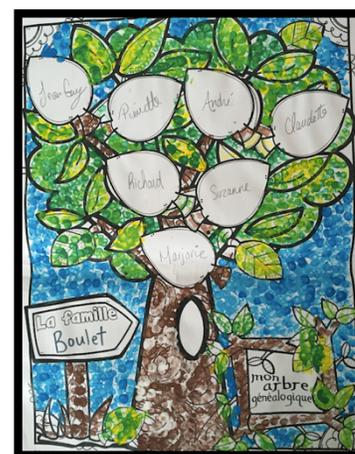


Figure 3 : Projet artistique : arbre généalogique

(figure 3). En plus de s'approprier de nouveaux savoirs en arts plastiques, les élèves étaient invités à apprécier les œuvres de leurs camarades en exposant un jugement critique.

À l'égard de cette étape, une première déception est soulevée par Nancy (et les notes de terrain vont dans le même sens). Un des obstacles ici constatés est celui du manque de temps en classe pour faire la communication des résultats de recherche et le grand retour sur le projet. Nancy explique :

« le fait qu'on arrive aux fêtes (décembre) [...] Si on l'avait fait en octobre, peut-être que ça l'aurait permis de le peaufiner un peu plus. On arrive dans les projets de Noël. [...] Il faut prévoir plus de périodes pour le retour afin de revoir la question de base, revoir avec eux les étapes qu'on a faites ».

Cheminement professionnel

Invitée à réfléchir à la SAÉ 1 dans son ensemble et au cheminement professionnel que cette expérience d'observation a permis, Nancy soulève d'abord et avant tout que l'œuvre avait été bien choisie, qu'elle a permis aux élèves d'avoir un bon visuel et de vraiment s'imaginer les concepts présentés dans l'album. Elle ajoute l'importance de mettre cette lecture au début du projet, car « *si on le met à la fin, il manque quelque chose pour nous soutenir, pour nous garder en haleine jusqu'à la fin du projet [...] C'est notre point d'ancrage pour que tout puisse commencer* ».

Un élément qui se distingue de sa pratique courante et celle promue par l'étude est le fait d'utiliser la démarche de recherche et de traitement de l'information pour la construction de la représentation des concepts en univers social :

« Je pense que c'est de cette façon que l'on retient le plus d'information. Si on se le fait seulement dire, on en écoute la moitié, on en perd une moitié, on en perd des bouts. Mais si on doit construire et aller faire l'effort de réfléchir, de s'arrêter, de se questionner, ça leur donne une bonne idée de travail. C'est une démarche qu'il faut utiliser le plus souvent possible. Dans la vie de tous les jours, ça ressemble à ça [...] C'est une belle approche ».

Toutefois, elle spécifie que cette pratique demande chez les enseignants une grande confiance en soi, car « *c'est de sortir de ce qu'on est habitué de vivre* ». Nancy constate une autre différence entre sa pratique habituelle et ce que la chercheuse lui a présenté pendant ce premier projet :

Je n'avais pas tendance à mettre des mathématiques dans mes choses. Mais en ayant fait ce projet-là, et bien, ça m'a permis d'aller un peu plus loin et de réfléchir à comment je pourrais l'amener (mathématique) dans d'autres matières. Ça m'a ouvert à ça.

À la suite de cette première SAÉ, l'interdisciplinarité semble plus familière à Nancy. Elle constate l'importance de « *bien établir les objectifs pour être capable d'aller rechercher ce dont on a besoin dans toutes les matières [...] et de bien connaître son programme pour être capable justement d'aller rechercher vraiment tout ce qu'on peut* ». Nancy reconnaît également plus facilement les différents rôles joués par les disciplines scolaires sollicitées par la SAÉ pour répondre à la question de recherche. Elle perçoit la remise en question, une fois le projet réalisé, comme étant une étape cruciale, à ses yeux, afin, entre autres, de vérifier ce qui a bien fonctionné, ce qui peut s'améliorer et être bonifié : « *se remettre en question [...] Ce (SAÉ) n'est pas fixe, ça l'évolue* ».

Apports pédagogiques observés/discutés

L'enseignante collaboratrice, dans son expérience en tant qu'observatrice de la première SAÉ *Qu'est-ce que le temps?*, constate de premiers apports liés à l'utilisation pédagogique des œuvres de littérature de jeunesse en classe pour l'enseignement interdisciplinaire du domaine de l'univers social. En effet, elle précise que ce projet, en plus de se familiariser avec le concept du temps, a permis aux enfants « *d'apprendre dans un projet concret et amusant* » et de renforcer leur « *plaisir de lire ; à inventer, par exemple, d'autres choses qui se passaient en une minute, une semaine, etc.* ». Les élèves étaient très motivés et intéressés à partager leurs idées. Nancy qualifie la pratique pédagogique

privilegiée dans cette étude comme une perspective motivante, signifiante et près du réel de ses élèves ; « *de pouvoir mixer les matières ensemble [...] de rendre vivant quelque chose qui est peut-être moins motivant pour les enfants* ». L'utilisation de la démarche de recherche sollicitée par la lecture de l'œuvre aide « *à faire des liens avec ce qu'on sait et ce qu'on veut apprendre aussi, à se questionner. C'est vraiment une démarche qui est utile dans la vie de tous les jours* ».

L'enseignante collaboratrice reconnaît aussi que cette pratique lui permet d'enrichir l'exploitation habituelle qu'elle faisait des œuvres de littérature de jeunesse :

« un livre, tu peux l'exploiter de différentes façons contrairement à un manuel d'école qui dit : "que tu fais cet exercice et puis, ensuite, c'est terminé". Donc, le fait d'avoir un livre, tu vas vraiment chercher ce que tu as besoin à l'intérieur [...] c'est la clé, je pense. C'est un ancrage qui nous permet de faire tellement de choses ».

L'enseignante collaboratrice considère que cette première SAÉ innovante est pertinente et efficace : elle propose une planification complète, elle s'appuie sur une gestion des apprentissages soucieuse des élèves et elle propose une mise en relation du domaine de l'univers social avec les autres domaines visés par l'œuvre choisie très riche :

« Je pense que oui (pertinence de la relation du domaine avec les autres matières du PFEQ(2001)). Un projet, si on évalue une seule chose à la fois, on n'arrive pas à la fin de l'année à combler notre programme. Et en intégrant toutes les matières, ça fait varié. Ça nous permet d'avoir l'impression qu'on peut mieux planifier notre temps parce qu'au lieu de faire une période d'univers social, et bien, on l'intègre [...] On peut faire plein de choses. Ça maximise notre temps. Ça permet aux enfants d'apprendre dans un projet concret et amusant aussi [...] Le fait de planifier en blocs, c'est quelque chose que j'ai apprécié beaucoup. On se sent moins coincé [...] Il y avait beaucoup de choses vues en même temps, mais c'était bien concentré ».

Suite à cette première SAÉ, Nancy s'enthousiasme déjà à poursuivre le projet d'étude avec un nouveau rôle de prise en charge et remarque également chez ses élèves une motivation accrue et un grand désir de connaître la prochaine question de recherche. Elle tend déjà à affirmer que le médium de la littérature de jeunesse est favorable au traitement interdisciplinaire du domaine de l'univers social. Elle :

« trouve cela facile parce que souvent les matières qu'on n'évalue pas, plusieurs enseignants ont tendance à mettre cela de côté un peu, parce qu'on fait ce qu'on n'a pas le choix au début (l'année scolaire). Le fait de le rendre interdisciplinaire, bien, ça permet de le rentrer dans notre horaire sans qu'on se sente coincé, sans qu'on ait l'impression qu'on manque de temps ailleurs ».

Ce sentiment de sécurité, soulevée à plusieurs reprises par Nancy, l'encourage même à poursuivre dans cette voie pédagogique pour les futures années. « *C'est à prioriser, je pense. Je pense que c'est la façon qu'il faudrait le plus possible enseigner. Sortir des manuels qui nous coincent un peu avec des projets plus restreints, qui ne sont pas des projets qui nous rejoignent* ».

Limites pédagogiques observées/discutées

Outre les apports pédagogiques soulevés précédemment, dont la motivation des élèves et la planification maximisée des savoirs et des apprentissages liés à plusieurs domaines de formation, l'enseignante collaboratrice reconnaît tout de même certaines limites inhérentes à la pratique enseignante privilégiée dans cette étude.

En premier lieu, le choix des œuvres de littérature de jeunesse semble représenter un défi, notamment parce qu'un des critères de sélection demande à ce que l'œuvre offre l'opportunité de développer la compétence en univers social soit de construire les représentations des concepts de temps, d'espace et de société. « *Si tu choisis un livre qui est moins adapté à ce que tu veux montrer à tes élèves, et bien, idéalement, il faut que tu en choisisses un autre. C'est de la recherche que tu as à faire. Prendre le temps de le faire aussi*

». Les concepts même à l'étude en univers social, et surtout leur caractère abstrait ou la difficulté de trouver des représentations adaptées dans les œuvres sélectionnées, paraissent aussi complexifier ce choix :

« Ce qui était un peu plus comme une faiblesse, c'est par rapport au siècle. C'est tellement abstrait que même si on a une image, ils (les élèves) ne l'ont pas vécu [...] C'est cet aspect-là qui est plus difficile d'aller les chercher, même avec le livre [...] Ces petits bouts sont moins accessibles pour leur compréhension. Il y avait aussi, je pense, la naissance d'un bébé en 4 secondes, ou quelque chose comme cela. Ce n'est pas dans la réalité habituellement. C'est de leur expliquer un peu que pour certains livres, c'est plus par l'humour ».

Outre la difficulté liée au choix des œuvres, l'ampleur de la planification des projets recherchés est nommée par l'enseignante collaboratrice comme une limite importante. Planifier des situations avec le souci de recourir à des œuvres de littérature de jeunesse pour le traitement interdisciplinaire du domaine de l'univers social apparaît véritablement un enjeu majeur. À cet égard, Nancy reconnaît l'importance de prendre le temps de cibler les questions de recherche, les compétences et les savoirs à développer chez les élèves. « *On ne peut pas improviser. Faut savoir où on s'en va [...] Faut prendre le temps d'établir les intentions [...] Ça prend une structure* ». En lien avec ce nécessaire engagement réflexif, Nancy évoque la limite du manque de temps chez les enseignants à planifier des projets de grande envergure. Elle affirme conséquemment que :

« si les activités sont déjà montées, c'est quelque chose de très possible [...] qui s'intègre très bien dans l'horaire et dans la planification de l'année. Toutefois, si chaque année, il faut se rasseoir et monter une nouvelle activité, côté temps, ce serait impossible parce qu'on n'y arriverait pas ».

Toutefois, Nancy affirme simultanément que c'est tout de même une pratique motivante et pertinente à la fois pour les enseignants et les élèves : « *Il faut être structuré et ne pas avoir peur de manquer de temps. Il faut prendre le temps de planifier* ».

4.1.2.2 RETOUR SUR LA SAÉ 2 | QU'EST-CE QUE L'ESPACE ?

La seconde situation d'apprentissage et d'évaluation (SAÉ) visait à amener les élèves à développer leur représentation de l'espace en explorant les paysages d'ici et d'ailleurs, et ce, en exploitant l'étude d'un album de jeunesse et en réalisant des activités interdisciplinaires. Afin de répondre à la question de recherche initiale *Qu'est-ce que l'espace ?*, les élèves étaient invités à exprimer leurs premières réflexions sur ce concept et à les enrichir par la lecture de l'album *Le loup qui voulait faire le tour du monde* d'Orianne Lallemand et d'Éléonore Thuillier⁵. Cet album raconte l'histoire d'un loup qui s'ennuie dans sa forêt jusqu'au jour où il décide de voyager à travers le monde, ce qui lui permet d'aller à la découverte de plusieurs pays dont l'Italie, l'Égypte, le Canada, le Kenya et la Chine. Une fois de plus, tout en sollicitant la compétence en univers social, cette œuvre de la littérature de jeunesse permet de travailler plusieurs savoirs essentiels dans le domaine du français (composition de phrases, orthographe d'usage, syntaxe, ponctuation, accord dans le groupe du nom et organisation et cohérence du texte) et dans le domaine des arts plastiques (gestes transformateurs : tracé à main levée et formes du langage plastique : formes, couleurs pigmentaires, foncées et claires, juxtaposition, répétition et alternance). Il est essentiel de rappeler, une fois de plus, que le contexte de la recherche souhaitait, dans une visée de coconstruction, une appropriation par l'enseignante collaboratrice de la pratique recherchée en suivant une certaine progression. Ainsi, dans ce deuxième temps, l'enseignante était invitée à réaliser de façon autonome, en classe, la seconde SAÉ planifiée par la chercheure.

⁵ Lallemand, O. et Thuillier, É. (2013). *Le loup qui voulait faire le tour du monde*. Québec. Éditions Auzou.

Description du déroulement du projet

Au début du projet, et comme stipulé dans la planification de la SAÉ 2, à l'aide de la question de recherche *Qu'est-ce que l'espace ?*, l'enseignante a invité les élèves à réfléchir sur ce concept afin de ressortir leurs premières représentations (figure 4). Lors de l'entretien d'explicitation, Nancy revient sur ces moments en mentionnant que c'était « *intéressant de voir un peu leur définition [...] qu'il n'y avait pas juste les planètes [...] On a aussi des élèves qui nous ont parlé de l'espace entre les mots* ». S'assurant d'enrichir leurs connaissances antérieures et cette première réflexion, elle leur a présenté et fait écouter la chanson *Mètres de mon être* de Damien Robitaille. Cette chanson aborde l'idée de la grandeur des espaces de notre environnement dont celle de notre tête, de notre chambre, de notre ville, de notre planète et finalement, de notre imagination. Les unités de mesure passent de millimètres, centimètres, kilomètres à l'éternité (au sujet de l'imagination).



Figure 4 : Représentation de départ d'un élève du concept d'espace (au plomb) et celles à la fin de la SAE (orange)

Par la suite, lors de la lecture interactive de l'œuvre, les stratégies de lecture et la notion de grammaire relative à la négation ont été sollicitées et modélisées par l'enseignante. En effet, les élèves étaient invités, tout d'abord, à activer leurs connaissances antérieures, à survoler et à identifier la structure du texte, à anticiper le contenu de l'œuvre, à préciser l'intention de lecture et durant la lecture, à user décoder et à reconnaître de nouveaux mots à l'aide des indices du texte et des images. Ensuite, l'enseignante revoyait la notion de négation, aux double-pages de Londres et de l'Australie, avec l'utilisation du «ne...pas» ou du «n'...pas». Conjointement à cette modélisation, les savoirs essentiels propres au domaine de l'univers social –les éléments humains et naturels des paysages- ont été initiés et explorés. Les élèves étaient invités à distinguer ces concepts et à les repérer dans les illustrations de l'album. Par exemple, au double-page de l'Égypte, les élèves pouvaient repérer comme

éléments naturels le cours d'eau, le sable, les palmiers et les petites herbes au sol tandis que pour les éléments humains, ils pouvaient indiquer les pyramides, le bateau à voile et les habits que porte le loup.

« Ça l'a été compris très rapidement. Même que, étant donné qu'on en parlait beaucoup dans le texte, des fois, les élèves disaient : « là, on le sait que ça, c'est naturel, ça, c'est humain ». Peut-être que c'est une partie que j'ai mis plus d'emphase puis que j'aurais dû en mettre moins. Je ne le sais pas. En tous les cas, c'est quelque chose de bien compris ».

Les élèves ont également partagé leurs connaissances sur les cartes et les points cardinaux, en travaillant spécifiquement sur la carte du monde. L'enseignante leur a ensuite mentionné que celle-ci présente tous les pays du monde et permet de les retrouver rapidement. Pour lier la réflexion à la réalité des élèves, elle a invité ces derniers à trouver le Canada et le Québec en plus d'ouvrir la discussion sur les continents. Lors de l'entretien d'explicitation réalisé suite à la réalisation de la SAÉ 2, Nancy suggère un élément de modification en ce qui a trait à cette phase de préparation : « *étant donné qu'on a un livre et vingt élèves, si j'avais à le refaire, je vais peut-être le mettre sur le TBI (tableau blanc interactif) pour que tout le monde puisse vraiment voir les mots au lieu de faire passer le livre puis de montrer les images aux amis* ».

Suite de la lecture de l'album, les élèves ont exercé leurs stratégies de compréhension en complétant des fiches de compréhension de lecture tirées du site Internet *BoutdeGomme*⁶. Ces fiches étaient jumelées à des exercices de grammaire sur la négation. Même si ces dernières ont été pertinentes pour la pratique de lecture, la notion de grammaire visée et la découverte de nouveaux mots, Nancy note que ces activités ont été difficiles à réaliser pour les élèves :

⁶ BoutdeGomme (2016). *Le loup qui voulait faire le tour du monde*. Repéré à <http://boutdegomme.fr/lecture-cp-ce1-le-loup-qui-voulait-faire-le-tour-du-monde-a103538553>

« C'est un vocabulaire qui était peut-être moins accessible pour eux [...] C'est vraiment l'adaptation d'un document européen [...] Donc, les tournures de phrases, des fois, c'est des choses qu'ils comprenaient moins bien [...] Disons, étant donné qu'il y avait beaucoup de vocabulaire moins compris des élèves, on passait un peu à côté de la notion des phrases négatives [...] Ce que j'ai fait, c'est qu'on a repris beaucoup de phrases qu'il y avait dans le livre ».

Suite à cette étape, tel que présenté à la figure 5, les élèves devaient réinvestir leurs apprentissages sur les éléments humains et naturels en les repérant, à nouveau, sur un plan cartésien proposé par la chercheuse laissant apparaître une illustration d'un paysage de ville ou de campagne. En dyades, ils devaient proposer des coordonnées permettant à leur camarade de se diriger sur le plan cartésien. Lorsque la coordonnée est trouvée, les élèves observent l'image en-dessous et identifient si l'élément est naturel ou humain. Nancy commente cette activité en la qualifiant de très intéressante et de motivante pour les élèves :



Figure 5 : Le plan cartésien et les éléments humains/naturels travaillés par les élèves.

« Ils ont eu beaucoup de plaisir. On a passé une belle période [...] Je dirais que la plupart avaient déjà joué à *BattleShip*⁷. Ils savaient déjà comment organiser les coordonnées, organiser le tout. Ils ont cherché, deux par deux, les lieux, les éléments humains, naturels, ce qu'on retrouve à telle coordonnée ».

Elle souligne également les liens interdisciplinaires sollicités par l'activité : « *on travaille les coordonnées en mathématique en deuxième année* ». Cette interrelation entre l'initiation au plan cartésien et le repérage des éléments humains et naturels « *a accroché beaucoup les élèves. Ce n'est pas juste dire ; « c'est la ligne des X, c'est la ligne des Y, puis*

⁷ Le jeu *BattleShip*, appelé en français **bataille navale**, est un jeu de société dans lequel deux joueurs doivent placer des navires sur une grille cartésienne tenue secrète et tenter de trouver les navires de l'adversaire. Le gagnant est celui qui parvient à trouver tous les navires de l'adversaire avant que tous les siens ne le soient.

on fait une coordonnée ». C'était une belle approche [...] ils l'ont vu un peu comme un jeu que comme un travail ». Nancy ajoute que les élèves ont fait preuve d'une grande coopération à cette étape du projet :

« Ils ont choisi leur équipe [...] Il n'y avait pas d'équipe qui a perdu leur temps ou qui ne fonctionnait pas. Ils étaient vraiment concentrés à pointer les choses et à se poser des questions. Par exemple : qu'est-ce qui est au nord de ? Qu'est-ce qui est au sud ? Vers l'est ? Vers l'ouest ? [...] Donc, tout cela, ç'a été une belle activité ».

De surcroît, aux dires de Nancy, cette activité trouvait sa pertinence dans le fait qu'elle est en continuité avec ses propres objectifs pédagogiques. En effet, ses élèves doivent progressivement être *« capables de se situer autant dans un plan cartésien qu'éventuellement sur une carte du monde [...] Toutes les notions d'espace, les notions spatiales, c'est quelque chose qu'il faut s'approprier »*.

Ces concepts ont été également réinvestis lors de la première enquête invitant les élèves à répondre à la question suivante : *« Qu'est-ce qui caractérise ma ville ? »* La démarche de recherche et de traitement de l'information a été, une fois de plus, sollicitée. Cette fois-ci, Nancy souligne que les enfants, d'instinct, ont réalisé les étapes de recherche *« vu qu'on l'avait fait à la première SAÉ, c'était déjà des notions acquises [...] Ça permet un petit rappel »*. Au moment de la collecte des informations, les élèves ont travaillé sur les paysages de leur ville en complétant un carnet d'enquête. Ils devaient choisir des photos et venir les coller à l'endroit approprié. Ainsi, à l'aide de mots-clés, ils y repéraient les éléments humains et naturels. À ce moment, Nancy affirme avoir apprécié la possibilité d'évaluation du travail de ses élèves : ce sont des traces écrites pertinentes pour le suivi des apprentissages. Lors de l'entretien, l'enseignante collaboratrice suggère qu'il serait intéressant de bonifier cette étape de la SAÉ en intégrant davantage les technologies de l'information et de la communication (TIC). Entre autres, elle croit qu'il serait pertinent de prendre le temps, en classe, d'utiliser avec les élèves le logiciel GoogleMaps, service gratuit de cartographie créé par Google, afin d'aller repérer leur quartier, leur rue et leur maison. *« On aurait pu utiliser GoogleMaps et*

leur montrer leur maison à l'écran [...] Il y aurait eu un intérêt, de vraiment aller voir ; « moi, je suis ici et là sur la carte ». Ça permet de les situer dans l'espace ».

Pour Nancy, cette première enquête de la deuxième SAE, bien qu'elle ait exigé plus de temps que prévu, est « *ultra pertinente* » pédagogiquement :

« [...] Même si c'est dans leur environnement, même s'ils le voient tous les jours, on aurait dit qu'ils n'avaient pas réussi à nommer toutes les choses qu'il y avait à Montmagny. Ensuite, de savoir que les chutes d'eau, c'est naturel, des choses comme cela, ça leur a permis de mieux placer les mots (dans l'activité), puis de les mettre en phrase, de l'écrire. C'était une étape de plus pour vraiment l'intégrer. Donc, c'était super pertinent ! [...] Puis, étant donné que je ne viens pas de Montmagny, ça m'a fait découvrir des choses moi aussi. Donc, c'était super intéressant pour ça ».

Afin de les guider vers l'activité suivante, une relecture de l'album a été nécessaire après cette étape. Nancy précise en ce qui a trait à cette utilisation répétée de l'album de jeunesse sélectionnée : « *Dans la SAE, on a eu à relire quelques fois l'histoire du Loup. J'avais peur qu'à la longue, les élèves se tannent. Mais, finalement, non. [...] La motivation était vraiment là tout le temps. C'était vraiment bien* ».

Tel que présenté par le personnage du loup, les élèves étaient invités dans la suite de la SAE à créer leur propre carte postale en décrivant les paysages de leur ville, en énumérant les éléments naturels et humains et en précisant, sous forme de phrases négatives, ce qui ne se retrouve pas dans leur ville contrairement à ce qu'ils ont observé dans les pays rencontrés dans l'album (figure 6). Ce projet d'écriture permettait, une fois de plus, de travailler les connaissances et les stratégies liées à la composition de phrases ainsi que les étapes du processus d'écriture propre au premier cycle du primaire.

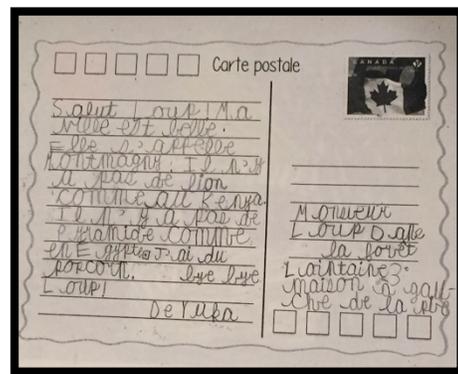


Figure 6 : Un exemple de carte postale envoyée à Loup

Pour cette étape liée à l'écriture, les notes de terrain comme les propos tenus par Nancy lors de l'entretien d'explicitation permettent d'identifier un obstacle : celui de la gestion du temps. « *Pour les élèves qui ont plus de besoins, disons que c'était exigeant. J'ai des élèves (trois) que simplement la motricité, ça demande beaucoup. De faire le brouillon et de faire le propre, ça en a peut-être découragé* ». Ce manque de temps concerne aussi l'enseignante qui, aux dires de Nancy, peine à accompagner adéquatement tous les élèves en même temps.

Plus loin dans l'entretien, Nancy affirme qu'elle aurait aimé tout de même allonger cette partie du projet, mais les contraintes du contexte de classe (participation au concours Société Saint-Jean-Baptiste) et du temps accordé au projet dans la semaine ne l'ont pas permis. Dans un autre contexte, elle aurait aimé offrir aux élèves l'occasion de participer à un concours ou simplement de réaliser un recueil de textes comprenant toutes les cartes postales (et selon ses dires, cela devrait être fait dans le futur). Selon Nancy, de tels contextes d'écriture signifiants motivent les élèves. À la suite de ce commentaire, elle prend le temps d'expliquer quelques adaptations et modifications qu'elle a dû faire en classe concernant, cette fois-ci, le temps en classe pour la présentation des résultats de recherche (communication orale) :

« On voulait quand même que tous les éléments soient là, toutes les choses soient précises [...] Étant donné qu'on le (projet d'écriture sur la ville) présentait au concours, ce qu'on a fait, en cours d'écriture, on l'a lu aux autres pour voir s'il manquait des choses : « est-ce que j'ai bien complété ? Quelles sont les suggestions pour m'aider à avoir un texte plus complet dans le fond ? » On s'en est servi de cette façon-là (la communication orale) ».

Suite à l'activité d'écriture, les élèves ont été invités à élaborer une création artistique à la manière de Van Gogh. Tel que présenté à la figure 7, tous les éléments (humains et naturels) énumérés dans la composition écrite devaient se retrouver dans l'œuvre artistique inspirée de l'impressionnisme sollicitant le médium du pastel gras. Cette activité a été très appréciée des élèves ainsi que de l'enseignante collaboratrice. Une fois de plus, Nancy évoque l'idée de l'interdisciplinarité, car ce projet lui a permis d'évaluer à la fois la capacité des élèves à composer et à communiquer un message qu'à créer et à apprécier des œuvres artistiques :

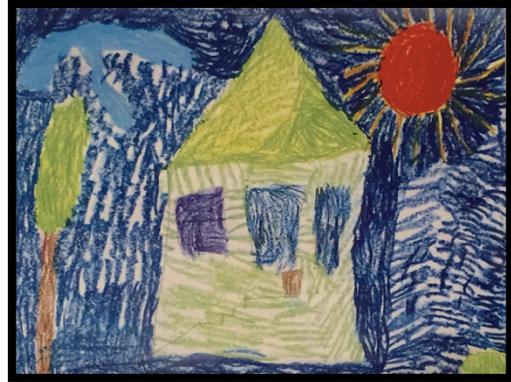


Figure 7 : Projet artistique : le paysage de ma ville.

« J'ai un groupe qui adore les arts. Ils sont très curieux. Ils ont plein de bonnes idées. Quand on présente des œuvres d'art au tableau interactif, ils ont toujours des commentaires [...] L'appréciation des œuvres est vraiment une force chez ce groupe-là. Quand j'ai présenté Van Gogh, ils étaient vraiment présents, vraiment allumés [...] Ils avaient une belle curiosité encore une fois. [...] C'était une nouvelle découverte ».

Un obstacle, lié à cette étape de la SAÉ, est toutefois soulevé et il concerne le médium utilisé pour réaliser la création artistique soit le pastel gras. Ce fut « *l'obstacle des mains sales* ». Étant donné que l'œuvre d'art se faisait directement à l'endos de la composition écrite pour la carte postale, les élèves, sans le vouloir, ont sali le document. Nancy, pour bonifier le projet, suggère dans le futur d'utiliser deux documents distincts qui seraient assemblés une fois le projet terminé.

Une fois cette première enquête terminée, une seconde enquête invitait les élèves à élargir leur horizon en répondant à la question suivante : *Qu'est-ce qui caractérise cet espace* (ce pays) ? Une relecture de l'œuvre a été nécessaire afin de revoir l'itinéraire réalisé par le

loup à travers le monde. Nancy, lors de l'entretien, a fait part d'une modification qu'elle s'est permise d'apporter afin d'aider les élèves à visualiser ce trajet :

« On a utilisé la ficelle rouge au tableau, pour vraiment voir le trajet du loup [...] C'était de voir qu'on a voyagé beaucoup. Puis même juste avec les noms d'inscrits sur la carte (étiquette des pays), on dirait que ce n'était pas un trajet pour eux. C'était plein de mots un peu partout. Mais en mettant la ficelle, on dirait que ça l'a comme solidifié tout ça. Il y en a même qui m'ont dit : « Après, il est allé au nord-est, et après, il a descendu au sud ». On a même revu les points cardinaux. C'était une belle révision ».

Cette deuxième enquête invitait les élèves, en dyade, à s'approprier de nouvelles connaissances sur les pays rencontrés par le loup (figure 8). Ils répondaient à la question à l'aide d'un schéma donné par l'enseignante. Les connaissances en univers social sur les paysages d'ailleurs (éléments humains et naturels) ont été travaillées à nouveau. Lors de

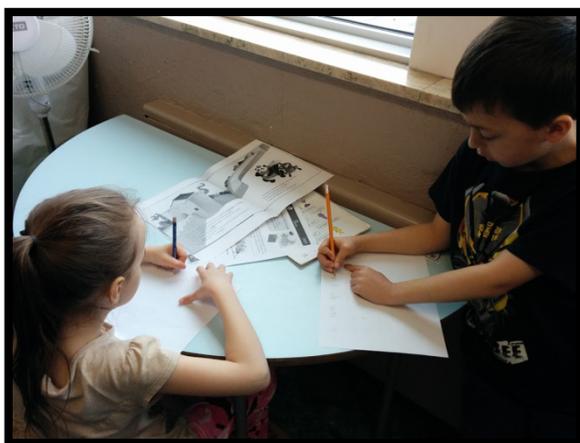


Figure 8 : La recherche sur les paysages d'ailleurs

l'entretien, l'enseignante collaboratrice évoque une « heureuse » déception observée chez ses élèves : « *C'est vraiment dommage qu'il (Loup) n'ait pas fait plus de pays. [...] Ils (élèves) ont eu de bons commentaires, puis une tristesse que cela se termine rapidement* ». Cette activité a conséquemment été très pertinente pour eux, car elle :

« a développé beaucoup leur vocabulaire. C'était un vocabulaire qu'ils peuvent réinvestir [...] Il y a eu de la recherche. Ça l'a été vraiment enrichissant [...] Ça l'a été un bel échange aussi. C'est des mots qu'on a fait une liste de mots par la suite. On a essayé de les mettre le plus souvent en contexte. Par rapport à ça, c'était super ! ».

Les élèves, par la suite, ont enrichi leurs connaissances en lisant des textes informatifs⁸ propres au pays choisi (site Internet *Boutdegomme*) afin de réaliser une communication orale devant les autres camarades de la classe. Nancy mentionne qu'elle a trouvé :

« cela super intéressant, mais on dirait qu'on aurait dû aller encore plus loin si on avait pu [...] Ils ont été capables de lire et de comprendre les choses. Le texte était bien adapté à eux. Mais de vraiment aller fouiller plus ; « c'est quoi l'Égypte ? Qu'est-ce qu'on a en Égypte ? » J'aurais même fait des maquettes si j'avais pu. Les élèves avaient l'intérêt pour ça [...] d'aller vraiment en profondeur ».

L'enseignante ajoute que cette activité de lecture a été très pertinente à l'égard des apprentissages, car « *sans évaluer formellement, ça m'a permis de voir qu'en une période (54 minutes), ils sont quand même capables de lire un texte, de trouver de l'information, la communiquer avec les autres. Donc, de voir toute cette démarche-là* ».

La SAÉ s'est poursuivie avec la création d'un carnet de voyage. Ce travail récapitulatif a permis aux élèves de revoir tous les pays rencontrés par Loup en inscrivant le nom du pays et les mots nouveaux appris, en coloriant le drapeau et en y collant une photo typique du pays. Ce réinvestissement a été, pour Nancy, plus difficile à gérer que prévu, et ce, à cause des nombreuses étapes exigées chez les élèves :

« Ça l'a été vraiment plus long. Pas par manque d'intérêt encore une fois, mais de revoir chaque pays avec la présentation sur le TBI pour les drapeaux, le fait de colorier, de découper, d'écrire et de trouver les mots pour qu'on les écrive. J'ai des amis que dans l'organisation, ça l'a été vraiment plus compliqué. J'ai des amis aussi qui ont collé un peu n'importe où ».

Cette étape du travail est conséquemment perçue par Nancy comme plus lourde : « *On la fait en rafale à la fin. C'était peut-être un peu lourd aussi. Ça demandait plus de*

⁸ Ces textes informatifs sur retrouvent au lien suivant : <http://boutdegomme.fr/autour-du-monde-diaporamas-et-lecons>

concentration ». De fait, Nancy propose lors de l'entretien quelques modifications. Elle suggère de grossir le format en plus de découper et d'organiser à l'avance l'ensemble du carnet. Considérant que la création du carnet est réalisée au préalable, les élèves n'auraient qu'à compléter les informations en grand groupe : « *on pourrait sauver du temps* ». Également, elle ajoute qu'il serait intéressant qu'au lieu de le faire en bloc à la fin de la SAÉ, de le faire au fur et à mesure des présentations orales des élèves :

Chaque fois qu'on présenterait un pays dans une présentation orale, j'aurais peut-être fait immédiatement la page du pays pour qu'on fasse un suivi, pour qu'on se dise : « qu'on finit ce voyage-là à cet endroit-là ». Ça vient clore [...] Faire un petit saut à chaque fois pour compléter. Puis voir le prochain voyage où qu'on s'en va. De quand même continuer de garder un peu d'intérêt, comme dans la vie avec notre passeport.

Une fois de plus, cette activité est tout de même considérée comme étant pertinente pour les élèves. Nancy mentionne, à cet égard, qu'en plus d'être un bon récapitulatif de tout le voyage, c'était intéressant « *de voir que ce soit sous forme de passeport. C'est une forme ludique. C'est comme si on avait voyagé avec le loup. Pour les élèves, c'était ça ! Ils n'avaient pas leurs valises, mais presque !* »

Enfin, la SAÉ s'est conclue avec une activité d'intégration invitant les élèves à examiner le *mur-projet* de la classe (figure 9) et à réaliser un grand retour sur l'ensemble des activités vécues grâce à la lecture de l'œuvre du Loup. Aux yeux de Nancy, ce moment est vu comme une validation de la planification : « *C'est vraiment de vérifier si j'ai des modifications à faire par rapport à l'an prochain [...] De savoir aussi ce qui a été mieux compris, moins bien compris, plus apprécié, moins apprécié. Donc, de me situer dans tout ça pour m'ajuster par rapport à plus tard* ». Nancy partage les commentaires des élèves qui se résument ainsi :



Figure 9 : Le mur de la classe représentant la deuxième SAE.

« Ils ont adoré l'utilisation du livre du Loup [...] Ils ont adoré visiter les pays, aller voir un peu qu'est-ce qui se passe ailleurs, de faire des cartes postales. Ça été une activité clé autant du côté arts que de trouver l'information sur leur ville, de découvrir un petit peu plus qu'est-ce qui se passe ici [...] Ils m'ont parlé aussi que ça n'avait pas été assez long, qu'ils auraient aimé visiter plus, qu'ils auraient aimé peut-être faire d'autres œuvres d'art, de vraiment prolonger le projet [...] Puis, sinon, de voir la ficelle qui trace le trajet, c'est quelque chose qu'on a apprécié beaucoup. De travailler des parties en équipes, des parties un peu plus seul aussi, c'est quelque chose qui était apprécié. Puis, je dirais que la majorité m'a dit qu'ils ont tout aimé ! »

En fin de projet, en grand groupe, les élèves sont revenus sur la question de départ *Qu'est-ce que l'espace ?* À l'aide d'un crayon de couleur, ils ont ajouté quelques phrases sur la fiche d'exercice initiale exposant ainsi leurs nouvelles connaissances :

« Certains sont revenus sur les planètes, d'autres qui ont ajouté Montmagny. Ils ont mis des petits « et » pour ajouter de l'information [...] Il y en a d'autres qui sont allés plus loin en ajoutant les éléments naturels, éléments humains, des lieux qu'ils ont vus, des pays qu'ils ont visités. Ils ont vraiment dépassé l'idée de base de la planète et du soleil ».

Cheminement professionnel

Au regard de l'ensemble de cette SAÉ, ce que l'enseignante collaboratrice retient de plus important est :

« le plaisir d'apprendre avec eux, de voyager et de découvrir des choses. Puis de mettre ça ludique, mais tout en touchant des choses qu'on n'a pas le choix de voir, d'apprendre aussi. Tout le côté créatif et le fait d'avoir un visuel ; [...] d'avoir un grand babillard, en classe, avec toutes les étapes qui sont affichées. Pour eux, c'est une référence. C'est vraiment quelque chose qui prime, qui est important ».

Nancy constate également, à cette deuxième phase de l'étude, quelques éléments qui pourraient modifier ses croyances et ses actions en classe. En effet, même si l'utilisation de la littérature de jeunesse faisait déjà partie de sa pratique enseignante, cette SAÉ « *lui donne encore plus le gout de le faire [...] Je suis vendue à l'idée d'utiliser la littérature de jeunesse. Donc, ça m'a encore montré l'importance et l'intérêt que j'ai pour cette pratique. Ça l'a comme juste encore amplifié !* ».

Elle ajoute qu'un défi à ses yeux, pour la planification et la réalisation de la troisième SAE, serait de bien clarifier et de structurer ses objectifs pour que « *quand les élèves ont énormément d'idées, de commentaires, d'être capable de les ramener plus rapidement [...] sans les empêcher de parler, parce que le projet vit avec eux* ». Elle aimerait également élaborer des grilles d'évaluation pour porter un jugement plus formel sur les apprentissages des élèves. Dans la planification des deux premières SAÉ, les savoirs essentiels à évaluer étaient simplement énumérés par la chercheuse. Cette proposition est intéressante et a été considérée par Nancy dans l'élaboration de la dernière SAÉ du projet de recherche.

Compte tenu de son nouveau rôle dans la planification de la troisième SAÉ, Nancy juge qu'il est possible, pour elle, de maintenant planifier et de concevoir ce type de projet. Considérant le contexte de la recherche, la planification de ces dernières activités doit respecter le canevas élaboré par la chercheuse assurant une certaine continuité dans tout le

projet d'étude. La mise en place de ces activités basées sur l'utilisation pédagogique de la littérature de jeunesse lui semble alors plus facile à cette étape de la recherche :

« Dans le choix du livre, je crois que je serai plus à même de mieux faire le choix en lien avec l'objectif aussi. Souvent, je prenais un livre et après, je pensais à l'activité. Mais là, c'est de faire l'inverse ; de voir c'est quoi mon objectif, et là, je vais travailler avec ce livre-là. Ça, c'est un petit défi ».

Le projet de recherche, en cette deuxième phase d'étude, semble avoir un impact sur des changements possibles de pratique chez Nancy. En effet, elle met en évidence son désir de reprendre les deux projets l'an prochain dans sa classe. « *C'est quelque chose que je vais réinvestir assurément, que je vais bonifier aussi [...] C'est un impact dans ce sens-là. C'est que ça m'a apporté quelque chose. Puis je sais que c'est utile et c'est concret* ». Nancy va jusqu'à comparer le processus de collaboration qu'engendre cette recherche avec les formations généralement reçues par la commission scolaire :

« Quand on est en formation, souvent, on est plus passif. On entend l'information, on prend des notes. Mais quand on arrive pour l'investir, souvent, faudrait bâtir notre matériel pour le faire ou ça ne rejoint pas exactement là où on est rendu avec notre groupe. Tandis que ça (projet de recherche) ; c'est qu'on part avec le projet ; on part avec le groupe à un moment précis puis on s'en va vers d'autres choses. C'est très clé en main. Ça facilite l'utilisation [...] Ça rejoint notre réalité ».

Ce travail de collaboration lui permet de constater une certaine progression et une évolution de sa pratique à travers l'année scolaire. Au niveau des compétences professionnelles, elle semble avoir acquis plus de confiance à l'égard de l'organisation, de la planification et de l'atteinte de ses objectifs personnels et pédagogiques :

« On est toujours en progression, en évolution par rapport aux activités qu'on fait. Puis le fait qu'on se revoit à la fin de l'année aussi pour la prochaine activité. Ça nous permet de t'avoir eu comme modèle au départ et de voir qu'est-ce que j'ai été capable de faire, de mettre cela en commun. C'est enrichissant ».

Nancy est très heureuse et satisfaite de l'ensemble du projet. Elle conclut l'entretien d'explicitation en précisant le bonheur qu'elle a ressenti de voir ses élèves cheminer :

« Ils sont allés plus loin dans leurs connaissances de l'espace, des pays en plus de tout ce qui a été travaillé dans le projet. Ils ont développé plein plein de compétences. Je pense que c'est une chose qu'ils vont se souvenir aussi. Ce n'est pas juste un exercice que nous avons fait, c'est un projet qu'on a vécu ensemble. C'est un voyage qu'on a fait. Je pense que dans les prochaines années, ils vont s'en rappeler encore ».

Nancy s'enthousiasme à poursuivre le projet d'étude et est très curieuse à l'idée d'avoir un nouveau rôle de planification et une fois de plus de prise en charge pour la dernière SAÉ. Elle déclare une fois de plus que la littérature de jeunesse est pertinente quant au traitement interdisciplinaire du domaine de l'univers social et est très motivante pour elle et pour ses élèves.

Apports pédagogiques observés/discutés

L'enseignante collaboratrice, dans son expérience de la deuxième SAÉ *Qu'est-ce que l'espace?* constate certains apports liés à l'utilisation pédagogique des œuvres de littérature de jeunesse en classe pour l'enseignement interdisciplinaire du domaine de l'univers social.

À ce stade de la recherche, elle précise que la lecture de l'album et le projet qui en découle ont permis aux enfants, en plus de se familiariser avec le concept de l'espace, « *de voyager, de découvrir des choses qui sont moins familières pour eux* ». L'album du *Loup qui voulait faire le tour du monde* a été bien choisi selon Nancy pour répondre aux besoins du projet. L'une de ses forces est :

« l'immense possibilité d'activités à faire autour de ce livre-là [...] Il y a aussi une structure qui revient . On sait qu'on va parler d'un autre pays à la prochaine page. Donc, c'est cette redondance-là qui est pratique aussi pour les élèves. Ils s'attendent

à ce qu'on voit un autre pays [...] Ça créer une familiarité [...] Ils l'ont vraiment adoré. À chaque page, ils étaient curieux de voir ce qu'il allait arriver au loup, de voir qui il allait rencontrer [...] Toute cette curiosité-là, par rapport au livre, c'était bien ».

L'enseignante collaboratrice reconnaît également que ses perceptions et réflexions, liées à la relation du domaine de l'univers social avec les autres domaines d'apprentissage, et ce, grâce à l'utilisation de la littérature de jeunesse, se sont enrichies. Elle s'explique ainsi :

« Au départ, je n'aurais pas pensé de prendre un livre, puis parler de sciences, d'univers social nécessairement [...] Je ne pensais pas qu'on allait pouvoir travailler ça avec un livre comme ça [...] Mais en l'ayant fait, et bien, de voir qu'on peut faire les comparaisons, de voir qu'on retrouve vraiment les éléments humains, les éléments naturels à l'intérieur, ça vient rejoindre tout à fait l'objectif qu'on avait pour cette SAÉ-là [...] C'était très bien choisi [...] Je crois que le choix était très pertinent ».

La pratique proposée dans cette étude lui permet, une fois de plus, d'enrichir sa compréhension quant aux potentialités d'exploitation de la littérature de jeunesse. Un apport évoqué à cet égard est l'ouverture que l'œuvre permet d'avoir pour la planification et la réalisation d'activités interdisciplinaires. Pour Nancy, une telle œuvre est pertinente, car elle permet d'atteindre plusieurs objectifs pédagogiques pour chacun des domaines d'apprentissage sollicités. Elle est, à ses yeux, un réel point d'ancrage qui permet de partir en voyage et d'accomplir beaucoup d'apprentissages et même des apprentissages qui vont au-delà de ce qui a été initialement planifié :

« En français, c'est une œuvre qui nous permet vraiment de créer, d'écrire toutes sortes de choses. [...] Pour la lecture, pour la répétition, pour la structure de texte. C'était un livre qui nous apportait ça beaucoup [...] En univers social [...] c'était peut-être un peu répétitif [...] vu que les élèves ont compris tout de suite les éléments humains et naturels et on y revenait souvent au début de l'œuvre, ensuite, avec les images de Montmagny, puis les pays. Pour eux, c'était comme acquis. Sinon, en arts plastiques, le livre nous amenait à visiter des choses. C'était aussi bien choisi. En mathématiques, c'est une partie qui a été moins travaillée dans la SAE [...] Disons la matière qui a été un peu moins abordée [...] Ce qui fait que

j'aurais aimé qu'il y en ait un petit peu plus pour la planification [...] En même temps, on ne peut pas tout englober dans un seul et même projet ».

Soucieuse de l'atteinte des apprentissages par le domaine de l'univers social, Nancy affirme que ses élèves ont été capables de développer davantage toutes les notions liées aux concepts de l'espace. Ils ont découvert que « *l'espace n'est pas juste les planètes, que ce n'est pas juste des étoiles* ». De fait, la réalisation de la SAÉ semble avoir permis aux élèves de reconnaître facilement les éléments humains et naturels des paysages en plus de pouvoir comparer ce qui se fait ici et ailleurs.

À la lumière de cette deuxième SAÉ, l'interdisciplinarité semble également plus familière aux yeux de l'enseignante collaboratrice :

« C'est une approche que j'adore. De pouvoir tout mixer ensemble. Il me semble que c'est plus complet, plus concret pour les élèves [...] On n'a plus à s'attarder à dire : «Bon, là, je fais du français, là, je fais plus de...» C'est tout regroupé. C'est comme dans le quotidien. C'est comme le réel ».

Elle mentionne qu'elle voit encore plus clairement les liens entre les disciplines scolaires. « *On est capable de voir un peu plus qu'est-ce qu'on peut faire, jusqu'où on peut aller avec le livre, avec les activités qu'on a faites* ». L'interdisciplinarité scolaire permet d'enrichir la pratique habituelle de Nancy en classe. Pour l'enseignante collaboratrice, une approche interdisciplinaire permet de :

« globaliser, d'aller plus loin. Dans le fond, de ne pas juste faire un exercice dans un cahier, puis dire : qu'après l'exercice, je te donne une évaluation. Ça permet d'aller chercher l'intérêt des enfants, d'aller chercher tout ce qu'ils sont capables de connaître avant, leurs connaissances antérieures ».

Bref, ce recours en classe de premier cycle du primaire demeure aux yeux de Nancy « *hyper stimulant, motivant pour les élèves comme pour l'enseignante. Ça permet d'aller beaucoup plus loin que juste des exercices dans un cahier ou la notion de base qu'on aborde habituellement* ».

Limites pédagogiques observées/discutées

Outre les apports pédagogiques soulevés précédemment, l'enseignante collaboratrice reconnaît, pour cette deuxième partie de l'étude, certaines limites inhérentes à la pratique privilégiée.

En premier lieu, Nancy évoque le peu de temps accordé aux mathématiques dans cette deuxième SAÉ : « *Il y a beaucoup plus de français que de mathématiques [...] Mais en même temps, on ne peut tout mettre* ». Nancy élabore ainsi sur le manque de temps et les contraintes auxquelles les enseignants font face pour planifier de longs projets dans leur classe pouvant inclure plusieurs disciplines : « *[...] Dans notre horaire, faut vraiment planifier pour essayer de ne pas déborder sur trop de périodes* ».

Dans le contexte de cette présente étude, elle déplore également le fait qu'elle devait régulièrement sortir du projet pour enseigner les autres matières scolaires afin de respecter parallèlement la planification du programme. Les élèves lui demandaient souvent : « *Est-ce qu'on peut continuer le projet d'espace ?* ». Nancy s'explique en ajoutant que « *si on veut le faire tout d'un bloc, c'est un peu plus compliqué [...] C'est sûr qu'on ne peut pas tout englober encore une fois, mais, comme si on a à faire de l'éthique, il n'y en a pas dans ça (SAÉ). Si on veut faire des mathématiques, il y en a un petit peu* ». Conséquemment, Nancy exprime son désir, qu'elle juge sûrement utopique, d'avoir entre les mains une planification de plusieurs projets interdisciplinaires englobant tous les domaines d'apprentissage d'une même année scolaire.

L'utilisation maximisée des œuvres de littérature de jeunesse comme source d'apprentissage et comme tremplin à l'interdisciplinarité dépend également, selon l'enseignante collaboratrice, de la personnalité des enseignants et de leurs objectifs poursuivis :

« Ça dépend où est-ce que l'enseignante décide d'aller avec ça aussi [...] Je pense que l'œuvre voit en surface le niveau de l'espace [...] C'est à nous de faire voyager le loup sur la carte du monde dans le fond. Ce n'est pas le livre [...] La notion d'espace est travaillée si on l'a réinvesti [...] Je ne pense pas qu'il y ait des limites [...] à part le temps ».

À la suite de cette deuxième phase d'étude, Nancy constate, une fois de plus, toute l'ampleur de la planification des projets recherchés en fonction d'intentions pédagogiques bien spécifiques. Se projetant dans l'élaboration future de SAÉ interdisciplinaires, elle souligne que sa planification ne sera probablement pas de la même ampleur que celle exigée par ce projet de recherche. Cela s'explique, entre autres, par la conciliation du temps passé en classe et de la vie de famille :

« Par rapport à ce que je suis capable de faire avec une classe à temps plein, avec une famille et tout ce qui vient avec [...] Je n'aurais pas le temps de tout écrire en détail toutes les informations, toutes les étapes. J'irais plus brièvement. Je prendrais des activités peut-être moins longues aussi [...] En n'ayant pas à écrire un document comme pour le présenter à quelqu'un d'autre, on y va aussi un peu, sans improviser parce qu'on a quand même un point de départ, mais on y va aussi d'instinct [...] C'est sûr qu'en ayant pas d'entrevue et tout le contexte d'étude universitaire [...] Je pense que c'est très réalisable, sans avoir cette ampleur-là ».

4.1.2.3 RETOUR SUR LA SAÉ 3 | QU'EST-CE QUE LA SOCIÉTÉ?

La troisième et dernière situation d'apprentissage et d'évaluation (SAÉ) visait à amener les élèves à développer leur compréhension du concept de société en découvrant qu'un groupe, quel qu'il soit, possède des caractéristiques et un fonctionnement particuliers (PFEQ, 2001). Tout en exploitant l'étude de l'album de jeunesse *La petite Lili Loïselle*⁹, les élèves étaient invités à réaliser des activités interdisciplinaires permettant de répondre à la question de recherche *Qu'est-ce que la société ?*. Cet album, sur l'affirmation de soi la quête de l'autonomie, raconte l'histoire d'un petit oisillon Lili qui, fatiguée d'être bousculée dans son nid, souhaite quitter sa famille pour chercher ailleurs un foyer plus confortable et accueillant. Or, ayant finalement trouvé ce domicile dans un grand nid de dragons, elle ressent un besoin de revenir voir sa famille qui lui semble alors indispensable. Cette œuvre offre l'occasion de travailler les compétences des domaines du français (Composition de phrases, orthographe d'usage, syntaxe, ponctuation, organisation et cohérence du texte), des arts plastiques (geste transformateur : tracer à main levée et langage plastique : forme, juxtaposition, couleurs claires et foncées) et de l'éthique et culture religieuse (réfléchir sur des questions éthiques –besoins- et pratique du dialogue). Une fois de plus, il est essentiel de rappeler que le contexte de la recherche souhaitait, dans une visée de coconstruction, une appropriation par l'enseignante collaboratrice de la pratique recherchée en suivant une certaine progression. Ainsi, dans ce troisième temps, l'enseignante était invitée à planifier complètement la troisième SAÉ et à la réaliser de façon autonome en classe.

Description du déroulement du projet

D'entrée de jeu, il est important de mentionner qu'il a été difficile pour l'enseignante collaboratrice de réaliser l'ensemble des activités planifiées dans la troisième SAÉ. Afin d'expliquer les changements qui ont été nécessaires, elle souligne les circonstances de fin d'année (fin mai-juin) englobant l'ensemble des évaluations de fin de cycle et les sorties

⁹ Gareth Edwards et Ekina Ellis. (2014). *La petite Lili Loïselle*. Ontario. Éditions Scholastic.

éducatives. Ces obligations ont restreint le temps en classe disponible pour réaliser les activités. Toutefois, étant donné que la présente étude porte sur l'appropriation par l'enseignante d'une pratique donnée, soit le recours à la littérature de jeunesse pour l'enseignement interdisciplinaire de l'univers social, ces obstacles n'annulent aucunement la qualité de la réflexion liée à la réalisation de la troisième SAÉ.

Nancy, lors de l'entretien d'explicitation, dénonce rapidement ce manque de temps vécu, mais précise que « *la motivation des élèves était là. J'ai présenté la grande question. Ils étaient curieux. Ils ont sorti plein d'idées* ». Comme stipulé dans la planification de la troisième SAÉ, les élèves ont d'abord été invités à répondre à la question de recherche *Qu'est-ce que la société ?* et à enrichir leurs premières représentations en lisant l'album de jeunesse retenu. Plusieurs stratégies de lecture ont alors été interpellées dont les stratégies de reconnaissance et d'identification des mots nouveaux (utiliser le contexte pour donner du sens aux mots nouveaux, anticiper la suite, découper le mot en syllabe) et celles permettant de surmonter les obstacles de compréhension et de reconnaître la structure du récit (début, milieu, fin). « *Les élèves avaient beaucoup d'idées. Ils échangeaient entre eux. Ils justifiaient leurs idées. C'était beau de les voir. À la lecture de l'histoire, ils se reconnaissaient [...] C'était un très bel échange* ». Cette activité de lecture a permis de travailler le récit en trois temps :

« C'était de revoir avec eux le schéma du récit [...] pour voir à l'écrit, quand ils sont seuls, s'ils sont capables de comprendre ce qui se passe au début, au milieu et à la fin. J'ai donné des exemples dans l'histoire et ils devaient identifier avec les lettres D (début), M (milieu) et F (fin) dans le texte ».

La suite des activités, comme déjà annoncé, n'a par contre pu être réalisée en classe. Cependant, elles sont décrites et expliquées par l'enseignante lors de l'entretien d'explicitation. Ainsi, Nancy mentionne que les élèves auraient dressé, à la suite de la lecture, une liste des besoins que le personnage principal Lili Loïselle souhaitait combler tout au long

de l'histoire. Ils devaient aussi discuter des autres personnages qui l'ont aidée ou nuit pour réussir à combler ses besoins. « *La pertinence pour les élèves, c'était d'être capable de nommer ces besoins-là [...] besoin d'espace, besoin d'amour, besoin de s'évader, besoin d'avoir plus de place dans la famille [...] et de voir aussi que nous aussi, nous avons des besoins* ». Ainsi, sous forme de partage, les élèves auraient été progressivement amenés à faire un parallèle entre l'histoire de Lili Loïselle et leur histoire personnelle. Ils auraient dressé la liste de leurs propres besoins tout en faisant une brève description des membres de leur famille et de la façon dont ils peuvent les aider à les combler, et ce, à l'aide d'un tableau à double entrée et d'un projet d'écriture. Sollicitant les mathématiques dans la gestion des données, cette activité aurait également permis de travailler les connaissances et les stratégies liées à la composition de phrases ainsi que les étapes du processus d'écriture.

Par la suite, les élèves auraient été invités à réaliser leur première enquête avec la question suivante : *Qu'est-ce qu'un groupe d'appartenance ?* Pour cette première enquête, Nancy a constaté lors de l'entretien qu'elle avait oublié d'intégrer explicitement, dans la planification écrite de la SAÉ, les étapes de la démarche de recherche et de traitement de l'information. « *Dans les autres SAÉ, nous avons la démarche de recherche sur des petits cartons. Je n'ai pas pensé l'inclure dans ça. Mais en même temps, intuitivement, il y a des parties que l'on fait quand même afin de faire des liens, chercher de l'information. Donc, c'est à ajouter* ». Travaillant les mots de la même famille, les élèves auraient été amenés à s'appropriier le concept *appartenance* et à se poser des questions sur leurs propres groupes d'appartenance auxquels ils appartiennent tels que la famille, les équipes sportives, culturelles, les amis et l'école. Nancy aurait aimé faire naître :

« l'idée que la société est composée de différents groupes d'appartenance qui répondent à différents besoins tout au long de la vie. L'apport de chaque groupe évolue en fonction des étapes de la vie (note de terrain) [...] en arriver à dire qu'une société est un groupe de personnes, comme la classe qui suivent des règles. Ce sont des groupes de personnes qui ont des objectifs communs, des besoins et faire un parallèle entre les deux [...] ».

Le projet se serait poursuivi avec la seconde enquête *Qu'est-ce qui fait que ma classe est une mini-société ?* Pour ce faire, Nancy aurait fait une relecture de *La petite Lili Loïselle* afin d'établir, par la suite, et avec les élèves, les règles qui auraient pu lui permettre de se sentir bien avec sa famille et de combler ses besoins tout au long de l'histoire. Nancy souligne que ces activités pourraient être très intéressantes en début d'année scolaire puisqu'elles permettraient de faire un premier portrait global de l'enfant et pourraient « *permettre d'amener la notion des règles de vie de la classe et de leur importance pour le maintien d'un équilibre dans notre microsociété* » (note de terrain). Si tel était le cas, en équipes, les élèves pourraient être invités à déterminer et à justifier les règles de vie et à les afficher dans la classe pour les inciter à les respecter tout au long de l'année :

« En grand groupe, nous choisirions les cinq principales règles pour la mise au propre. J'amènerais les élèves à justifier leur choix : pourquoi as-tu choisi cette règle? Pourquoi est-elle plus importante qu'une autre? Pour amener les enfants à dialoguer ensemble ».

Également, afin d'enrichir le portrait de chacun des élèves et leur permettre de saisir leur réseau social, à l'école, Nancy aurait ajouté à cette étape une activité favorisant la construction d'un sociogramme. À l'aide d'un questionnaire, les élèves identifieraient les camarades de la classe qui pourraient les aider à combler certains besoins spécifiquement élaborés par Nancy. Ce sociogramme présenterait :

« une banque d'amis pour chacun des élèves afin d'avoir une ressource si jamais il arrive quoi que ce soit entre les élèves. Cela permet à l'enseignant de mieux connaître son groupe, car les élèves, eux, se connaissent déjà [...] Cela permet aussi à l'enseignante de faire des groupes dans la classe : placer les bureaux afin d'éviter les conflits entre certains élèves puisqu'ils ne sont pas amis et permettre aussi à ceux qui s'aident, de s'aider [...] Ça permet de garder des traces [...] C'est pour voir l'interaction dans les familles. Ça nous permet de voir un peu plus à qui nous avons à faire aussi ».

Finally, afin de répondre à la question *Qu'est-ce qui fait que ma classe est une mini-société?*, les élèves auraient été invités à réaliser une œuvre d'art à la manière de l'illustratrice Elina Ellis. Ce projet artistique s'inspire de sa quatrième de couverture de l'album représentant la famille de Lili Loïsele. L'enseignante aurait proposé aux élèves de créer un oiseau, à l'aide de cartons déchirés, qui les représente, et ce, en mettant l'accent sur une caractéristique spécifique. L'idée est de « *représenter la société que nous avons dans la classe sous forme d'oiseaux* ». Nancy s'explique ainsi :

« Chaque élève va se représenter comme un oiseau sur la branche. La branche, c'est comme le fil conducteur qui nous unit dans la classe et chaque oiseau doit être représenté par une force. Comme moi, j'ai une force : je joue de la guitare. Alors, je dessine une guitare dans les mains de l'oiseau [...] Ça pourrait illustrer les forces de chacun ».

Sous forme de communication orale, les élèves auraient finalement été invités à présenter leur oiseau et à le déposer sur une corde « *représentant le fil qui soutient la petite société qui est la classe* ». L'important pour Nancy, « *c'est l'originalité de la création afin que chaque oiseau soit différent. En les affichant dans la classe, cela permet d'avoir un portrait de la classe très humoristique* ».

En fin de projet, Nancy aurait effectué un grand retour avec les élèves afin de déterminer ce qui a fonctionné, moins fonctionné en plus de revenir sur le concept initial de la société. Des informations pourraient être ajoutées à la fiche initiale du projet afin de démontrer les apprentissages réalisés et de constater l'évolution des représentations des élèves du concept de société. Une fois de plus, Nancy précise, en fin d'entretien, que ces activités pourraient être très pertinentes en début d'année scolaire puisqu'elles permettraient de faire un bon premier portrait de classe ; « *de voir quel genre de groupe j'ai dans ma classe* » en plus d'apprendre à connaître chacun de ses élèves dans leurs particularités et leur authenticité.

Cheminement professionnel

À la lumière de cette troisième phase d'étude, l'enseignante collaboratrice souligne que le plus grand saut réalisé quant à ses perceptions et sa pratique concerne la planification de projets interdisciplinaires :

« Je dirais que planifier à long terme comme ça, un gros projet, c'est facile de se perdre. J'ai plein d'idées pour faire plein d'annexes. Mais de continuer sur le même fil conducteur, de savoir où je m'en vais, de ne pas perdre l'objectif principal, c'est un défi. Je suis habituée de planifier des petites activités qu'un grand projet comme ça ».

Nancy précise que l'interdisciplinarité et la démarche de planification qui lui est associée lui sont plus familières à cette dernière phase d'étude puisqu'elle voyait déjà des liens entre les disciplines scolaires, mais avait tendance à choisir un livre et ensuite ressortir des petites activités pas nécessairement liées les unes avec les autres. « *Mais en faisant ce travail de recherche, c'était plutôt l'inverse [...] Je le vois différemment dans ce sens. [...] Cibler nos objectifs et essayer de trouver le livre qui leur correspond* ». Il semble donc plus facile pour Nancy de mettre en place des activités et des situations basées sur l'interdisciplinarité à cette phase-ci du projet de recherche. Sa grande créativité et son expérience engagée tout au long de l'étude sont des points de confiance qui la motivent à réinvestir tout ce qu'elle s'est approprié grâce à ce projet de recherche.

Nancy constate également qu'il est essentiel d'avoir une bonne gestion du temps afin de faciliter la conciliation entre le projet interdisciplinaire et les exigences de l'école, dont les heures de spécialités, les autres moments d'enseignement, les activités de l'école, etc.

Ce qui a été le plus apprécié par Nancy dans cette étape de l'étude, c'est la « *liberté de créer, d'aller chercher les idées qui me tentaient à travers le livre. C'était un livre que j'avais choisi. Donc, c'est très motivant* ». Cependant, elle ajoute qu'il faut tout de même se respecter dans ses limites et établir des objectifs pédagogiques réalistes. « *Ce qui est plus difficile, c'est*

d'aller jusqu'au bout sans me perdre, sans aller chercher trop d'objectifs, de se restreindre afin d'atteindre la compétence visée ».

Apports pédagogiques observés/discutés

L'enseignante collaboratrice reconnaît, une fois de plus, que la pratique visée dans cette étude lui permet véritablement d'enrichir l'exploitation habituelle qu'elle faisait des œuvres de littérature de jeunesse. « *C'est en continuité. La littérature de jeunesse, c'est fascinant de voir qu'on peut s'en servir pour enseigner différentes choses. C'est un médium enrichissant et qui est à apprivoiser* ». Perçue comme un « *élément déclencheur, un guide et un point d'ancrage* », l'œuvre choisie favorisait l'initiation au concept de société et de surcroît, selon Nancy, elle a été bien reçue par les élèves.

« J'ai eu le temps de leur demander. C'est une réponse très positive. Même que certains l'ont préféré au loup. Cela m'a surpris, mais en même temps, j'ai trouvé ça le *fun*. C'est un livre qui parle vraiment des émotions et même moi, lorsque je l'ai lu pour la première fois, j'ai versé une larme. C'est un livre qui est touchant et les élèves se sont retrouvés ».

Nancy considère que cette troisième SAÉ pourrait se montrer efficace dans la planification et la gestion des apprentissages de ses élèves et pertinente dans la mise en relation du domaine de l'univers social avec les autres domaines visés par l'œuvre choisie :

« C'est pertinent. On part de la société, on parle des émotions, de la famille. Donc, cela vient rejoindre les objectifs. Le personnage se sentait mal dans sa famille, mais on se rencontre au fil de l'histoire qu'elle a besoin de sa famille, qu'elle s'en ennue. Alors, cela venait vraiment chercher ce que l'on avait besoin pour la SAÉ ».

Considérant que ce n'est pas l'ensemble des activités qui ont été réalisées, l'enseignante collaboratrice croit tout de même que cette troisième SAE pourrait permettre aux élèves du premier cycle du primaire d'atteindre la compétence visée et plusieurs savoirs essentiels énumérés précédemment. Nancy mentionne qu'en quelques activités seulement, elle a observé « *dans leur dialogue, dans leur façon de décrire ce qu'ils savent de la société* » une certaine progression des apprentissages :

« [...] Nous pourrions voir la différence entre les deux avec les nouvelles informations, car au départ, pour eux, ce que signifiait le mot société, c'était un jeu de société. Donc, ils auraient pu apprendre la bonne signification à travers les activités. Ils ont bonifié leur réponse. Ils ont des petits concepts de plus ».

Lors de l'entretien, Nancy va jusqu'à comparer l'exploitation pédagogique de la littérature jeunesse avec l'utilisation habituelle des manuels scolaires en classe ; « *avec ces volumes, nous n'avons pas la liberté de faire ce que l'on veut* ». Elle évoque aussi l'apport de l'interdisciplinarité mise de l'avant dans ce projet en soutenant que ce recours est très pertinent pour atteindre simultanément plusieurs objectifs pédagogiques pour divers domaines d'apprentissage. En effet, elle spécifie que dans cette SAÉ, elle souhaitait travailler, à partir d'une question de recherche, des savoirs en français, dont les mots de vocabulaire, le schéma du récit et les stratégies de lecture, d'écriture et de communication, le concept de société lié au domaine de l'univers social et les concepts de besoins, de règles de vie, de responsabilités et de respect abordés en univers social, mais aussi dans le programme d'éthique et de culture religieuse. De même, elle pu intégrer les mathématiques : « [...] *Je ne pensais pas les toucher du tout, mais avec le tableau à double entrée, c'est venu un peu touché. C'était un petit défi que je m'étais donné et je suis contente de l'avoir atteint* ». Et finalement, en exigeant la réalisation d'un projet artistique dans lequel les élèves auraient été invités à créer et à apprécier des œuvres d'arts, elle aurait aussi couvert le domaine des arts. Nancy qualifie ce recours à l'interdisciplinarité comme étant :

« riche en informations [...] Cela crée des possibilités [...] Tu peux aller dans n'importe quelle direction [...] Cela permet d'avoir une période pour toucher un peu à tout sans nécessairement dire aux élèves que la prochaine période d'éthique est dans deux semaines par exemple. Cela permet de condenser certaines notions et de vérifier si cela est vu ou non pour passer à d'autre chose ».

L'enseignante collaboratrice justifie son intérêt grandissant à travailler en interdisciplinarité en précisant que cela motive les élèves en plus d'apporter des apprentissages concrets :

« Je crois que chaque petite étape nous amène un apprentissage de plus complet. Donc, en étant en interdisciplinarité comme ça, on va rechercher l'intérêt des enfants. Ce n'est pas : là, on fait du français et là, on fait des maths. Il y a la curiosité qui embarque et ça captive l'enfant. Ça va chercher la motivation de l'enfant ».

Limites pédagogiques observées/discutées

L'enseignante collaboratrice reconnaît toutefois certaines limites au recours à la littérature de jeunesse pour le traitement interdisciplinaire de l'univers social. Tout d'abord, à la lumière de cette troisième phase, le choix de l'œuvre de la littérature de jeunesse a représenté un défi rigoureux pour Nancy étant donné qu'un des critères de sélection demande à ce que l'œuvre aborde le concept de société. « *C'était plus difficile de choisir un livre qui travaillait la société. Il y en a énormément sur l'espace et le temps, mais pas sur la société. J'ai été dans le plus général, mais qui répond aux intentions* ».

De plus, Nancy revient sur la complexité de la planification des projets interdisciplinaires. Il lui paraît maintenant essentiel d'établir des objectifs précis et de tracer une ligne directrice à ne pas dépasser. Elle précise également que les difficultés, qu'un enseignant peut rencontrer, dépendent « *des objectifs qu'on se donne [...] Cela dépend de l'exploitation (de l'œuvre) [...] de quel sens tu veux aller* ». Également, la construction de grilles d'observation et d'évaluation pour consigner des notes apparaît un défi d'envergure. À cet égard, elle explique qu'elle avait « *tendance avant à faire plusieurs activités, mais*

j'arrivais pour obtenir des résultats et il me restait rien. Donc, j'ai appris une nouvelle façon. C'est bien ».

Une dernière limite soulevée par Nancy concerne à la fois le manque de temps pour planifier des projets interdisciplinaires à partir d'œuvres littéraires et l'idée de planifier constamment ce genre de projets tout au long d'une année scolaire. Elle mentionne qu'à la suite de cette étude, elle a réalisé « *qu'un projet comme ça, on ne peut pas en faire deux ou trois en même temps. Il faut y aller un à la fois* ».

Ce recours qualifié de « *super pertinent* » demande du temps de planification et une gestion rigoureuse en classe:

« C'est sûr que tu ne peux pas enseigner toujours en interdisciplinarité, car cela donne beaucoup de périodes pour ces projets et tu dois mixer avec d'autres projets aussi [...] On peut planifier quelques projets dans l'année [...] mais que ce soit toujours comme ça, c'est épuisant. Cela en demande beaucoup. Les enfants sont fatigués aussi, car nous passons d'une activité à l'autre. Cela s'enchaîne beaucoup. C'est beaucoup. C'est bien d'avoir des périodes plus calmes ».

4.2 BILAN DE L'EXPÉRIENCE D'ENSEMBLE

Le deuxième volet de la présentation des résultats, davantage analytique, propose un bilan de l'expérience d'ensemble (contexte de recherche collaborative et planification et réalisation en classe de SAÉ). Ce bilan s'appuie essentiellement sur l'analyse des données qualitatives obtenues par la réalisation de l'entrevue finale et témoigne de l'expérience vécue par l'enseignante collaboratrice tout au long du projet de recherche et en contexte de recours à des œuvres de littérature de jeunesse pour le traitement interdisciplinaire de l'univers social. Ce deuxième volet met aussi davantage en lumière, les principaux apports et limites de ce recours en classe de premier cycle du primaire selon l'expérience vécue par l'enseignante collaboratrice et les réflexions qu'elle partage.

4.2.1 BILAN SUR LE PROJET D'ÉTUDE, LE PROCESSUS DE COLLABORATION ET LE CHEMINEMENT PROFESSIONNEL

Aux dires de l'enseignante, la collaboration entretenue avec la chercheuse semble lui avoir ouvert les horizons et lui avoir apporté une ouverture pédagogique concrète :

« une vision plus élargie de ce qu'est l'interdisciplinarité, de comment bâtir les activités de façon structurée et également une belle complicité avec une personne-ressource [...] la façon d'organiser toutes mes informations et de garder en mémoire ces activités, de mieux planifier mon temps [...] C'est un bon bagage. C'est ce que j'en ressors ».

Si Nancy démontre un grand intérêt pour la pratique privilégiée dans le cadre de cette étude, elle avoue néanmoins que si elle avait été seule (lors de la troisième phase d'étude), dans son rôle d'enseignante, elle n'aurait pas eu le temps de planifier des activités interdisciplinaires aussi complètes dans un laps de temps aussi restreint. Elle loue la valeur des échanges entre la chercheuse et elle, tout au long de l'étude, qui a contribué grandement à la richesse des projets :

« Je ne te mentirais pas que je n'ai pas vécu de petit stress, mais on a été capable de se parler. Il faut se réajuster toujours. Se remettre en question, c'est quelque chose que je ne voyais pas comme un obstacle, en travaillant avec toi [...] Je pense que j'avais un rôle quand même important dans le sens que je m'étais en place beaucoup de choses avec les élèves pour tester le matériel [...] C'est un rôle (de collaboration) que j'ai pris au sérieux qui demandait un bon engagement. Donc, c'est un rôle clé ».

Elle souligne la charge de travail qu'a exigé le projet de recherche, en ce qui a trait surtout à la planification écrite des SAÉ, et ce, à l'inverse de sa planification habituelle ; « *Je dirais que de sortir les idées, de faire des annexes, de créer les activités, oui, c'est possible,*

mais de planifier de façon très détaillée comme on a fait pour le projet de recherche pendant l'école, avec la famille, je n'aurais pas le temps ». Toutefois, elle réitère le fait que dans ses pratiques futures, les trois SAÉ seront vécues en classe avec les élèves afin de couvrir les objectifs pédagogiques en univers social. « C'est sûr ! Je les ai vécues et j'ai adoré. Il est certain que je vais les réinvestir. Dans mes nouvelles perceptions, c'est pertinent de le faire en interdisciplinarité. C'est pertinent de jouer avec la littérature avec les enfants et de les amener à aimer la lecture aussi ».

À l'égard spécifiquement du recours à la littérature de jeunesse, Nancy reconnaît que l'ensemble de son expérience quant à l'utilisation d'œuvres pour le traitement interdisciplinaire de l'univers social a été très enrichissant à la fois à ses yeux et aux yeux des élèves :

« Il y a eu des moments magiques avec les élèves. C'est très motivant. C'est très créatif. C'est ce qui m'a donné le goût d'aller travailler le matin [...] C'est une belle énergie. Cela nous amène vers quelque chose de beaucoup plus qu'à l'habitude. C'est comme si ça l'a créé un monde. Cela nous a unis avec nos élèves. C'est comme un vrai voyage avec eux. Les activités avec le loup, les voyages avec lui, c'était de vrais voyages pour les élèves. Les enfants nous en parlaient même plus tard dans l'année et on faisait des liens. C'était très plaisant ».

Nancy évalue aussi le processus de collaboration chercheure-praticienne comme ayant été très enrichissant. Elle reconnaît que cette collaboration fut nécessaire dans le cadre des projets mis en place. Elle maintient cependant que le fait que les trois SAÉ se soient déroulées durant la même année scolaire ait eu un impact quant à son appropriation de cette pratique :

« J'ai aimé que ce soit gradué, qu'au départ, tu venais dans la classe, tu le présentais (SAÉ interdisciplinaire 1) et ensuite, je le faisais selon tes commentaires (SAÉ interdisciplinaire 2). Je dois t'avouer, qu'à la fin, la panique m'a prise (planification de la SAÉ interdisciplinaire 3), mais finalement, je m'en suis sortie pas si pire. Donc,

le fait que ce soit gradué, le fait que l'on ait des entretiens, cela permet de pister les choses, de me structurer. C'est une super collaboration. C'est à refaire ».

Elle précise aussi que chacune des phases de l'étude lui a apporté une meilleure compréhension de la progression des apprentissages liée à l'univers social :

« Dans les dernières années, je ne l'ai pas enseigné (univers social) [...] Cela remonte à huit ans environ [...] Les fois que je l'ai fait, j'avais un cahier d'activités qui était très limitant [...] C'était nouveau pour moi. De revoir les parties (du programme scolaire), de vraiment les apprivoiser et de me les approprier, c'est ce qui est nouveau pour moi. D'essayer de toucher à toutes les parties du programme de l'univers social [...] Donc, en le faisant comme ça, ça permet d'aller plus loin et ça touche davantage les élèves ».

Elle ajoute qu'elle est satisfaite de l'ensemble du projet de recherche :

« Je me suis lancée dans le projet, car je te connaissais et je te faisais confiance. L'idée en gros de travailler l'univers social était importante et en même temps, je n'avais aucun matériel. Alors, j'ai vu cela comme une bonne opportunité. Je ne suis pas déçue [...] Je le vois comme un investissement ».

Elle retire plusieurs bénéfices quant à sa participation à la recherche :

« C'est beaucoup de connaissances. C'est des nouvelles façons de travailler, du nouveau matériel, beaucoup d'échanges également, des questionnements qu'on a eus, qu'on a pu trouver des réponses. Cela m'a fait grandir, je crois, et comme j'étais de retour d'un grand congé, cela m'a mis le vent dans les voiles ».

Auparavant, elle avait l'habitude de faire plusieurs petits projets souvent plus ou moins structurés dans le temps : « *Je me ramassais souvent avec des élèves qui n'avaient pas fini le projet [...] et là, on embarque dans un autre projet [...] Ainsi, plusieurs élèves ne pouvaient pas terminer le premier* ».

Nancy souligne, lors de l'entrevue finale, que plusieurs apprentissages à l'égard de son rôle de pédagogue furent ainsi concrétisés :

« J'ai appris à planifier des activités à plus long terme, des plus gros projets [...] En faisant cela de cette manière, tout le groupe est à la même place. On les amène loin et cela permet de mieux structurer les activités, je crois, et de garder des traces [...] C'est beaucoup plus concret pour les élèves, beaucoup plus motivant. Je pense que c'est très gagnant d'avoir ça dans une classe (projets pédagogiques interdisciplinaires) ».

Dans sa pratique future, Nancy souhaite reprendre certains éléments qui ont été vécus dans les SAÉ interdisciplinaires. Comme elle a expérimenté des projets déjà planifiés et un projet qu'elle a elle-même élaborée, elle y voit une ouverture pédagogique intéressante de même qu'une facilité d'adaptation permettant une continuité au fil des années:

« Je crois que peu importe le projet, c'est toujours quelque chose d'évolutif. Ce qui est intéressant dans ce projet-là est que nous pouvons aller plus loin, le modifier [...] J'adore le fait qu'il y ait des grandes questions qui séparent le projet. Dans le fond, qui nous permet de faire des retours à chaque grande partie. C'est quelque chose que je vais garder ».

Par conséquent, Nancy entrevoit déjà la possibilité de réinvestir et de transférer ses apprentissages dans sa pratique future à l'égard des autres domaines de formation :

« [...] Je serais curieuse dans les années futures d'essayer d'en monter (des SAÉ) avec les sciences, quelque chose comme ça. C'est quelque chose qui est moins évalué aussi, mais quand même temps, cela fait partie de programme. Que l'on a tendance à mettre de côté, car nous manquons de temps. Alors, j'ai vu ce que c'était pour univers social. Peut-être éventuellement, j'aimerais intégrer les sciences ».

4.2.2 BILAN SUR LES APPORTS ET LES LIMITES DE L'APPROCHE PRIVILÉGIÉE

À la suite de l'expérimentation, l'enseignante collaboratrice jette un regard réflexif sur son expérience quant à l'utilisation pédagogique de la littérature de jeunesse pour l'enseignement interdisciplinaire de l'univers social. Elle constate de nombreux apports et bienfaits, mais aussi des limites.

En ce qui a trait aux apports, de prime abord, l'enseignante collaboratrice, observe un bel engouement (motivation, engagement), chez ses élèves, créé par les SAÉ interdisciplinaires. Il s'agit pour elle d'un point fort de la pratique suggérée :

« Je crois qu'ils ont bénéficié de tout. Je crois qu'ils resteront marqués de tout ça [...] Ce sont des souvenirs avec lesquels ils pourront faire des liens plus tard dans les autres cours qui suivront [...] Le fait de voyager à travers le monde, ç'a piqué leur curiosité ».

Selon l'enseignante collaboratrice, les projets créés à partir des œuvres sont signifiants pour les élèves, notamment parce qu'ils apportent beaucoup et permettent plusieurs apprentissages, et cela pour plusieurs domaines de formation : *« c'est un projet que nous vivons ensemble [...] Cela leur apporte plein de connaissances. Ça les amène à aller plus loin, ne pas juste dire : « écrit ici et je l'apprends par cœur », car il y a une partie qui les implique davantage »*.

L'utilisation des œuvres de littérature de jeunesse apparaît également aux yeux de Nancy prometteur pour le développement des compétences en univers social. En effet, elle soutient que la littérature de jeunesse est devenue une priorité relative à l'apprentissage et à l'enseignement de l'univers social ; *« d'amener les élèves à aller plus loin en faisant des*

projets motivants, c'est très bien [...] Le monde des livres, de l'imagination, la création. Ce sont toutes des raisons pour lesquelles je suis allée en enseignement. Alors, ça vient me rejoindre directement ». En contrepartie, Nancy souligne aussi, et c'est là davantage une limite, qu'il peut être difficile de trouver des œuvres abordant les concepts à traiter, notamment celui de société :

« C'était plus difficile aussi de choisir un livre qui travaillait la société. Il y en a énormément sur l'espace et sur le temps, mais pas sur la société [...] Il faut bien cibler les objectifs et essayer de trouver un livre qui correspond. Je trouve que c'est plus difficile par contre. C'est un plus gros défi. Cela limite le choix de livres ».

Toujours au regard du domaine de l'univers social, Nancy reconnaît que l'approche privilégiée dans cette étude lui a permis de réfléchir à son rôle de pédagogue et à sa responsabilité de favoriser chez ses élèves, la construction des représentations des concepts de temps, d'espace et de société en univers social. À cet égard, elle croit que l'interdisciplinarité est une nécessité pour la construction recherchée, ou en tous les cas une voie importante et signifiante : « *pour pouvoir intégrer dans la vie ce que l'on voit, ce que l'on vit. On va toucher différentes matières, différentes choses. Donc, je le vois comme une nécessité afin de faire comme dans le monde réel, une situation réelle de la vie courante* ».

Le recours plus spécifique à la littérature de jeunesse apparaît aussi aux yeux de Nancy comme un tremplin favorisant, voire facilitant, la planification de situations interdisciplinaires. En participant à cette étude, Nancy soutient avoir enrichi ses compétences en planification. Spécifiquement, elle souligne l'amélioration de ses habiletés à concevoir des situations d'apprentissage et d'évaluation à partir d'œuvres de littérature pour les contenus à faire apprendre en univers social, et ce, en fonction de ses élèves et du développement des compétences visées dans le Programme de formation de l'école québécoise (2001).

Dans le prolongement, Nancy souligne les nombreuses possibilités, notamment interdisciplinaires, qu'offre la littérature de jeunesse dans le choix des projets ainsi que des

objectifs pédagogiques : « *Un livre ouvre la porte à plusieurs possibilités, plusieurs opportunités selon le regard qu'on lui porte. On est capable d'aller chercher dans différents domaines différents apprentissages* ».

Outre ces apports importants, Nancy note par contre certaines limites, du moins des obstacles, liés à la mise en place de l'approche privilégiée. L'une des limites importantes concerne la gestion du temps ou plutôt le manque de temps pour planifier et réaliser les activités avec les élèves tout en les accompagnant adéquatement. Également, un obstacle rencontré par Nancy, à considérer pour de futures mises en application, a été le contexte d'évaluations de fin d'années scolaire qui a freinée la réalisation de l'ensemble des activités de la SAÉ 3.

Une autre limite concerne l'engagement professionnel nécessaire à la mise en place de l'approche privilégiée. Reconnaisant personnellement les vertus de cette approche, Nancy indique dans l'entrevue finale son réel désir de poursuivre dans cette avenue. Elle souhaite même faire profiter ses collègues de son expérience, mais précise que ce n'est pas tous les enseignants qui sont prêts à s'investir et à être déstabilisés dans leur pratique :

« Tout dépend de l'ouverture de chacun et de la façon qu'on fonctionne. Comme toi, je sais que tu aimes la littérature de jeunesse. Il y a un lien entre nous. On s'échange des choses. Cela fonctionne bien. Mais cela peut être mal reçu par une autre enseignante si elle veut faire des cahiers traditionnels. C'est de se respecter dans les choix que nous faisons ».

Cette limite liée aux perceptions de chacun et à leur volonté ou non de modifier leurs pratiques est aussi exprimée par Nancy lors des deux premiers entretiens d'explicitation alors qu'elle souligne :

« qu'il y aurait certains enseignants qui seraient très ouverts à cela. Il y en a qui sont plus à l'aise avec les cahiers d'activités. Ça dépend de notre personnalité,

je crois. Pour ma part, je suis très ouverte à toutes ces activités-là. Je me lancerais dans ça rapidement. J'encouragerais les autres. Mais c'est sûr que ça prend quand même une confiance. C'est de sortir de ce qu'on est habitué de vivre aussi ». (Entretien #1)

« Je pense que ça prend un enseignant qui y croit aussi et qu'il a l'intérêt de le faire parce que c'est sûr que c'est plus simple de prendre un cahier que de tout bâtir. Donc, c'est vraiment un choix, je pense, personnel [...] Ça dépend des forces de chacun. C'est réalisable à la limite que tu veux, que tu sois intéressé à cela ». (Entretien #2)

4.2.2.1. SYNTHÈSE DES APPORTS ET LIMITES SOULEVÉS AU REGARD DES PROPOS TENUS PAR L'ENSEIGNANTE COLLABORATRICE

À la lumière de la recherche entreprise, il est possible d'identifier des apports et des limites constatés par l'enseignante collaboratrice. Ces apports et limites concernent à la fois les élèves, mais aussi et surtout la réalité professionnelle des enseignants. Les propos tenus par Nancy, lors des trois analyses réflexives occasionnées par les entretiens d'explicitation et l'entrevue finale, témoignent des points forts et des limites de la pratique expérimentée dans cette étude. Tout d'abord, les apports ont été classés sous quatre catégories soit 1) projet concret et signifiant suscitant la motivation et la curiosité chez les élèves comme chez l'enseignante ; 2) intérêt réel de l'interdisciplinarité scolaire; 3) atteinte des apprentissages visés en univers social ; 4) meilleure gestion du temps (pour la planification et en classe). Par la suite, les limites observées ou réfléchies ont été, quant à elles, classées en trois catégories : 1) la difficulté à utiliser de manière rigoureuse la littérature de jeunesse ; 2) l'abstraction de certains concepts du domaine de l'univers social ; 3) l'ampleur de la planification et de la gestion de projets interdisciplinaires (gestion de temps). L'ensemble de ces apports et de ces limites sont présentés en aux tableaux 5 et 6 aux annexes VII et VIII.

Au regard de ces apports et de ces limites, présentés dans les tableaux ci-dessus, l'enseignante affirme que cette pratique innovante a créé, chez elle comme pour ses élèves, un certain engouement à enseigner et à découvrir les concepts en univers social. Elle soutient

que l'utilisation des œuvres de littérature de jeunesse a engendré un aspect motivationnel important chez ses élèves à mener à terme des projets tout en les faisant progresser dans leurs apprentissages. Elle affirme une fois de plus qu'il s'agit d'une pratique pédagogique intéressante qui permet réellement la construction des représentations des concepts du domaine de l'univers social tout en atteignant d'autres objectifs pédagogiques provenant des plusieurs domaines d'apprentissage : « [...] ça piqué leur curiosité [...] Ça les a touchés.

...ène une ouverture sur ce qu'ils sont aussi [...] Donc, ça les atteint vraiment. Ça les à tous les objectifs visés ».

CHAPITRE 5

DISCUSSION

La présente recherche tente de répondre aux questions suivantes : 1) Comment et pourquoi exploiter la littérature de jeunesse en classe de premier cycle du primaire pour l'enseignement interdisciplinaire du domaine de l'univers social ? 2) Quels sont les apports et les limites du recours en classe de premier cycle du primaire à des œuvres de littérature de jeunesse pour l'enseignement interdisciplinaire du domaine de l'univers social ? En lien avec ces questions, le présent chapitre propose de discuter les résultats obtenus dans la présente étude en les liant aux connaissances actuelles.

Dans la première partie de ce chapitre, l'utilisation pédagogique d'œuvres de littérature de jeunesse est discutée, en lien avec le premier objectif de cette étude¹⁰, au regard des éléments suivants : 1) l'importance de l'engagement professionnel ; 2) l'interdisciplinarité en tant qu'approche gagnante ; 3) la littérature de jeunesse comme tremplin à l'interdisciplinarité scolaire.

Pour ce qui est de la deuxième partie, en lien avec le deuxième objectif de cette étude¹¹, elle expose les apports et les limites soulevées par les résultats analysés.

¹⁰ qui est de décrire et analyser l'utilisation pédagogique d'œuvres de littérature de jeunesse dans des situations interdisciplinaires alliant l'univers social à d'autres domaines de formation.

¹¹ qui souhaite identifier les apports et les limites du recours en classe de premier cycle à des œuvres de littérature de jeunesse pour l'enseignement interdisciplinaire du domaine de l'univers social.

5.1 PARTIE 1 : REGARD SUR L'UTILISATION PÉDAGOGIQUE D'ŒUVRES DE LITTÉRATURE DE JEUNESSE EN SITUATIONS INTERDISCIPLINAIRES

5.1.1 L'IMPORTANCE DE L'ENGAGEMENT PROFESSIONNEL

Les résultats présentés et relatifs à l'utilisation pédagogique d'œuvres de littérature de jeunesse favorisant le traitement interdisciplinaire de l'univers social permettent de constater l'engagement initial de Nancy en ce qui a trait à l'utilisation de la littérature jeunesse dans sa pratique enseignante, engagement qui paraît, selon nous, une condition essentielle à la mise en œuvre en classe de l'approche privilégiée dans cette étude.

Avant même le début du projet de recherche, l'enseignante collaboratrice présente un intérêt marqué pour la littérature de jeunesse. Elle reconnaît déjà la pertinence de son utilisation : « *J'ai toujours été convaincue que la littérature de jeunesse peut nous apporter énormément [...] Ça nous apporte une ouverture incroyable sur plein de sujets, plein de thèmes* » (Entretien #2). Toutefois, comme constaté par Drolet (2014), Nancy fait initialement partie des enseignants qui saisissent difficilement les potentialités des œuvres de littérature de jeunesse pour le traitement des concepts du temps, de l'espace et de la société propres au domaine de l'univers social. Conséquemment, elle n'utilise pas, du moins avant l'expérience vécue au cours de la recherche, les œuvres littéraires pour enseigner l'univers social et elle perçoit difficilement, comme le souligne également Martel (2014), toute la potentialité interdisciplinaire de ces lectures auprès des élèves : « *Au départ, je n'aurais jamais pensé prendre un livre et puis parler de sciences, d'univers social nécessairement* (Entretien #2). [...] *Je ne pensais pas qu'on allait pouvoir travailler ça (univers social) avec un livre comme ça* » (Entretien #2).

Au regard plus spécifiquement de l'enseignement de l'univers social, les résultats de l'étude quant aux obstacles rencontrés tendent à confirmer les réflexions tenues par les chercheurs : bien que les enseignants soient conscientisés par rapport à la nécessité de l'enseignement de l'univers social, ils évoquent un manque d'outils et de stratégies didactiques à la fois pour l'enseignement unique du domaine (Poyet, 2009), mais également

en ce qui a trait au recours encouragé à la littérature de jeunesse comme vecteur d'interdisciplinarité et médium d'apprentissage pour l'univers social (Martel, Cartier et Butler, 2014 ; Mc Gowan *et al.*, 1996) : « *L'idée en gros de travailler l'univers social était importante et en même temps, je n'avais aucun matériel* » (Bilan final). Si la mise en place de l'approche privilégiée dans cette étude est recherchée par les enseignants, il paraît donc essentiel de produire et/ou fournir des outils (canevas de planification, SAÉ prêtes à l'emploi, guide de soutien pédagogique, etc.) et/ou de travailler de concert avec ces derniers pour développer les stratégies pédagogiques nécessaires :

« Ce qui fait que c'est moins réussi, c'est qu'on manque de temps [...] le fait que ce n'est pas évalué, on n'a pas tendance à en faire pis à l'approfondir plus. On va y aller de surface, oui, le calendrier, on le fait tous les jours, mais pour le reste des choses qu'il y a en univers social, on va comme le frôler dans d'autres activités, mais jamais y aller en profondeur (Entrevue initiale). [...] L'opportunité que j'ai avec toi, c'est génial ! Ça va me permettre de vraiment voir le programme au complet et puis d'essayer, dans les années, futures, de le réintégrer, de mieux l'adapter (Entrevue initiale) ».

Comme le stipulent bien Dery et Martel (2014), Araujo-Oliviera (2014) et Lenoir (2009), les enseignants ont un besoin criant de formation, à l'égard notamment de l'univers social, et ce besoin doit être comblé. Si cela n'est pas fait, le risque est grand que s'accroisse davantage le délaissement de l'enseignement/apprentissage de l'univers social au profit des autres matières scolaires (Audigier, 2006 ; Déry et Martel, 2014 ; Lenoir, 2002 ; Yali et Hoge, 2005 ; Drolet, 2014).

Dans le cas de cette étude, Nancy, l'enseignante collaboratrice, se montre, à la lumière de tout le projet de recherche, très ouverte et disposée à s'investir continuellement pour bonifier sa pratique. En prenant part à cette recherche collaborative et en faisant preuve d'un engagement professionnel, elle a réalisé de réels apprentissages quant au contenu du Programme et développé un grand désir de continuer à réfléchir sur le recours

interdisciplinaire à la littérature de jeunesse en contexte d'enseignement de l'univers social. Conséquemment, ce cheminement professionnel, dans une perspective plus constructiviste (Bentley, 1998 ; Couture, 2013), l'a conduit à une véritable autonomie professionnelle de cette pratique privilégiée. À l'égard de ses compétences professionnelles, une plus grande confiance à l'égard de l'organisation, de la planification et de l'atteinte de ses objectifs personnels et pédagogiques est constatée, ce qui la motive à tout réinvestir dans les années futures :

« C'est sûr ! Je les ai vécues et j'ai adoré. Il est certain que je vais les réinvestir. Dans mes nouvelles perceptions, c'est pertinent de le faire en interdisciplinarité. C'est pertinent de jouer avec la littérature avec les enfants et de les amener à aimer la lecture aussi (Entretien #3) ».

5.1.2 LE RAPPORT À L'INTERDISCIPLINARITÉ

Les résultats analysés quant à l'utilisation pédagogique d'œuvres de littérature de jeunesse pour l'enseignement/apprentissage de l'univers social dans une perspective interdisciplinaire, permettent de mettre en lumière tout l'intérêt de recourir à l'interdisciplinarité en contexte scolaire pour, entre autres, palier les difficultés actuelles liées à l'enseignement et l'apprentissage de l'univers social au premier cycle du primaire.

En effet, fidèle aux planifications des SAÉ, ce qui est important considérant que cette planification s'appuie sur l'expertise théorique et pratique de la chercheure, Nancy s'est appropriée l'approche privilégiée dans cette étude, caractérisée par des situations-problèmes tissant des liens entre les savoirs disciplinaires (Fagnant, Jacmin et Sente, 2012) et suscitant la réflexion chez les élèves. En recourant dans un tel contexte interdisciplinaire à la lecture d'œuvres de littérature de jeunesse, il a même été possible pour l'enseignante collaboratrice d'investir l'apprentissage en lisant associé à l'intention de lire pour apprendre sur un sujet en univers social (Martel, Cartier et Butler, 2015), et ce, autour des différentes étapes propres à

la démarche de recherche et de traitement de l'information du domaine de l'univers social (MELS, 2001). Ce recours aux différentes étapes de cette démarche est fondamental car il a fondé dans cette étude la planification et la réalisation des SAÉ. Pour les élèves, comme pour leur enseignante, la démarche de recherche proposée à plusieurs reprises a donné un cadre de travail et de réflexion, en plus d'offrir un large éventail de possibilités quant aux apprentissages pouvant être ciblés. Aussi, pour bonifier le recours à l'approche privilégiée dans cette étude, cet ancrage dans les étapes de la démarche de recherche propre aux disciplines de l'histoire et de la géographie paraît une avenue prometteuse :

« Je pense que c'est de cette façon que l'on retient le plus d'informations [...] on doit la construire (construction du concept) et aller faire l'effort de réfléchir, de s'arrêter et de se questionner. Donc, ça leur donne une bonne méthode de travail. C'est une démarche qu'il faut utiliser le plus souvent possible. Parce que dans la vie de tous les jours, ça ressemble à ça. Si on ne s'arrête pas, on ne se questionne pas, on n'arrive à rien et on passe à côté de bien de chose. C'est une belle approche ». (Entretien #1)

Dans les SAÉ proposées, les élèves ont été amenés à se questionner sur les concepts de temps, d'espace et de société, à partir desquels leurs connaissances antérieures ont été sollicitées et ensuite enrichies à l'intérieur d'activités interdisciplinaires sollicitant plusieurs disciplines scolaires. Cette démarche respecte l'optique de simultanéité évoquée par Poyet (2009) et les visées du Programme (MELS, 2001) induisant la prise en charge des contenus en univers social par les autres domaines d'apprentissage. Et les élèves sont gagnants puisqu'une telle approche suscite leur motivation et leur engagement : « *C'est un projet tellement stimulant* (Entretien #2). [...] *Ça permet aux enfants d'apprendre dans un projet concret et amusant aussi* » (Entretien #1).

Pour cette étude, il paraît donc important de retenir qu'une approche qui se veut interdisciplinaire doit s'inscrire dans des contextes authentiques favorisant la consolidation des apports disciplinaires souhaités. Plus spécifiquement, la mise en relation entre les savoirs

disciplinaires afin de résoudre des problèmes complexes issus de la réalité des élèves (Fagnant, Jacmin et Sente, 2012) doit être associée, comme l'ont déjà souligné Lenoir et Sauvé (1998), à une démarche de recherche d'une réponse, d'une réelle recherche de sens :

« C'est proche du réel, de notre quotidien. Ça aide à faire des liens avec ce qu'on sait et ce qu'on veut apprendre aussi, à se questionner. C'est vraiment une démarche qui est utile dans la vie de tous les jours (Entretien #1). [...] de pouvoir mixer les matières ensemble [...] de rendre vivant quelque chose qui est peut-être moins motivant pour les enfants » (Entretien # 1).

Une telle approche, et cela est encore plus fondamental, a aussi permis aux élèves d'élaborer une compréhension plus approfondie des concepts en univers social dans des contextes d'authenticité et de signifiante :

« Ils ont appris beaucoup de choses [...] Je pense que dans tout ce qu'on a fait, ça vient vraiment rechercher ce qui est demandé au premier cycle pour les apprentissages » (Entretien #1). « Ils ont été capables de le développer (concept de l'espace) encore plus, de découvrir que l'espace, ce n'est pas juste les planètes, que ce n'est pas juste les étoiles. Ils ont été capables de rattacher d'autres notions par rapport à ça. Ils sont capables aussi de comparer, d'observer, de voir ce qui se fait chez nous, ce qui se fait ailleurs ». (Entretien #2) « [...] Nous pourrions voir la différence entre les deux (fiche des connaissances antérieures et celle du grand retour en fin de projet) avec les nouvelles informations, car au départ, pour eux, ce que signifiait le mot société, c'était un jeu de société. Donc, ils ont appris la bonne signification à travers les activités. Ils ont bonifié leur réponse. Ils ont des petits concepts de plus » (Entretien #3). « Cela (le projet d'étude) les a touchés. Cela amène une ouverture sur ce qu'ils sont, sur les autres aussi [...] Ça les amène à tous les objectifs visés » (Bilan final).

Souligné également par Lenoir (2009), Samson, Hasni et Ducharme-Rivard (2012) et Fagnant, Jacmin et Sente (2012), cette possibilité de l'interdisciplinarité à consolider, voire bonifier les apprentissages visés en les rendant signifiants, est un apport considérable de cette

approche. Ultérieurement, il est possible d'espérer que les élèves parviendront à établir des parallèles entre les problématiques de recherche vécues en classe dans cette étude et celles présentées dans les années à venir aux 2^e et 3^e cycles. Pour Poyet (2009), ce transfert est essentiel : il faut approcher ces concepts au premier cycle du primaire afin d'aider les élèves à s'en créer une compréhension progressive. Cette manière de faire répond de plus aux attentes du MELS (2001) assurant ainsi « *une continuité entre l'exploration de différents milieux, amorcée à l'éducation préscolaire, et la construction d'une représentation plus formelle de l'organisation d'une société dans l'espace et dans le temps, aux 2^e et 3^e cycles* » (p.165).

Le recours à l'interdisciplinarité apparaît donc comme une condition adéquate afin de rendre accessibles les savoirs disciplinaires du domaine de l'univers social, mais aussi des autres domaines de formation (Larouche et Araujo-Oliveira, 2014). Aussi, penser l'enseignement dans une perspective transversale, comme le propose Poyet (2009b) et comme cela a été fait dans la présente étude, permet l'émergence et le progrès de nouveaux savoirs (Follman, 2013).

Quant à l'intérêt d'une telle approche pour l'enseignante elle-même, il est aussi très grand. La formation professionnelle (Samson *et al*, 2012) proposée dans cette étude, au moyen de l'approche collaborative, a en effet permis à l'enseignante collaboratrice de parfaire ses habiletés à établir aisément les liens entre les disciplines scolaires, ce qui paraît être une condition essentielle pour s'approprier l'approche privilégiée. À la lumière de cette étude, ce recours, qualifié de pertinent, lui semble plus familier :

« Les liens se font plus clairement [...] Ça me permet de voir encore plus vers quoi je peux m'en aller et les décisions que je peux prendre » (Entretien #2) [...] « C'est une approche que j'adore, de pouvoir tout mixer ensemble. Il me semble que c'est comme plus complet, plus concret pour les élèves » (Entretien #2).

De même, l'approche interdisciplinaire privilégiée par l'étude, s'organisant efficacement autour de projets liant principalement le domaine du français, comme pierre angulaire aux problématiques de recherche (Pretesac, 2006), et l'univers social a permis véritablement à l'enseignante collaboratrice de maximiser le temps en classe, notamment en appuyant sa pratique sur la planification de SAÉ interdisciplinaires riches et complètes :

« En intégrant toutes les matières ensemble, ça fait varié. Ça nous permet d'avoir l'impression qu'on peut mieux planifier notre temps parce qu'au lieu de faire une période d'univers social, et bien, on l'intègre et on peut voir toute sorte de choses au travers [...] On peut faire plein de choses. Ça maximise notre temps. Ça permet aux enfants d'apprendre dans un projet concret et amusant aussi ». (Entretien #1)
 « Le fait de le rendre interdisciplinaire (le domaine de l'univers social), bien, ça permet de le rentrer dans notre horaire sans qu'on se sente coincé, sans qu'on ait l'impression qu'on manque de temps ailleurs [...] Ça nous permet de voir qu'on est capable de le rentrer dans le programme pis en même temps, on fait plein de choses et on n'est pas coincés ». (Entretien #1) « Je pense que le fait de travailler de cette façon-là (en interdisciplinarité), ça permet de globaliser, ça permet d'aller plus loin ». (Entretien #2) « [...] Ça se fait tout seul (interrelation entre les disciplines). On mixe un peu les matières. On n'a plus à s'attarder à dire : "Ha bon, là, je fais du français, là, je fais plus de..." C'est tout regroupé, c'est comme dans le quotidien ». (Entretien #2) « J'ai appris à planifier des activités à plus long terme, de plus gros projets ». (Bilan final) « [...] On les amène plus loin et cela permet de mieux structurer les activités [...] Cela permet de mieux planifier mon temps ». (Bilan final)

Cette polyvalence accrue chez l'enseignante collaboratrice favorise le décloisonnement des matières et donne un sens global aux actes d'enseigner et d'apprendre en plus d'un accès à une culture commune qui va au-delà, comme le souligne avec justesse Pretesac (2006), d'une mosaïque de savoirs fragmentaires : « *On n'a plus à s'attarder à dire : "bon ! là, je suis en français et là, je suis..." C'est tout regroupé, c'est comme dans le quotidien, c'est comme le réel* » (Entretien #2).

5.1.3 LE RAPPORT À LA LITTÉRATURE DE JEUNESSE COMME VECTEUR D'ENSEIGNEMENT

Si le Programme en vigueur suppose actuellement que les élèves du premier cycle du primaire construisent leurs représentations des concepts du temps, de l'espace et de la société à travers des activités interdisciplinaires (MELS, 2001), il importe d'observer les résultats de ce projet de recherche sous le regard de l'utilisation pédagogique de la littérature de jeunesse proposée pour favoriser la mise en relation du domaine de l'univers social avec les autres domaines d'apprentissage.

Tout d'abord, recourir à des œuvres de littérature de jeunesse offre véritablement, à l'égard des résultats obtenus, plusieurs possibilités interdisciplinaires dans le choix des projets ainsi que des objectifs pédagogiques visés. Ces œuvres, comme le soulignent avec justesse Martel, Cartier et Butler (2015), permettent d'approcher autrement des réalités historiques, géographiques ou citoyennes propres au premier cycle du primaire. De surcroît, et comme le soutiennent Martel, Cartier et Butler (2015), Martel et Boutin (2015a), Montésinos-Gelet et Morin (2004; 2006) et Rachel DeRoy-Ringuette (2014), le recours aux œuvres de littérature de jeunesse permet véritablement de couvrir plusieurs apprentissages et donc, de favoriser le décroisement des matières :

« [...] C'est à prioriser. Je pense que c'est la façon qu'il faudrait le plus possible l'enseigner (Univers social) ». (Entretien #1) « Il y a une immense possibilité d'activités à faire autour de ce livre-là ». (Entretien #2) « C'est sûr que c'est un tremplin (œuvres) parce qu'à partir d'un thème, on peut travailler un peu tout ». (Entretien #2) « [...] C'est un lien qui s'implante bien dans les cours. Ça l'apporte un sujet qui permet de graviter autour, puis d'avoir toutes les matières, d'évaluer un peu de tout ». (Entretien #2) « La littérature de jeunesse, c'est fascinant de voir qu'on peut s'en servir pour enseigner différentes choses. C'est un médium très intéressant et qui est à apprivoiser ». (Entretien #2) « [...] Encore une fois, c'est un déclencheur, un guide et un ancrage. C'est de là que l'on part pour aller vers différentes activités ». (Entretien #3) « Un livre ouvre la porte à plusieurs possibilités, plusieurs opportunités selon le regard qu'on lui porte. On est capable d'aller chercher dans différents apprentissages ». (Bilan final)

La littérature de jeunesse, devenue une priorité pour l'enseignante collaboratrice à l'égard des apprentissages et de l'enseignement de l'univers social, offre, comme le soulignent Perrin (2010) et Iwaszko (2013) littéralement une fenêtre sur le monde permettant aux jeunes lecteurs de mieux l'analyser, le comprendre et le juger. Cette utilisation de la littérature à travers une démarche de recherche apparaît, dans ce cas présent, comme un réel exercice de jugement, de découverte et d'une meilleure connaissance de soi et du monde (Léon, 2004). Dans son étude touchant au recours en classe du primaire aux œuvres de littérature de jeunesse, Audet (2015) pose le même constat :

« Ce projet les a amenés à aller plus loin dans leurs connaissances » (Entretien #2)
 « Cela les a touchés. Cela amène une ouverture sur ce qu'ils sont, sur les autres aussi ». (Bilan final) « [...] Je crois qu'ils ont bénéficié de tout, que ça leur a permis de se faire une image [...] Je crois qu'ils resteront marqués de ça ». (Bilan final)

Dans le même ordre d'idées, un autre constat, né de l'analyse de cette étude, concerne l'impact positif et motivationnel, reconnu aussi par Morin *et al.* (2006), Morin et Montésinos-Gelet (2006) et Martel et Boutin (2015a), de l'utilisation pédagogique d'œuvres de littérature de jeunesse à l'école et plus spécifiquement en contexte d'interdisciplinarité, et cela pour différents profils, ce qui est loin d'être négligeable. Tout laisse penser que le recours à la littérature de jeunesse constitue en lui-même un levier aux apprentissages et notamment aux apprentissages interdisciplinaires :

« C'est une approche qui va chercher beaucoup les enfants ». (Entretien #1) « [...] Le fait que ça va toucher les arts, c'est encore aller rechercher les élèves qui sont peut-être moins intéressés par l'écriture justement. Ils vont avoir un fini, c'est quelque chose de tangible ». (Entretien #1) « [...] C'est plus attrayant souvent qu'un gros manuel qu'il faut lire des pages et des pages ». (Entretien #1) « C'est hyper stimulant. C'est motivant pour les élèves comme pour l'enseignante et ça permet d'aller beaucoup plus loin que juste l'exercice dans un cahier ou la notion de base qu'on aborde habituellement ». (Entretien #2) « La motivation était là [...] Ils étaient curieux. Ils ont sorti plein d'idées. Ils échangeaient entre eux. Ils

justifiaient leurs idées. C'était beau de les voir [...] C'était un très bel échange ». (Entretien #3) « C'était enrichissant. Il y a eu des moments magiques avec les élèves. C'était très motivant. C'était très créatif [...] Cela amène vers quelque chose de beaucoup plus qu'à l'habitude. C'est comme si ça l'a créé un monde. Cela nous a uni les élèves ». (Bilan final) «[...] C'est beaucoup plus concret pour les élèves, beaucoup plus motivant. Je pense que c'est très gagnant d'avoir ça dans une classe ». (Bilan final)

Qualifiées d'objets *culturels par excellence* par le MELS (2001) et de passeurs culturels par Morin et Noël-Gaudreault (2008), les œuvres de littérature de jeunesse, ici pour l'enseignement interdisciplinaire du domaine de l'univers social, facilitent de plus, comme l'a constaté l'enseignante collaboratrice mais aussi Todorov (2007), la construction personnelle et sociale des élèves en plus de les guider à apprendre à vivre en société : « *Ça (la SAE sur la société) nous permet de les aider à voir qu'il y a une mini-société parmi les classes, que ça peut les aider, qu'ils peuvent apporter quelque chose et qu'ils peuvent apprendre des choses aussi* ». (Entretien #3)

Qui plus est, le recours à la littérature, dans la perspective de l'approche privilégiée dans cette étude, illustre les liens forts qui existent, et qui doivent exister, entre son exploitation et le domaine du français, véritable pierre angulaire de la formation au premier cycle du primaire (Pretesac, 2006). Dans les trois SAÉ proposées, des situations réelles de lecture et d'écriture, sollicitant plusieurs domaines d'apprentissage dont l'univers social, les mathématiques, les arts plastiques et l'éthique et cultures religieuses, ont en effet été proposées, ce qui est didactiquement préconisé, notamment par Morin et *al.* (2006).

5.1.4 BILAN QUANT À L'EXPÉRIMENTATION DE L'APPROCHE PRIVILÉGIÉE ET DE LA RÉFLEXION QUI EN DÉCOULE

L'analyse des propos de l'enseignante a permis de dégager que l'utilisation pédagogique de la littérature de jeunesse en contexte d'interdisciplinarité a créée chez l'enseignante comme chez ses élèves un engouement et un engagement profond dans la construction des représentations des concepts de temps, d'espace et de société. Les SAÉ élaborées dans le cadre de cette étude se sont avérées significatives et pertinentes d'un point de vue motivationnel, mais également d'un point de vue du cheminement des apprentissages. En effet, elles ont amené les élèves à se questionner, et ce, dans une démarche de recherche (soit la démarche de recherche propre aux disciplines de l'histoire et de géographie) constante et contextualisée. Conséquemment, le fait de mettre en relation des disciplines scolaires, par des liens de complémentarité et un appui sur une œuvre de littérature de jeunesse, en vue de favoriser l'intégration des savoirs (Lenoir, 2009) apparaît pertinent pour qui cherche à construire des représentations des concepts du temps, de l'espace et de la société.

5.2 PARTIE 2 | LES APPORTS ET LES LIMITES DE L'UTILISATION PÉDAGOGIQUE DES ŒUVRES DE LITTÉRATURE DE JEUNESSE POUR LE TRAITEMENT INTERDISCIPLINAIRE DE L'UNIVERS SOCIAL

À la lumière de cette recherche, il est possible de réaliser une synthèse des apports et des limites constatés par l'enseignante collaboratrice à la fois pour les élèves et pour elle-même en tant que pédagogue en ce qui a trait à l'approche privilégiée dans cette étude qui a été mise en œuvre dans les trois SAE interdisciplinaires.

5.2.1 SYNTHÈSE DES APPORTS RECONNUS PAR L'ANALYSE RÉFLEXIVE DE L'ENSEIGNANTE DE LA LITTÉRATURE DE JEUNESSE COMME VECTEUR D'INTERDISCIPLINARITÉ ET MÉDIUM D'ENSEIGNEMENT POUR L'UNIVERS SOCIAL

Les apports identifiés corroborent pour l'essentiel tous les bienfaits reconnus dans la littérature scientifique en ce qui a trait au recours à l'interdisciplinarité scolaire (Beane, 1991; Lenoir et Sauvé, 1998; MELS, 2001; Hasni, 2005; Pretesac, 2006; Samson, Hasni, Ducharme et Rivard, 2012; Poyet, 2014; Larouche, Landry et Fillion, 2015) ou au recours à la littérature de jeunesse à l' cole (MELS, 2001; Morin et Montésinot-Gelet, 2006; Tsimbidy, 2008; Martel, 2014; Martel, Cartier et Butler, 2015). Pour la première fois par contre, ces apports sont analysés dans un recours mixte à la littérature de jeunesse et à l'approche interdisciplinaire.

5.2.1.1 PROJETS CONCRETS ET SIGNIFIANTS : UNE MOTIVATION ET UNE CURIOSITÉ ACCRUES

Tout d'abord, au regard des résultats discutés et des études allant dans ce sens (Morin et Montésinot-Gelet, 2006; Tsimbidy, 2008; Martel, 2014; Martel, Cartier et Butler, 2015; Audet, 2016) l'utilisation pédagogique d'œuvres de littérature de jeunesse pour l'enseignement interdisciplinaire de l'univers social au premier cycle du primaire offre la possibilité aux enseignants de poursuivre l'atteinte de leurs objectifs pédagogiques tout en pr sentrant aux élèves des projets qualifiés de concrets et de signifiants qui suscitent la motivation et la curiosité de ces derniers :

« Je pense que c'est une approche qui va chercher beaucoup les enfants [...] c'est des exemples qui sont proches d'eux ». (Entretien #1) « C'est un projet tellement stimulant. Les enfants ont vraiment embarqué ». (Entretien #2) « C'est vraiment de voyager avec les enfants à travers le livre [...] de voir la curiosité des enfants sur les pays (Entretien #2). La motivation était là du début   la fin ». (Entretien #2) « Ils ont eu beaucoup de plaisir ». (Entretien #2) « C'est un album très touchant qui va chercher les émotions des enfants [...] cela est venu chercher l'intérêt des enfants ». (Entretien #3) « Il y a la curiosité qui embarque et ça (le recours) captive l'enfant.  a va chercher leur motivation ». (Entretien #3) «  a (l'utilisation des œuvres) leur apporte un côté créatif, rassembleur, car c'est un projet que nous vivons ensemble

». (Bilan finale) « C'est beaucoup plus concret pour les élèves, beaucoup plus motivation. Je pense que c'est très gagnant d'avoir ça dans une classe ». (Bilan final)

À cet égard, il apparaît pertinent d'émettre que cette approche valorisant la réalisation de projets interdisciplinaires à partir d'œuvres de littérature de jeunesse place les élèves dans des situations de réalisation, de partage et de communication significatives qui contribuent, comme cela a été illustré précédemment, à élaborer une représentation intégrée des concepts du domaine de l'univers social. Cette réflexion rencontre celle de certains chercheurs, dont Morin *et al.* (2006), Martel (2014) et Martel et Boutin (2015a) qui louent l'utilisation de la littérature de jeunesse à des fins pédagogiques afin d'amener les élèves à s'engager de manière autonome dans des situations précises. Elle rencontre aussi celle de Cartier et Martel (2014) qui ont, elles aussi, observé que des apprentissages significatifs se réalisent lorsqu'il est demandé aux élèves d'apprendre sur un sujet donné, ici un concept d'univers social, grâce à la lecture d'œuvres ciblées, et ce, avec une motivation suffisante pour rester engagés tout au long des activités.

5.2.1.2 LA LITTÉRATURE DE JEUNESSE : UN VÉRITABLE TREMPLIN À L'INTERDISCIPLINARITÉ

Par la suite, le recours à des œuvres de littérature de jeunesse constitue un médium intéressant pour mettre en relation le domaine de l'univers social avec les autres domaines de formation du premier cycle du primaire. Pertinente pour appréhender l'histoire autrement (Martel, Cartier et Butler, 2015) et pour pallier, en partie, aux obstacles liés aux manuels scolaires amplement documentés (Chabot, 1991; Blaser, 2007; Chapin et Messick, 1999; Gibson, 2009; Lenoir *et al.* (2001); Harniss, Dickson, Kinder et Hollenbeck, 2001; Lebrun, 2001, 2006; Lenoir, 2002; Niclot et Aroq, 2006; Yali et Hoge, 2005; Drolet, 2014), la littérature de jeunesse est perçue par l'enseignante collaboratrice, et cela est un apport considérable, comme un véritablement tremplin à l'interdisciplinarité et à l'apprentissage dans toutes les disciplines. En fait, recourir à des œuvres de littérature de jeunesse apparaît

comme une condition facilitant la mise en œuvre de l'approche interdisciplinaire dès lors que l'on perçoit, bien entendu, toute la richesse des œuvres ciblées :

« C'est un ancrage qui nous permet de faire tellement de choses ». (Entretien #1) « [...] Tu peux l'exploiter de différentes façons contrairement à un manuel d'école ». (Entretien #1) « C'est à prioriser. Sortir des manuels qui nous coincent un peu avec des projets plus restreints, qui ne sont pas des projets qui nous rejoignent ». (Entretien #1)

« Chacune des étapes nous apportait quelque chose, nous apportait des découvertes [...] Ça permettait de toucher plusieurs matières aussi ce qui est très intéressant ». (Entretien #2) « En rapport à l'apport pédagogique, j'ai toujours été convaincue que la littérature de jeunesse peut nous apporter énormément ». (Entretien #2) « C'est un lien (lien entre l'univers social et les autres domaines) qui s'implante bien dans les cours. Ça l'apporte un sujet qui permet de graviter autour, puis d'avoir toutes les matières, d'évaluer un peu de tout [...] Ça fait un tremplin ! ». (Entretien #2)

« Et bien, on travaille le français, les mathématiques, l'univers social, les arts plastiques. Nous travaillons aussi l'éthique et culture religieuse étant donné les besoins, les relations interpersonnelles. Alors, ça touche pas mal de choses autour du Programme ». (Entretien #3) « Puis cela (littérature) leur apporte plein de connaissances. Ça les amène à aller chercher plus loin, ne pas juste dire : "c'est écrit ici, je l'apprends par cœur", car il y a une partie qui les implique davantage ». (Bilan final)

Ces résultats vont dans le sens de ceux d'autres études qui illustrent en effet cet aspect facilitant et pertinent du recours à la littérature de jeunesse qui permet la lecture de textes signifiants et authentiques ouvrant à l'interdisciplinarité, au plaisir de lire et d'apprendre et à l'acquisition de connaissances (Boutin, 1999 ; Audet, 2016 ; Martel, 2014).

5.2.1.3 LA LITTÉRATURE DE JEUNESSE : VECTEUR AUX APPRENTISSAGES EN UNIVERS SOCIAL

Si l'utilisation pédagogique des œuvres de littérature de jeunesse permet, comme il l'a été démontré, d'accroître la motivation des élèves à mener à terme des projets interdisciplinaires, elle offre de surcroît des situations concrètes de lecture et de réflexion favorisant la construction, la modification et l'enrichissement de ce que Poyet (2009) appelle le réseau conceptuel des élèves. En sollicitant différents savoirs essentiels, les trois concepts du domaine de l'univers social, travaillés dans les SAÉ, sont approchés par le biais des autres disciplines et trouvent, dans ces domaines de formation, des points d'ancrage privilégiés tel que cela est exigé par le MELS (2001) :

« Je pense que dans tout ce qu'on a fait, ça vient vraiment rechercher ce qui est demandé au premier cycle pour les apprentissages ». (Entretien #1) « C'est sûr que comme première approche, ils ont appris beaucoup de choses ». (Entretien #1) « L'objectif est atteint selon ce que les enfants m'ont montré ». (Entretien #1) « Donc, ça leur a comme permis d'agrandir toutes les notions qui sont en lien avec l'espace ». (Entretien #2) « Ce projet les a amenés à aller plus loin dans leurs connaissances de l'espace, d'en savoir plus sur les pays, d'en savoir plus sur tout ce qu'on a travaillé dans le projet ». (Entretien #2) « Cela les aurait amenés à avoir une meilleure compréhension (du concept) d'autant que l'on travaille les besoins, les règles de vie aussi ». (Entretien #3) « Ils ont appris la bonne signification à travers les activités. Ils ont bonifié leur réponse. Ils ont des petits concepts de plus ». (Entretien #3) « Ça les amène à tous les objectifs visés ». (Bilan final)

Ces résultats, en appui sur la qualité et la pertinence reconnues par l'enseignante collaboratrice et ses élèves des SAÉ proposées dans l'étude, témoignent que l'approche privilégiée, en plus d'offrir une occasion aux enseignants d'innover, a des répercussions sur les apprentissages des élèves (Bishop, 2009; Desnoyers-Mathieu et Morin, 2012; Forest, 2014; Martel, 2014; Martel, Cartier et Butler, 2015).

5.2.1.4 PROJETS INTERDISCIPLINAIRES : UN GAIN DE TEMPS CONVOITÉ !

Toujours en lien avec la pertinence (et les apports) de recourir à une pratique pédagogique innovante axée sur le recours à la littérature de jeunesse, soulignons que cette approche permet une gestion efficace du temps en classe à la fois pour la planification et la réalisation des activités. En effet, cette approche, dans laquelle les activités sont construites autour d'œuvres de littérature de jeunesse servant d'élément déclencheur, apparaît particulièrement intéressante pour répondre à la grille-matière du premier cycle qui prévoit que l'enseignement de l'univers social se réalise à travers les domaines disciplinaires (MELS, 2001). Ces œuvres vont véritablement au-delà du développement des compétences en français, prioritaires au premier cycle. Elles deviennent donc un outil indispensable à l'intégration des disciplines (Lépine, 2012 ; Audet, 2015) et à la gestion efficace du temps en classe par l'enseignante :

« En intégrant toutes les matières, ça fait varié. Ça nous permet d'avoir l'impression qu'on peut mieux planifier notre temps [...] On peut faire plein de choses et ça maximise notre temps ». (Entretien #1) « Ça (les SAE) permet de le rentrer dans notre horaire sans qu'on se sente coincé, sans qu'on ait l'impression qu'on manque de temps ailleurs [...] ça nous permet de voir qu'on est capable de le rentrer dans notre programme pis en même temps, on fait plein de choses et on n'est pas coincé ». (Entretien #1) « Ça me donne encore plus le gout de le faire ! (Utiliser la littérature) ». (Entretien #2) « J'ai acquis une meilleure confiance [...] C'est de voir dans le fond qu'on capable de s'organiser avec ça. On est capable d'arriver à nos objectifs ». (Entretien #2) « Cela (les recours) permet d'avoir une période qui touche un peu à tout sans nécessairement dire aux élèves que la prochaine période d'éthique est dans deux semaines par exemple ». (Entretien #3) « Cela (les SAE) permet d'élargir ma vision, la façon d'organiser toutes mes informations [...] de mieux planifier mon temps ». (Bilan final)

5.2.1.5 LITTÉRATURE, INTERDISCIPLINARITÉ ET ENGAGEMENT PROFESSIONNEL

Un autre bienfait, constaté ici, associé à l'approche privilégiée dans cette étude, mais aussi sûrement au contexte collaboratif de la recherche, concerne l'engagement de l'enseignante collaboratrice. D'après les résultats analysés, un élan manifeste est perçu chez l'enseignante en ce qui a trait à la poursuite de cette pratique pédagogique axée sur la littérature jeunesse pour le traitement interdisciplinaire de l'univers social. Nancy reconnaît que l'ensemble de son expérience a été très enrichissant à la fois à ses yeux et aux yeux de ses élèves : « *Il y a eu des moments magiques avec les élèves. C'est très motivant. C'est très créatif. C'est ce qui m'a donné le goût d'aller travailler le matin [...] C'est une belle énergie* ». (Bilan final)

À l'instar des propos tenus en entretiens, cette approche semble vraisemblablement démontrer un potentiel pédagogique puisque l'enseignante manifeste un intérêt pour reprendre ces projets dans les années futures : « *C'est sûr que dans mes pratiques futures, il y a aura trois SAE sur l'univers social. C'est sûr ! Je les ai vécues et j'ai adoré. Il est certain que je vais le réinvestir* » (Bilan final) *Ça m'a apporté quelque chose. Je sais que c'est utile et concret* (Entretien #2). Elle souhaite donc consolider dans sa pratique future ce qu'elle a vécu dans l'intention de ramener cette approche pédagogique dans l'ensemble de son enseignement :

« Je serais curieuse [...] dans les années futures d'essayer aussi d'en monter une (SAE) avec les sciences, quelque chose comme cela. C'est quelque chose qui est moins évalué [...] que l'on a tendance à mettre de côté, car nous manquons de temps. Alors, j'ai vu ce que c'était avec l'univers social peut-être éventuellement j'aimerais intégrer les sciences ».

Cette intention de réinvestissement futur illustre assurément que l'enseignante croit que cette approche puisse avoir des vertus pédagogiques pertinentes. Comme elle le souligne : « *Je crois que peu importe le projet, c'est toujours quelque chose d'évolutif [...] C'est ce qui est intéressant dans ce projet-là, nous pouvons aller plus loin, le modifier* ». (Bilan final)

5.2.2 LES LIMITES RECONNUES PAR L'ANALYSE RÉFLEXIVE DE L'ENSEIGNANTE DE RECOURIR À LA LITTÉRATURE DE JEUNESSE POUR L'ENSEIGNEMENT INTERDISCIPLINAIRE DE L'UNIVERS SOCIAL

5.2.2.1 LA LITTÉRATURE DE JEUNESSE : LA DIFFICULTÉ À CHOISIR LES ŒUVRES

Si les résultats de la présente recherche démontrent que l'utilisation pédagogique de la littérature jeunesse pour le traitement interdisciplinaire de l'univers social permet entre autres d'accentuer la motivation des élèves, de favoriser des apprentissages interdisciplinaires chez ces derniers en plus de favoriser une meilleure gestion du temps en classe (Beane, 1991; Lenoir et Sauvé, 1998; MELS, 2001; Hasni, 2005; Morin et Montésinot-Gelet, 2006; Pretesac, 2006; Tsimbidy, 2008; Samson, Hasni, Ducharme et Rivard, 2012; Martel, 2014; Poyet, 2014; Larouche, Landry et Fillion, 2015 ; Martel, Cartier et Butler, 2015), le choix des œuvres permettant l'étude des concepts en univers social semble être un aspect qui pose problème. En effet, malgré l'intérêt de l'enseignante à recourir à la littérature, la démarche de choix des œuvres lui paraît complexe, notamment par rapport à la disponibilité mais aussi au regard de la qualité des  uvres :

« Les limites, c'est justement dans le choix du livre. Si tu choisis un livre qui est moins adapté à ce que tu veux montrer à tes élèves, et bien, idéalement, il faut que tu en choisisses un autre. C'est de la recherche que tu as à faire un peu.  a prend le temps de le faire aussi. Mais un coup que tu as trouvé ton livre, et bien, c'est facile après, d'élaborer ». (Entretien #1) « C'était plus difficile aussi de choisir un livre qui travaillait la société. Il y en a énormément sur l'espace et le temps, mais pas sur la société ». (Entretien #3)

En conséquence, il apparaît primordial, tel que soutenu par Poyet (2009), de remédier à cet obstacle en offrant des outils et des stratégies didactiques liés spécifiquement à la sélection des œuvres à partir desquels il convient de travailler en classe. Des sites Internet tels le site du MELS *Livres ouverts* (www.livresouverts.qc.ca) et celui du LIMIER (Littérature Illustrée : Médiathèque, Interventions et Recherches en Éducation / www.lelimier.com), existent déjà et constituent un point de départ.

5.2.2.2 L'ABSTRACTION DE CERTAINS CONCEPTS EN UNIVERS SOCIAL

Considérant que le domaine de l'univers social amène les élèves à développer un savoir agir mobilisable dans des situations complexes et variées dans lesquelles ils tentent progressivement d'expliquer et de mettre en perspective, de façon rigoureuse et systématique, des réalités sociales (MELS, 2001), il semble que l'appropriation de certains concepts propres au domaine de l'univers social au premier cycle du primaire constitue pour l'enseignante collaboratrice un obstacle à la mise en œuvre réussie de l'approche privilégiée dans cette étude :

« Je dirais ce qui était un petit peu plus une faiblesse... et bien, par rapport au siècle, c'est tellement abstrait que même si on a l'image, ils ne l'ont pas vécu. Ils ne connaissent pas nécessairement quelqu'un qui a vécu cent ans non plus. Donc, ça fait que c'est cet aspect-là qui est le plus difficile d'aller les chercher même avec le livre ». (Entretien #1) « Il y a des notions qui demeurent quand même abstraites ; le siècle, l'éternité, ces choses-là. Ça limite un petit peu. Mais en même temps, je pense que l'objectif n'était pas de leur apprendre cela d'un bout à l'autre. C'était de leur faire une première initiation ». (Entretien #1)

Pourtant, offrir un enseignement précoce dans le cheminement scolaire des élèves et une familiarisation progressive de ces concepts à l'intérieur de SAÉ (Laville, 1993 ; Drolet, 2014), tel que cela a été fait dans cette étude, constitue, selon Laville (1993) et Drolet (2014), une manière de lever progressivement l'abstraction. Ces contextes diversifiés d'apprentissage permettent en effet au fil du temps d'enrichir les apprentissages grâce à des

degrés d'élaboration de plus en plus complexes, ce qui peut faciliter la continuité entre l'exploration des différents concepts amorcés au préscolaire et la construction d'une représentation plus formelle de l'organisation d'une société dans l'espace et dans le temps aux deuxième et troisième cycles (MELS, 2001).

5.2.2.3 L'EXIGENCE DE LA PLANIFICATION ET DU TRAITEMENT PÉDAGOGIQUE DES ŒUVRES DE LITTÉRATURE DE JEUNESSE DANS UNE PERSPECTIVE INTERDISCIPLINAIRE

L'enseignement de l'univers social exige chez les enseignants une compréhension approfondie et maîtrisée des savoirs disciplinaires qui y sont associé, ce qui est souvent source d'inconfort (Éthier, Lefrançois et Demers, 2014) pour plusieurs enseignants œuvrant au primaire qui manquent d'outils et de stratégies (Poyet, 2009) mais aussi de formation (Déry et Martel, 2015) :

« L'opportunité que j'aie avec toi, c'est génial. Ça va me permettre de vraiment voir le Programme au complet puis d'essayer dans les années futures aussi de le réintégrer... de mieux l'adapter ». (Entrevue initiale) « L'idée en gros de travailler l'univers social était importante et en même temps, je n'avais aucun matériel ». (Bilan final)

Malgré les apports reconnus précédemment, le recours à des œuvres de littérature de jeunesse à des fins interdisciplinaires exige chez les enseignants d'aller au-delà du développement de compétences comportementales ou de la maîtrise des connaissances déclaratives et procédurales chez leurs élèves (Samson et Al., 2012). Ce rôle, qui exige une pensée ouverte et une compréhension riche des visées de tous les programmes de formation, nécessite d'investir temps, énergie et cohérence :

« Je dirais que planifier à long terme comme ça, un gros projet, c'est facile de se perdre ». (Entretien #3) « Ce qui était plus difficile, c'est d'aller jusqu'au bout sans me perdre, sans aller chercher trop d'objectifs, de se restreindre afin d'atteindre la

compétence visée (lors de la planification) ». (Entretien #3) « J'ai réalisé qu'un projet comme ça, on ne peut pas en faire deux ou trois en même temps. Il faut y aller un à la fois. Dans la planification avec l'horaire de toutes les spécialités de la journée, les activités de l'école, ça demande une bonne gestion et en même temps, on a d'autres petites activités qu'il faut faire aussi. Donc, c'est de ne pas commencer et de travailler seulement en interdisciplinarité. On pourrait se perdre et s'épuiser beaucoup ». (Entretien #3) « De planifier de façon très détaillée, comme on a fait pour le projet de recherche, pendant l'école, avec la famille, je n'aurais pas le temps ». (Bilan final)

Cette planification plus complexe – sélection et traitement des œuvres, choix des intentions et des objectifs, apprentissages ciblés, liens interdisciplinaires, investissement possible au niveau de la création de matériel approprié- exige des enseignants un autre regard sur leurs pratiques et une volonté de modifier ces dernières. Comme le souligne bien Hasni (2005), la planification et la mise en œuvre de situations d'apprentissage interdisciplinaires obligent « à prendre des décisions aussi bien au niveau didactique (la planification) qu'au niveau pédagogique (l'action), tout en se basant sur l'analyse préalable de l'ensemble des programmes en vigueur » (p. 5).

Aussi, comme le précise l'enseignante collaboratrice, une telle approche nécessite véritablement de l'ouverture et une volonté d'engagement. Comme elle le souligne, et c'est là un obstacle possible majeur :

« Je pense que ça prend un enseignant qui y croit aussi et qu'il a l'intérêt de faire ça... parce que c'est sûr que c'est plus simple de prendre un cahier que de tout bâtir. Donc, c'est vraiment un choix, je pense, personnel. Moi, je préfère vraiment aller créer, mais ça dépend aussi des forces de chacun. C'est réalisable à la limite que tu veux, que tu sois intéressé à cela et que tu es peut-être familier un peu avec cela ». (Entretien #2) « Tout dépend de l'ouverture de chacun, et de la façon qu'on fonctionne [...] Cela peut être mal reçu par une autre enseignante si elle veut faire des cahiers traditionnels. C'est de se respecter dans les choix que nous faisons ». (Bilan final)

CHAPITRE 6

CONCLUSION

6.1 CONCLUSION GÉNÉRALE

Par cette présente étude s’inscrivant dans une démarche de recherche collaborative (Desgagné, 2001), nous souhaitons réfléchir à l’utilisation d’œuvres de littérature de jeunesse comme vecteur d’interdisciplinarité scolaire et médiums d’apprentissage en univers social. Par l’expérimentation de deux des trois SAÉ interdisciplinaires dans lesquelles les activités ont été construites autour d’œuvres de littérature de jeunesse, l’enseignante collaboratrice a expérimenté, et porté un regard réflexif, sur l’approche privilégiée dans cette étude. La chercheure et l’enseignante ont été impliquées sur le terrain durant tout le processus d’expérimentation échelonné sur une année scolaire 2015-2016, comme le suppose le devis de la recherche collaborative.

Au cours des dernières années, de nombreux chercheurs se sont intéressés aux thèmes touchés par cette étude, dont l’enseignement de l’univers social (Lebrun et al., 2001 ; Lebrun, 2009 ; Larouche et Araujo-Oliveira, 2014 ; Éthier, Lefrançois et Demers, 2014 ; Martel, 2014 ; Forest, 2014), le concept d’interdisciplinarité (Beane, 1991 ; Fourez, 1998 ; Lenoir et Sauvé, 1998 ; Pretesac, 2006 ; Lenoir, 2009 ; Samson, Hasni et Ducharme-Rivard, 2012 ; Fagnant, Jacmin et Sente, 2012 ; Breton, 2013) et l’utilisation de la littérature de jeunesse (Boutin, 1999 ; Pouliot, 2005 ; Morin et Montésinos-Gelet, 2006 ; Morin et Noël-Gaudreault, 2008 ; Bishop, 2009 ; Desnoyers-Mathieu et Morin, 2012 ; Martel, 2014 ; Martel, Cartier et Butler, 2014 ; Forest, 2014 ; Audet, 2015).

Certaines recherches menées spécifiquement sur l’enseignement de l’univers social au premier cycle du primaire ont fait état de l’absence et/ou de la faiblesse de l’enseignement de l’univers social à ce cycle (Audigier, 2006 ; Déry et Martel, 2014 ; Lenoir, 2002 ; Yali et

Hoge, 2005 ; Drolet, 2014) et du manque d'outils et de temps dont disposent les enseignants (Éthier, Lefrançois et Demers, 2014 ; Poyet, 2009) pour planifier et enseigner ce domaine.

En réponse aux besoins des enseignants, aux visées ministérielles et à l'état de l'enseignement de l'univers social au premier cycle du primaire, cette étude a cherché à décrire et à analyser une approche jugée innovante et prometteuse, soit l'utilisation pédagogique d'œuvres de littérature de jeunesse dans des situations interdisciplinaires alliant l'univers social à d'autres domaines de formation afin, entre autres, d'identifier les apports et les limites d'une telle approche.

Considérant l'ensemble des résultats obtenus par l'entrevue initiale, les entretiens d'explicitations et les notes de terrain, la pratique pédagogique déployée dans cette étude axée sur la littérature de jeunesse comme tremplin à l'enseignement interdisciplinaire du domaine de l'univers social paraît une avenue prometteuse. Accentuant la curiosité et l'intérêt des élèves, le recours à l'interdisciplinarité scolaire pour développer les représentations des concepts de temps, d'espace et de société est qualifié de concret et motivant. Les SAÉ interdisciplinaires, bâties pour les besoins de cette étude, ont permis à l'enseignante d'atteindre plusieurs objectifs pédagogiques. Quant aux élèves, ils ont pu réfléchir et réaliser de nombreux apprentissages dans les disciplines scolaires sollicitées, dont celles du domaine de l'univers social. Tout au long de la réalisation de cette étude, l'enseignante collaboratrice, comme la chercheuse, ont pu découvrir comment et pourquoi exploiter la littérature de jeunesse en classe de premier cycle pour l'enseignement interdisciplinaire du domaine de l'univers social.

Au regard de l'analyse des entretiens d'explicitation réalisés auprès de l'enseignante, les résultats de cette étude ont aussi permis de soulever les apports et les limites inhérentes à cette approche pédagogique spécifique. Entre autres choses, le recours à la littérature de jeunesse y est perçu véritablement comme un vecteur à l'interdisciplinarité, un tremplin intéressant à l'enseignement du domaine de l'univers social et des autres domaines, et un élément de motivation et de signifiante. Toutefois, ce recours peut s'avérer complexe, notamment en ce qui a trait au choix judicieux des œuvres et à la planification de SAÉ

véritablement soucieuses des concepts du domaine de l'univers social, mais aussi des autres apprentissages visés dans les différents domaines de formation. Pour l'enseignante collaboratrice, une chose semble certaine : toute modification de pratique professionnelle nécessite de la part des enseignants de l'ouverture et de l'engagement.

La présente étude comporte toutefois certaines limites importantes à clarifier. Dans le cadre d'une recherche collaborative, dans le contexte naturel des acteurs, la désirabilité sociale est un élément qui pourrait être susceptible de venir fausser les résultats. Pour pallier cette éventualité, la chercheuse a pris des précautions en s'assurant, tout d'abord, d'obtenir une triangulation des données (entrevue, entretiens, notes de terrain). Qui plus est, l'engagement de l'enseignante collaboratrice à réfléchir continuellement sur ses pratiques dans un souci de transparence et de formation continue, tout au long de l'étude qui s'est échelonnée durant une année scolaire complète, minimise le phénomène de désirabilité sociale.

En raison de l'approche méthodologique retenue, soit une étude de cas, il faut considérer que les résultats révélés ne peuvent être généralisés (Terrisse, 2002 ; Dupin de Saint-André *et al.*, 2010). Ils sont avant tout l'expression de l'analyse de réflexions d'une enseignante collaboratrice. Il faut également tenir compte que l'analyse des résultats est issue des réponses obtenues lors d'une entrevue et des entretiens d'explicitation représentant des instruments de mesure non validés, si ce n'est par la directrice de recherche. Les canevas ont été créés de toutes pièces par la chercheuse en vue d'accéder à des données permettant de répondre aux objectifs et à la question de recherche. Il est possible que la formulation des questions ait pu influencer les réponses de l'enseignante collaboratrice. Il faut toutefois noter que le but de cette étude ne visait pas à généraliser les résultats ; elle cherchait plutôt à explorer une approche pédagogique innovante permettant de répondre aux besoins des enseignants du premier cycle du primaire quant à l'enseignement de l'univers social.

6.2 PORTÉE DE LA RECHERCHE ET RETOMBÉES

Les résultats, bien que non généralisables, sont transférables tant au niveau de la communauté pratique que la communauté scientifique. En accompagnant l'enseignante dans son activité réflexive, en décrivant l'utilisation pédagogique de la littérature de jeunesse pour le traitement interdisciplinaire de l'univers social et en identifiant les apports et les limites de ce recours en classe de premier cycle, des données transférables, voire du matériel prêt à l'emploi (SAÉ, canevas de planification de SAÉ, etc.) sont maintenant disponibles pour le milieu de la pratique. De même, le savoir scientifique quant aux vertus et limites pédagogiques et interdisciplinaires de la littérature de jeunesse en milieu scolaire, et particulièrement pour l'enseignement/apprentissage de l'univers social au premier cycle, est enrichi.

Une telle étude réalisée sur le terrain engendre des retombées dans la communauté pratique puisqu'elle outille, entre autres, les enseignants dans la planification d'un enseignement interdisciplinaire du domaine de l'univers social à l'aide d'œuvres de littérature de jeunesse. La démarche collaborative investie dans cette recherche invite également les enseignants à réfléchir et à remettre en question leur propre pratique en vue de l'améliorer. Du côté scientifique, cette étude décrit, avec méthode, l'utilisation pédagogique de la littérature de jeunesse pour le traitement interdisciplinaire de l'univers social en plus d'identifier les apports et les limites inhérentes à ce recours en classe de premier cycle du primaire.

Les résultats de la présente recherche ont illustré une motivation importante de l'enseignante par rapport à l'utilisation de la littérature de jeunesse comme médium d'apprentissage et vecteur d'interdisciplinarité scolaire. Cette démarche de recherche collaborative lui a fait découvrir une approche innovante qu'elle a pu expérimenter et élaborer (3^e SAÉ) pendant toute l'année scolaire en raison de trois SAÉ interdisciplinaires, qui pourront maintenant être diffusées et déployées dans d'autres classes. Les résultats sur cette approche pédagogique permettent à l'enseignante collaboratrice, Nancy, de conclure l'expérience ainsi :

« C'était très enrichissant. Il y a des moments magiques avec les élèves. C'est très motivant. [...] Cela nous amène vers quelque chose de beaucoup plus qu'à l'habitude [...] Cela leur a apporté plein de connaissances [...] C'est comme si ça l'a créé un monde. Ça nous a unis avec les élèves [...] C'est ce qui m'a donné le gout d'aller travailler le matin ». (Bilan final)

Tout au long de l'étude, la contribution de la littérature de jeunesse pour le traitement interdisciplinaire de l'univers social a été mise en lumière par l'analyse réflexive de l'enseignante collaboratrice. Elle maintient conséquemment que malgré quelques obstacles, cette approche demeure réaliste et applicable en contexte de classe. Elle va plus loin en souhaitant faire rayonner cette approche auprès du plus grand nombre d'enseignants du premier cycle du primaire.

Ainsi, la présente étude confirme que l'approche privilégiée et déployée est effectivement une piste de bonification des pratiques actuelles.

6.3 PISTES DE RECHERCHE SUBSÉQUENTES ET RETOMBÉES

Cette étude présente un caractère novateur. En effet, peu de recherches ont été documentées et encore moins d'outils sont disponibles en ce qui a trait à ce recours spécifique à des œuvres de la littérature pour l'enseignement interdisciplinaire du domaine de l'univers social. Conséquemment, cette perspective reste largement théorique et les expérimentations en classe se font rares.

Considérant l'importance d'œuvrer sur le terrain avec les praticiens, il serait fort pertinent dans un futur rapproché de mener une recherche semblable, à plus grande échelle, par exemple, en travaillant avec plus d'une enseignante, mais également avec les élèves. Il serait aussi envisageable, et pertinent, de modifier les choix réalisés pour cette présente étude. Par exemple, les enseignants pourraient être davantage impliqués dans la planification dès le début du processus.

Dans un autre ordre d'idées, d'autres types de recherche pourraient aussi être menées afin d'établir, par exemple, un portrait de type enquête des pratiques actuelles quant au recours par les enseignants du premier cycle à la littérature dans une perspective interdisciplinaire. Un tel portrait nous permettrait d'offrir des pistes de bonifications à partir de ce qui se fait et de cibler les pratiques véritablement délaissées.

Bien entendu, d'autres recherches, portant toujours sur cet objet d'étude, pourraient aussi s'intéresser aux élèves et à leur propre réception et appréciation de ce type de pratiques pédagogiques. Dans cette étude, seule l'enseignante collaboratrice a réfléchi à ces pratiques et nourrie la réflexion de la chercheure.

ANNEXES

ANNEXE I

CANEVAS DE L'ENTREVUE INITIALE

Canevas de l'entrevue initiale semi-dirigée¹²
Entrevue conduite avant l'expérimentation

Questions relatives à la littérature de jeunesse

- As-tu déjà suivi une formation sur la littérature de jeunesse? Si oui, de quel type de formation s'agissait-il? (Ateliers, cours, colloques) ?
- As-tu déjà lu un ou des ouvrages pédagogiques concernant la littérature de jeunesse? Si oui, peux-tu me nommer l'auteur ou le titre de ceux-ci ?
- As-tu déjà lu un ou des ouvrages pédagogiques concernant la lecture? Si oui, peux-tu me nommer l'auteur ou le titre de ceux-ci ?
- Lis-tu des livres de littérature de jeunesse dans tes loisirs ?
- Peux-tu me nommer le titre, le nom de l'auteur et le nom de la maison d'édition de cinq livres de littérature de jeunesse que tu as lus dernièrement à tes élèves ?
- Depuis quand utilises-tu la littérature de jeunesse dans ta classe? Qu'est-ce qui t'a amené à intégrer la littérature de jeunesse dans ta classe ?
- Dans quels buts les livres de littérature de jeunesse sont-ils utilisés dans ta classe ?
- À ton avis, utilises-tu la littérature de jeunesse dans une visée plutôt ludique ou plutôt pédagogique ?
- Si visée plutôt pédagogique : Quels sont les apprentissages scolaires ciblés à travers l'utilisation de la littérature de jeunesse ?
- Selon toi, qu'est-ce que l'utilisation de la littérature de jeunesse en classe apporte aux enfants?
- Qu'est-ce qui est le plus important quand tu lis un livre de littérature de jeunesse aux élèves?
- Qu'est-ce qui est le moins important quand tu lis un livre de littérature de jeunesse aux élèves?

Questions générales sur l'enseignement de l'univers social

- Comment procèdes-tu en général pour enseigner l'univers social au premier cycle du primaire ? Pourquoi ?
- Peux-tu me décrire une bonne activité univers social, une activité qui fonctionne bien ? Pourquoi est-ce une bonne activité ? En quoi fonctionne-t-elle bien ?
- Peux-tu me décrire une activité qui fonctionne moins bien ? En quoi juges-tu une telle activité moins satisfaisante ?
- Qu'est-ce qui est important pour toi en termes d'apprentissage dans le programme de l'univers social ?
- Quels moyens pédagogiques mets-tu en place pour rejoindre tes priorités relativement à l'apprentissage et à l'enseignement de l'univers social ?

¹² Les questions proviennent de la thèse de doctorat de Christine Couture (2002). <http://constellation.uqac.ca/855/1/13868092.pdf> et celles spécifiques à la littérature de jeunesse proviennent de la thèse de doctorat de Marie Dupin de Saint-André (2011) https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/6854/DupindeSaint-Andre_Marie_2011_these.pdf;jsessionid=70E601C721F62998BA0B8BDA18EA3AD7?sequence=3

- As-tu l'impression de pouvoir travailler dans le sens de tes priorités? Si oui ou si non, pourquoi ?
- Comment qualifies-tu ce que tu fais par rapport à ce que tu vises? Est-ce satisfaisant ?
- Peux-tu me décrire globalement comment tu vois l'apprentissage et l'enseignement de l'univers social à l'école primaire ?
- Comment juges-tu la place de l'enseignement de l'univers social au sein du curriculum de l'école primaire ?
- Quelles seraient les principales possibilités ou contraintes du contexte scolaire qui t'amènent à exercer certains choix pédagogiques ?
- Quelles sont tes impressions face à ces choix ?
- Personnellement, es-tu à l'aise avec l'enseignement de l'univers social? Es-tu satisfaite de ton enseignement ?

Questions relatives à l'interdisciplinarité (intégration des matières)

- Comment perçois-tu l'interdisciplinarité en général ?
- Comment perçois-tu l'interdisciplinarité (intégration des matières) par rapport à l'enseignement de l'univers social au premier cycle du primaire ?
- Quels liens possibles vois-tu entre l'univers social et les autres matières scolaires ?
- Si tu avais à organiser des activités interdisciplinaires (d'intégration), toujours en relation avec l'univers social, comment procèderais-tu ?
- Quelles seraient tes priorités ?
- Que penses-tu de l'enseignement par thème, de la pédagogie du projet? Quels en sont les points forts et les inconvénients ?

Questions relatives au processus de collaboration

- Investissement dans la formation continue : Participes-tu à des activités de formation continue ? Si oui, quels sont les thèmes des activités de formation continue que tu privilégies? Si oui, quels sont les types de formation continue ? (Ateliers, cours, colloques...)
- Combien de temps par année consacres-tu à la formation continue ? (Nombre de journées par année)
- Comment envisages-tu le processus de collaboration qui s'amorce ici ?
- Comment interprètes-tu l'idée de faire interagir votre savoir d'expérience au savoir plus théorique du chercheur ?
- Comment envisages-tu ta participation? Quel rôle penses-tu jouer ?
- Comment vois-tu le rôle du chercheur ?
- Comment vois-tu le bénéfice que tu peux retirer de ta participation à la recherche ?

ANNEXE II

CANEVAS DES DEUX PREMIERS ENTRETIENS D'EXPLICITATION

GUIDE D'ENTRETIEN D'EXPLICITATION #1

Réalisé auprès d'une enseignante d'une classe de 2^e année du primaire

Afin de débiter l'entretien, nous ferons un retour sur la première situation d'apprentissage et d'enseignement auquel toute la classe a pris part au mois de novembre 2015. Ces questions permettront de revenir sur l'expérience vécue pour cette première phase du projet d'étude. Considérant que l'analyse réflexive se définit comme un processus cognitif continu qui encourage une analyse et une évaluation de ses propres actes en se référant à son répertoire de savoirs (Boutin et Lamarre, 2015), comment vois-tu l'analyse réflexive à laquelle tu es invitée à réaliser et ce qu'elle implique dans cette présente étude ?

Compréhension de la pratique enseignante

- En ce début d'année, nous avons vécu la première phase de l'étude portant sur une pratique enseignante qui a recours à des œuvres de la littérature de jeunesse pour l'enseignement interdisciplinaire de l'univers social au premier cycle du primaire. Parmi ces premières activités (en contexte d'observation), quelles sont tes premières impressions ? Tes premières réactions ?
- Raconte-moi ce que tu as apprécié le plus ?
- Ce que tu as moins apprécié ou trouvé le plus difficile ? Pour quelles raisons ?
- Qu'est-ce que ces activités t'ont permis de découvrir ? Sur la littérature de jeunesse ? Sur l'interdisciplinarité ? Sur l'enseignement du domaine de l'univers social ?
- Si tu devais parler de ce premier projet à des collègues, que lui dirais-tu ? Comment résumerais-tu ta première expérience et les apprentissages réalisés ?
- Quelles sont tes perceptions quant à la réception des élèves et les apprentissages qu'ils ont pu réaliser durant cette première partie d'étude ?
- Crois-tu que ce genre de projet devrait être offert à d'autres enseignants ? Pour quelles raisons ?

L'acte d'enseigner

1. Phase de préparation :

- Quelle était l'intention pédagogique de cette première SAE ?
- Quelles étaient les étapes clés de la SAE ?
- Selon tes observations, comment les connaissances et les stratégies antérieures ont-elles été activées chez les élèves ?
- Quels étaient les critères d'évaluation qui pouvaient être ciblés ?

2. Phase de réalisation :

Réagir à chacune des étapes de réalisation : quelle était leur pertinence ? Leur utilité ? Leurs obstacles (limites) ?

- Phase de mise en situation : Activité : Qu'est-ce que le temps ?
- Lecture de l'œuvre : *I seconde, 1 minute, 1 siècle*.
- Activité : C'est quoi pour toi ce temps ?
- Modélisation : La ligne du temps et l'étoile de notre naissance.
- Enquête #1 (Les trois événements marquants de ma vie).
- Activité : Ma première ligne du temps.
- Présentation du projet : arbre généalogique (Enquête #2) S'est-il écoulé un siècle depuis la naissance de mes grands-parents ?
- Ma création artistique.
- Communication du résultat de recherche par la création artistique et les calculs mathématiques.
- Le grand retour sur la SAE

3. Phase d'intégration :

- Comment décrirais-tu ou comment juges-tu le retour avec les élèves sur leurs apprentissages afin de leur permettre de structurer ceux-ci dans leur pensée ?
- Penses-tu que les élèves ont acquis les apprentissages visés ? Qu'est-ce qui te fait dire cela ?
- Au regard de l'ensemble de la SAE, que retiens-tu de plus important ? Quels sont les éléments de cette SAE qui te font réagir, qui modifient tes croyances et qui pourraient modifier tes actions ?

La littérature de jeunesse

Réflexion sur sa propre pratique et celle encouragée par l'étude

- Comment perçois-tu la pratique encourageant le recours à des œuvres de la littérature de jeunesse au premier cycle du primaire ?

Réflexion sur l'action

- Quel a été le choix de l'œuvre (album) ?
- Comment juges-tu l'album ? Quelles sont ses forces ? Quelles sont ses faiblesses ?
- Comment les élèves ont-ils reçu cet album selon toi ? L'ont-ils apprécié ou au contraire peu aimé ? Pourquoi ?
- La relation du domaine de l'univers social et des autres domaines visés avec l'œuvre de la littérature de jeunesse est-elle pertinente ? Impertinente ? Pour l'atteinte des objectifs pédagogiques pour chacun des domaines d'apprentissage sollicité (français, univers social, arts plastiques, mathématique)
- Quel a été le rôle de l'œuvre dans la SAE ?
- Selon toi, quels seraient les apports et les limites du recours à cette œuvre de la littérature pour la réalisation des activités interdisciplinaires ? Comme source d'apprentissage en français ? Comme tremplin à un traitement interdisciplinaire ? Comme source d'enseignement à l'univers social ?

Le domaine de l'univers social

- Comment perçois-tu la pratique encourageant le recours à des œuvres de la littérature de jeunesse pour le traitement interdisciplinaire de **l'univers social** quant à ta propre pratique ?
- Crois-tu que cette première SAE interdisciplinaire ait permis aux élèves d'atteindre la compétence visée (construire leur concept du temps) ? Si oui, comment ? Quels sont les indices qui permettent d'affirmer cela ?
- Quels ont été les outils utilisés pour y arriver et quels sont les outils que tu juges personnellement pertinents ?
- Comment trouves-tu cette approche interdisciplinaire pour développer le concept du temps chez les élèves ?
- Comment perçois-tu l'utilisation de la démarche de recherche pour la construction de la représentation du concept du temps (Démarche de conceptualisation- de recherche) ?
- Comment vois-tu les liens entre l'univers social et les autres disciplines à ton niveau scolaire ?
- Les intentions pédagogiques de cette pratique enseignante (recours à des œuvres de la littérature pour l'enseignement interdisciplinaire de l'univers social au premier cycle) peuvent-elles être atteintes à long terme ? Est-il possible pour toi de voir à ce stade-ci du projet les liens entre les disciplines scolaires ? Explique ta réponse.

- Est-il réaliste de procéder à ce recours en classe pour mener à terme des projets permettant de couvrir le programme de l'univers social ?
- La relation du domaine de l'univers social avec l'œuvre de la littérature de jeunesse est-elle pertinente ? Impertinente ? Pour l'atteinte des objectifs pédagogiques pour chacun des domaines d'apprentissage sollicité (français, univers social, arts plastiques, mathématique) ?

L'interdisciplinarité

- Comment perçois-tu la pratique encourageant le recours à des œuvres de la littérature de jeunesse pour le traitement interdisciplinaire des divers domaines de formation au premier cycle du primaire quant à ta propre pratique enseignante ?
- Pourquoi à ton avis est-il pertinent de travailler dans une perspective interdisciplinaire ?
- Pourquoi avoir choisi dans ce projet de travailler dans cette perspective ? (contexte pédagogique, temps, matières de base, transfert, liens, réussite, motivation, signification, stratégies d'apprentissage)
- Après cette première SAE, l'interdisciplinarité vous est-elle plus familière ? Que comprends-tu, à ce stade-ci du projet, d'une approche d'enseignement centrée sur l'interdisciplinarité ?
- Comment as-tu perçu ou vécu l'interrelation entre les disciplines ou l'association des compétences pour réaliser la première SAE ?
- Comment vois-tu maintenant les liens entre les disciplines ?
- Dans cette première SAE, quels ont été les rôles des disciplines (français, math et art) dans l'atteinte des objectifs pour répondre à la question de recherche ?
- Après cette première SAE, te semble-t-il facile de mettre en place dans ta classe des activités ou situations basées sur l'interdisciplinarité ? Quels sont tes points de confiance ou tes points d'inquiétude ?
- Comment voyez-vous maintenant les liens entre les disciplines ?
- Quelles sont, à ton avis, les forces d'un tel recours ? Et les limites ? il faut être structuré et ne pas avoir peur de manquer de temps. Il faut prendre le temps de planifier.

Bonification des compétences

- À la lumière de cette première phase d'études, juges-tu que si tu avais été seule, il t'aurait été possible de planifier et concevoir ce type de projet ? Aurais-tu eu le temps ? Aurais-tu pu le réfléchir seule ?
- Qu'est-ce que cette première phase de collaboration t'a apporté ? En quoi fut-elle nécessaire ?
- Quelles sont tes premières réflexions quant à l'impact du projet de recherche sur tes changements possibles de pratique ou de perceptions ? Sur le développement de nouvelles compétences pour toi ? Sur le développement des compétences des élèves ?

Discussion

- Considérant que la planification de la seconde SAE sera réalisée par la chercheuse et mise en œuvre par toi, comment perçois-tu ta prise en charge en classe (la réalisation et l'intégration)?
- S'il y a lieu, quelles sont tes craintes ?
- S'il y a lieu, quelle est ta motivation ?
- As-tu des interrogations ou des points que tu aimerais discuter ?

Merci !

GUIDE D'ENTRETIEN D'EXPLICITATION #2

Réalisé auprès d'une enseignante d'une classe de 2^e année du primaire

Afin de débiter l'entretien, nous ferons un retour sur l'ensemble du projet d'étude auquel toute la classe a pris part depuis le mois de novembre 2015, pour ensuite discuter plus spécifiquement de la deuxième SAE réalisée de février à avril 2016. Ces questions permettront de revenir sur l'expérience vécue pour cette deuxième phase du *projet d'étude*.

QUESTIONS D'ENTRETIEN D'EXPLICITATION

Compréhension de la pratique enseignante

- En ce milieu d'année, tu as vécu la deuxième phase de l'étude portant sur une pratique enseignante qui a recours à des œuvres de la littérature de jeunesse pour l'enseignement interdisciplinaire de l'univers social au premier cycle du primaire. Parmi ces activités, en contexte de réalisation, cette fois-ci, quelles sont tes impressions ? Tes premières réactions d'ensemble ?
- Raconte-moi ce que tu as apprécié le plus ? Ce que tu as moins apprécié ou trouvé le plus difficile ? Pour quelles raisons ?
- Qu'est-ce que ces activités t'ont permis de découvrir de plus sur l'apport pédagogique des œuvres de littérature de jeunesse ? Sur l'interdisciplinarité ? Sur l'enseignement du domaine de l'univers social ?
- Quelles sont tes perceptions quant à la réception des élèves et les apprentissages qu'ils ont pu réaliser durant cette deuxième partie d'étude ? (Temps en classe de travail, motivation, efficacité, signifiante, résistance, coopération, consolidation, etc.)

L'acte d'enseigner

Pour cette deuxième phase d'étude, tu étais invitée à réaliser l'ensemble des activités de la SAE préalablement planifiées (février-avril) avec tes élèves sans ma présence en classe. Étant donné qu'il n'y a pas d'observation directe de ma part pour cette phase de l'étude, j'aimerais prendre le temps de revenir avec toi sur le déroulement de cette dernière.

- D'abord et avant tout, peux-tu me rappeler quelle était l'intention pédagogique de cette première SAE et quelles étaient les étapes clés de cette dernière ?

Si tu veux bien, nous allons reprendre chacune des étapes afin de discuter de l'intérêt des activités réalisées pour toi (dans un contexte d'évaluation et d'observation de la progression des apprentissages dans les matières scolaires) et pour les élèves (dans un contexte de développement des concepts, des apprentissages scolaires), des obstacles rencontrés pour toi (gestion de temps, l'appropriation de la SAE, moments d'enseignement, gestion des élèves) pour les élèves (difficulté de compréhension, de réalisation des tâches, d'intégration, de retour) et des apprentissages et réflexions professionnelles qu'elles ont suscités chez toi.

1. Phase de préparation :

PHASE DE MISE EN SITUATION

Activité 1 : *Qu'est-ce que l'espace* + Activité 2 : *Lecture de l'œuvre : Le loup qui voulait faire le tour du monde*

- Selon tes actions en classe, peux-tu nous décrire comment les connaissances et les stratégies antérieures ont été activées chez les élèves ?
- S'il y a lieu, quelles connaissances et stratégies ont été ciblées ou mises en œuvre ?
- En quoi tes actions pédagogiques ont été différentes de la planification proposée. Y a-t-il eu des changements ? Des adaptations ? Des modifications ? Si oui, pourquoi ont-ils eu lieu ?
- Y aurait-il des éléments qu'il faudrait modifier dans la planification en ce qui a trait à phase de préparation ou des aspects que toi-même tu aurais aimé mieux gérer ?

2. Phase de réalisation :

Nous allons faire le même exercice, cette fois-ci, pour les activités de la phase de réalisation. Si une activité a été omise et/ou modifiée, il serait très pertinent d'en discuter.

PHASE DE RÉALISATION

Activité 3 : *Ma compréhension de l'œuvre : éléments d'une couverture d'œuvre littéraire et sur les phrases négatives et positives. Réalisation d'une compréhension de lecture en grand groupe et individuellement.*

- Quelle est sa durée ?
- Quelle était sa pertinence (utilité) pour les élèves ? (apprentissage, découverte, stratégie, méthode de travail, etc.)
- Quelle était sa pertinence (utilité) pour l'enseignante ? (observation, gestion, évaluation)
- Quels étaient ses obstacles (limites) pour les élèves ? (apprentissage, découverte, stratégie, méthode de travail, etc.)
- Quels étaient ses obstacles (limites) pour l'enseignante ? (observation, gestion, évaluation)
- En quoi tes actions pédagogiques ont été différentes de la planification proposée ? Y a-t-il eu des changements ? Des adaptations ? Des modifications ? Si oui, pourquoi ont-ils eu lieu ?
- Y aurait-il des éléments qu'il faudrait modifier dans la planification en ce qui a trait à phase de préparation ou des aspects que toi-même tu aurais aimé mieux gérer ?

Activité 4 : *Je repère des éléments humains et naturels dans un plan cartésien. Repérage d'éléments naturels et humains sur des paysages à l'aide d'un plan cartésien (fiche transparente).*

- Quelle est sa durée ?
- Quelle était sa pertinence (utilité) pour les élèves ? (apprentissage, découverte, stratégie, méthode de travail, etc.)

- Quelle était sa pertinence (utilité) pour l'enseignante ? (observation, gestion, évaluation)
- Quels étaient ses obstacles (limites) pour les élèves ? (apprentissage, découverte, stratégie, méthode de travail, etc.)
- Quels étaient ses obstacles (limites) pour l'enseignante ? (observation, gestion, évaluation)
- En quoi tes actions pédagogiques ont été différentes de la planification proposée ? Y a-t-il eu des changements ? Des adaptations ? Des modifications ? Si oui, pourquoi ont-ils eu lieu ?
- Y aurait-il des éléments qu'il faudrait modifier dans la planification en ce qui a trait à phase de préparation ou des aspects que toi-même tu aurais aimé mieux gérer ?

Activité 5 : *Les paysages d'ici : Comment se caractérise ma ville?* Travail sur les paysages d'ici. Démarche de recherche. Repérage des éléments humains et naturels des paysages québécois. Composition d'une lettre sous forme de carte postale.

- Quelle est sa durée ?
- Quelle était sa pertinence (utilité) pour les élèves ? (apprentissage, découverte, stratégie, méthode de travail, etc.)
- Quelle était sa pertinence (utilité) pour l'enseignante ? (observation, gestion, évaluation)
- Quels étaient ses obstacles (limites) pour les élèves ? (apprentissage, découverte, stratégie, méthode de travail, etc.)
- Quels étaient ses obstacles (limites) pour l'enseignante ? (observation, gestion, évaluation)
- En quoi tes actions pédagogiques ont été différentes de la planification proposée ? Y a-t-il eu des changements ? Des adaptations ? Des modifications ? Si oui, pourquoi ont-ils eu lieu ?
- Y aurait-il des éléments qu'il faudrait modifier dans la planification en ce qui a trait à phase de préparation ou des aspects que toi-même tu aurais aimé mieux gérer ?

Activité 6 : *Mon paysage en œuvre d'art. Réalisation d'une création artistique sur la carte postale à l'aide du pastel gras.*

- Quelle est sa durée ?
- Quelle était sa pertinence (utilité) pour les élèves ? (apprentissage, découverte, stratégie, méthode de travail, etc.)
- Quelle était sa pertinence (utilité) pour l'enseignante ? (observation, gestion, évaluation)
- Quels étaient ses obstacles (limites) pour les élèves ? (apprentissage, découverte, stratégie, méthode de travail, etc.)
- Quels étaient ses obstacles (limites) pour l'enseignante ? (observation, gestion, évaluation)
- En quoi tes actions pédagogiques ont été différentes de la planification proposée ? Y a-t-il eu des changements ? Des adaptations ? Des modifications ? Si oui, pourquoi ont-ils eu lieu ?
- Y aurait-il des éléments qu'il faudrait modifier dans la planification en ce qui a trait à phase de préparation ou des aspects que toi-même tu aurais aimé mieux gérer ?

Activité 7 : *Présentation des résultats : Communication orale des résultats sur la question de recherche : Comment se caractérise ma ville ?*

- Quelle est sa durée ?
- Quelle était sa pertinence (utilité) pour les élèves ? (apprentissage, découverte, stratégie, méthode de travail, etc.)
- Quelle était sa pertinence (utilité) pour l'enseignante ? (observation, gestion, évaluation)
- Quels étaient ses obstacles (limites) pour les élèves ? (apprentissage, découverte, stratégie, méthode de travail, etc.)

- Quels étaient ses obstacles (limites) pour l'enseignante ? (observation, gestion, évaluation)
- En quoi tes actions pédagogiques ont été différentes de la planification proposée ? Y a-t-il eu des changements ? Des adaptations ? Des modifications ? Si oui, pourquoi ont-ils eu lieu ?
- Y aurait-il des éléments qu'il faudrait modifier dans la planification en ce qui a trait à phase de préparation ou des aspects que toi-même tu aurais aimé mieux gérer ?

Activité 8 : *Qu'est-ce qui caractérise cet espace?* Travail sur les pays rencontrés dans la lecture de l'œuvre. Distinction entre les éléments naturels et humains des paysages. Réalisation des schémas.

- Quelle est sa durée ?
- Quelle était sa pertinence (utilité) pour les élèves ? (apprentissage, découverte, stratégie, méthode de travail, etc.)
- Quelle était sa pertinence (utilité) pour l'enseignante ? (observation, gestion, évaluation)
- Quels étaient ses obstacles (limites) pour les élèves ? (apprentissage, découverte, stratégie, méthode de travail, etc.)
- Quels étaient ses obstacles (limites) pour l'enseignante ? (observation, gestion, évaluation)
- En quoi tes actions pédagogiques ont été différentes de la planification proposée ? Y a-t-il eu des changements ? Des adaptations ? Des modifications ? Si oui, pourquoi ont-ils eu lieu ?
- Y aurait-il des éléments qu'il faudrait modifier dans la planification en ce qui a trait à phase de préparation ou des aspects que toi-même tu aurais aimé mieux gérer ?

Activité 9 : *Un carnet de voyage (réinvestissement)* Travail récapitulatif des pays rencontrés par le Loup.

- Quelle est sa durée ?
- Quelle était sa pertinence (utilité) pour les élèves ? (apprentissage, découverte, stratégie, méthode de travail, etc.)
- Quelle était sa pertinence (utilité) pour l'enseignante ? (observation, gestion, évaluation)
- Quels étaient ses obstacles (limites) pour les élèves ? (apprentissage, découverte, stratégie, méthode de travail, etc.)
- Quels étaient ses obstacles (limites) pour l'enseignante ? (observation, gestion, évaluation)
- En quoi tes actions pédagogiques ont été différentes de la planification proposée ? Y a-t-il eu des changements ? Des adaptations ? Des modifications ? Si oui, pourquoi ont-ils eu lieu ?
- Y aurait-il des éléments qu'il faudrait modifier dans la planification en ce qui a trait à phase de préparation ou des aspects que toi-même tu aurais aimé mieux gérer ?

3. Phase d'intégration :

Finalement, nous allons faire le même exercice pour les activités de la phase d'intégration.

PHASE D'INTÉGRATION

Activité 10 : *Le grand retour* sur la question de recherche et sur l'ensemble des activités réalisées en classe.

- Quelle est sa durée ?
- Quelle était sa pertinence (utilité) pour les élèves ? (apprentissage, découverte, stratégie,

méthode de travail, etc.)

- Quelle était sa pertinence (utilité) pour l'enseignante ? (observation, gestion, évaluation)
- Quels étaient ses obstacles (limites) pour les élèves ? (apprentissage, découverte, stratégie, méthode de travail, etc.)
- Quels étaient ses obstacles (limites) pour l'enseignante ? (observation, gestion, évaluation)
- En quoi tes actions pédagogiques ont été différentes de la planification proposée ? Y a-t-il eu des changements ? Des adaptations ? Des modifications ? Si oui, pourquoi ont-ils eu lieu ?
- Y aurait-il des éléments qu'il faudrait modifier dans la planification en ce qui a trait à phase de préparation ou des aspects que toi-même tu aurais aimé mieux gérer ?
- Comment décrirais-tu ou comment juges-tu le retour avec les élèves sur leurs apprentissages afin de leur permettre de structurer ceux-ci dans leur pensée ?
- Penses-tu que les élèves ont acquis les apprentissages visés ? Qu'est-ce qui te fait dire cela ?
- Au regard de l'ensemble de la SAE, que retiens-tu de plus important ?
- Quels sont les éléments de cette SAE qui te fait réagir et qui modifient tes croyances sur l'enseignement et qui pourraient modifier tes actions en classe ?

La littérature de jeunesse

Réflexion sur sa propre pratique et celle encouragée par l'étude

- Comment perçois-tu, à cette phase de l'étude, la pratique encourageant le recours à des œuvres de la littérature de jeunesse au premier cycle du primaire ? A-t-elle changé ? Est-elle la même à tes yeux ? Pourquoi ?

Réflexion sur l'action en classe (2^e phase)

- Quel a été le choix de l'œuvre (album) ?
- Comment juges-tu l'album ?
- Quelles sont ses forces ?
- Quelles sont ses faiblesses ?
- Comment les élèves ont-ils reçu cet album selon toi ? L'ont-ils apprécié ou au contraire peu aimé ? Pourquoi ?
- La relation du domaine de l'univers social et des autres domaines visés avec l'œuvre de la littérature de jeunesse est-elle pertinente ? Impertinente ?
- Est-elle pertinente pour l'atteinte des objectifs pédagogiques pour chacun des domaines d'apprentissage sollicités (français, univers social, arts plastiques, mathématiques)
- Quel a été le rôle de l'œuvre dans la SAE ?

Selon toi, quels seraient **les apports** du recours à cette œuvre de la littérature...

- Pour la réalisation des activités interdisciplinaires ?
- Comme source d'apprentissage en français ?
- Comme tremplin à un traitement interdisciplinaire ?
- Comme source d'enseignement à l'univers social ?

Selon toi, quelles seraient **les limites** du recours à cette œuvre de la littérature...

- Pour la réalisation des activités interdisciplinaires ?
- Comme source d'apprentissage en français ?
- Comme tremplin à un traitement interdisciplinaire ?
- Comme source d'enseignement à l'univers social ?

Le domaine de l'univers social

- Crois-tu que cette première SAE interdisciplinaire a permis aux élèves d'atteindre la compétence visée (construire leur concept de l'espace) ? Si oui, comment ? Quels sont les indices qui permettent d'affirmer cela ?
- Quels ont été les outils utilisés pour y arriver et quels sont les outils que tu juges personnellement pertinents à réutiliser ?
- Comment trouves-tu cette approche interdisciplinaire pour développer le concept de l'espace chez les élèves ?
- Comment perçois-tu l'utilisation de la démarche de recherche pour la construction de la représentation du concept de l'espace (Démarche de recherche) ?
- Comment vois-tu les liens dans cette deuxième SAE entre l'univers social et les autres disciplines ?

L'interdisciplinarité

- Après cette deuxième SAE, l'interdisciplinarité vous est-elle plus familière ? Que comprends-tu, à ce stade-ci du projet, d'une approche d'enseignement centrée sur l'interdisciplinarité ? Comment voyez-vous maintenant les liens entre les disciplines ?
- Pourquoi crois-tu que j'aie choisi dans ce projet de travailler dans cette perspective ? (Contexte pédagogique, temps, matières de base, transfert, liens, réussite, motivation, signifiante, stratégies d'apprentissage)
- Comment as-tu perçu ou vécu l'interrelation entre les disciplines ou l'association des compétences pour réaliser la première SAE ?
- Comment vois-tu maintenant les liens entre les disciplines ?
- Dans cette deuxième SAE, quels ont été les rôles des disciplines (français, math et art) dans l'atteinte des objectifs pour répondre à la question de recherche ?
- Après cette deuxième SAE, te semble-t-il facile de mettre en place dans ta classe des activités ou situations basées sur l'interdisciplinarité ? Quels sont tes points de confiance ou tes points d'inquiétude ?
- Quelles sont, à ton avis, les forces d'un tel recours ?
- Et les limites ?

Bonification des compétences

- À la lumière de cette deuxième phase d'étude, juges-tu qu'il te serait possible de planifier et concevoir ce type de projet ? Aurais-tu eu le temps ?
- Qu'est-ce que cette deuxième phase de collaboration (planification par l'étudiante et la réalisation par l'enseignante collaboratrice) t'a apporté ?
- En quoi fut-elle nécessaire pour l'ensemble du processus collaborateur ?
- Quelles sont tes premières réflexions quant à l'impact du projet de recherche sur tes changements possibles de pratique ou de perceptions ?
- Sur le développement de nouvelles compétences pour toi ?
- Sur le développement des compétences des élèves ?

Discussion

- Considérant que la planification de la troisième et dernière SAE sera réalisée par nous deux et mise en œuvre, une fois de plus, par toi, comment perçois-tu cette planification et cette prise en charge en classe ?
- S'il y a lieu, quelles sont tes craintes ?
- S'il y a lieu, quelle est ta motivation ?
- As-tu des interrogations ou des points que tu aimerais discuter ?

Merci !

ANNEXE III :
ENTRETIEN D'EXPLICITATION #3 /
CANEVAS DE L'ENTREVUE FINALE

GUIDE D'ENTRETIEN D'EXPLICITATION #3
Réalisée auprès d'une enseignante d'une classe de 2^e année du primaire

Afin de débiter ce dernier entretien, nous allons discuter plus spécifiquement de la troisième SAE réalisée de mai à juin 2016 pour ensuite faire un retour sur l'ensemble du projet d'étude auquel toute la classe a pris part depuis le mois de novembre 2015. Ces questions permettront de revenir sur l'expérience vécue par cette troisième et dernière phase du projet d'étude.

QUESTIONS D'ENTRETIEN D'EXPLICITATION

Compréhension de la pratique enseignante

- En cette fin d'année, tu as vécu la troisième et dernière phase de l'étude portant sur une pratique enseignante qui a recours à des œuvres de la littérature de jeunesse pour l'enseignement interdisciplinaire de l'univers social au premier cycle du primaire. Parmi ces activités, en contexte de planification, cette fois-ci, et de réalisation, quelles sont tes impressions ? Tes premières réactions d'ensemble ?
- Raconte-moi ce que tu as apprécié le plus dans cette phase ? Ce que tu as moins apprécié ou trouvé le plus difficile ? Pour quelles raisons ?
- Qu'est-ce que cette phase (les activités) t'a permis de découvrir de plus sur l'apport pédagogique des œuvres de littérature de jeunesse ? Sur l'interdisciplinarité ? Sur l'enseignement du domaine de l'univers social ?
- Quelles sont tes perceptions quant à la réception des élèves et les apprentissages qu'ils ont pu réaliser durant cette troisième partie d'étude ? (Temps en classe de travail, motivation, efficacité, signifiante, résistance, coopération, consolidation, etc.)

L'acte d'enseigner

Pour cette troisième phase d'étude, tu étais invitée à planifier seule et à réaliser l'ensemble des activités de la SAE avec tes élèves sans ma présence en classe. Étant donné qu'il n'y a pas d'observation directe de ma part pour cette phase de l'étude, j'aimerais prendre le temps de revenir avec toi sur le déroulement de cette dernière.

- D'abord et avant tout, peux-tu me dire quelle était l'intention pédagogique de cette troisième SAE et quelles étaient les étapes clés de cette dernière ?

1. Phase de préparation

PHASE DE MISE EN SITUATION

- Quelle était ta phase de mise en situation ? Quelle était sa durée ?
- Selon tes actions en classe, peux-tu nous décrire comment les connaissances et les stratégies antérieures ont été activées chez les élèves ?
- S'il y a lieu, quelles connaissances et stratégies ont été ciblées ou mises en œuvre ?
- Y a-t-il eu des changements, des actions pédagogiques différentes de ta planification ? Des adaptations ? Des modifications ? Si oui, pourquoi ont-ils eu lieu ?

PHASE DE RÉALISATION

Si tu veux bien, nous allons reprendre chacune des étapes afin de discuter de l'intérêt des activités réalisées pour toi (dans un contexte d'évaluation et d'observation de la progression des apprentissages dans les matières scolaires) pour les élèves (dans un contexte de développement des concepts, des apprentissages scolaires), des obstacles rencontrés pour toi (gestion de temps, l'appropriation de la SAE, moments d'enseignement, gestion des élèves) pour les élèves (difficulté de compréhension, de réalisation des tâches, d'intégration, de retour) et des apprentissages et réflexions professionnelles qu'elles ont suscités chez toi.

- Quelles sont les activités de la phase de réalisation ? Peux-tu pour chacune d'entre elles nous dire sa durée, sa pertinence (utilité) pour les élèves (apprentissage, découverte, stratégies, méthode de travail, etc.), pour l'enseignante (observation, gestion, évaluation), les obstacles (limites) pour les élèves, pour l'enseignante ?
 - Quelle est sa durée ?
 - Quelle était sa pertinence (utilité) pour les élèves ? (apprentissage, découverte, stratégie, méthode de travail, etc.)
 - Quelle était sa pertinence (utilité) pour l'enseignante ? (observation, gestion, évaluation)
 - Quels étaient ses obstacles (limites) pour les élèves ? (apprentissage, découverte, stratégie, méthode de travail, etc.)
 - Quels étaient ses obstacles (limites) pour l'enseignante ? (observation, gestion, évaluation)
 - En quoi tes actions pédagogiques ont été différentes de la planification proposée ? Y a-t-il eu des changements ? Des adaptations ? Des modifications ? Si oui, pourquoi ont-ils eu lieu ?
 - Y aurait-il des éléments qu'il faudrait modifier dans la planification en ce qui a trait à phase de préparation ou des aspects que toi-même tu aurais aimé mieux gérer ?

PHASE D'INTÉGRATION

Finalement, nous allons faire le même exercice pour les activités de la phase d'intégration.

- Quelles étaient les activités en phase d'intégration ?
 - Quelle est sa durée ?
 - Quelle était sa pertinence (utilité) pour les élèves ? (apprentissage, découverte, stratégie, méthode de travail, etc.)
 - Quelle était sa pertinence (utilité) pour l'enseignante ? (observation, gestion, évaluation)
 - Quels étaient ses obstacles (limites) pour les élèves ? (apprentissage, découverte, stratégie, méthode de travail, etc.)
 - Quels étaient ses obstacles (limites) pour l'enseignante ? (observation, gestion,

- évaluation)
- En quoi tes actions pédagogiques ont été différentes de la planification proposée ? Y a-t-il eu des changements ? Des adaptations ? Des modifications ? Si oui, pourquoi ont-ils eu lieu ?
 - Y aurait-il des éléments qu'il faudrait modifier dans la planification en ce qui a trait à la phase de préparation ou des aspects que toi-même tu aurais aimé mieux gérer ?
 - Comment décrirais-tu ou comment juges-tu le retour avec les élèves sur leurs apprentissages afin de leur permettre de structurer ceux-ci dans leur pensée ?
 - Penses-tu que les élèves ont acquis les apprentissages visés ? Qu'est-ce qui te fait dire cela ?
 - Au regard de l'ensemble de la SAE, que retiens-tu de plus important ?
 - Quels sont les éléments de cette SAE qui te font réagir et qui modifient tes croyances sur l'enseignement et qui pourraient modifier tes actions en classe ?

La littérature de jeunesse

Réflexion sur sa propre pratique et celle encouragée par l'étude

- Comment perçois-tu, à cette dernière phase de l'étude, la pratique encourageant le recours à des œuvres de la littérature de jeunesse au premier cycle du primaire ? A-t-elle changé ? Est-elle la même à tes yeux ? Pourquoi ?

Réflexion sur l'action en classe (3^e phase)

- Quel a été le choix de l'œuvre (album) ?
- Comment juges-tu l'album ?
- Quelles sont ses forces ?
- Quelles sont ses faiblesses ?
- Comment les élèves ont-ils reçu cet album selon toi ? L'ont-ils apprécié ou au contraire peu aimé ? Pourquoi ?
- La relation du domaine de l'univers social et des autres domaines visés avec l'œuvre de la littérature de jeunesse est-elle pertinente ? Impertinente ?
- Est-elle pertinente pour l'atteinte des objectifs pédagogiques pour les domaines d'apprentissage sollicités (français, univers social, arts plastiques, mathématiques, etc.)
- Quel a été le rôle de l'œuvre dans la SAE ?

- Selon toi, quels seraient **les apports** du recours à cette œuvre de la littérature...
 - Pour la réalisation des activités interdisciplinaires ?
 - Comme source d'apprentissage en français ?
 - Comme tremplin à un traitement interdisciplinaire ?
 - Comme source d'enseignement à l'univers social ?

- Selon toi, quelles seraient **les limites** du recours à cette œuvre de la littérature...
 - Pour la réalisation des activités interdisciplinaires ?
 - Comme source d'apprentissage en français ?
 - Comme tremplin à un traitement interdisciplinaire ?
 - Comme source d'enseignement à l'univers social ?

Le domaine de l'univers social

- Crois-tu que cette troisième SAE interdisciplinaire a permis aux élèves d'atteindre la compétence visée (construire leur concept de la société) ? Si oui, comment ? Quels sont les indices qui permettent d'affirmer cela ?
- Quels ont été les outils utilisés pour y arriver et quels sont les outils que tu juges personnellement pertinents à réutiliser ?
- Comment trouves-tu cette approche interdisciplinaire pour développer le concept de la société chez les élèves ?
- Comment perçois-tu l'utilisation de la démarche de recherche pour la construction de la représentation du concept de la société (Démarche de recherche) ?
- Comment vois-tu les liens dans cette troisième SAE entre l'univers social et les autres disciplines ?

L'interdisciplinarité

- Après cette troisième et dernière SAE, l'interdisciplinarité t'est-elle plus familière ? Que comprends-tu d'une approche d'enseignement centrée sur l'interdisciplinarité ? Comment vois-tu maintenant les liens entre les disciplines ?
- Quelles sont, à ton avis, les forces d'un tel recours ?
- Et les limites ?
- Pourquoi travailler, selon toi, dans cette perspective ? (Contexte pédagogique, temps, matières de base, transfert, liens, réussite, motivation, signification, stratégies d'apprentissage)
- Dans cette troisième SAE, quels ont été les rôles des disciplines (français, math et art) dans l'atteinte des objectifs pour répondre à la question de recherche ?
- Après cette dernière SAE, te semble-t-il facile de mettre en place dans ta classe des activités ou situations basées sur l'interdisciplinarité ? Quels sont tes points de confiance ou tes points d'inquiétude ?

GUIDE DE L'ENTREVUE FINALE

DISCUSSION SUR LA BONIFICATION DE LA COMPÉTENCE /BILAN DU PROJET
D'ÉTUDE

Réalisé auprès d'une enseignante d'une classe de 2^e année du primaire

Questions générales sur la réalisation du projet d'étude

- À la lumière de ce projet d'étude, juges-tu qu'il te serait possible de planifier et concevoir ce type de projet ? Aurais-tu le temps ?
- Qu'est-ce que cette collaboration (planification et réalisation par la chercheuse et aussi par l'enseignante collaboratrice) t'a apporté ?
- En quoi fut-elle nécessaire pour l'ensemble du processus collaborateur ?
- Quelles sont tes premières réflexions quant à l'impact du projet de recherche sur tes changements possibles de pratique ou de perceptions ?
- Sur le développement de nouvelles compétences pour toi ?
- Sur le développement des compétences des élèves ?
- Comment évalues-tu le projet d'étude réalisé ? Quels en sont les points forts et les points faibles ?
- Juges-tu que les trois SAE réalisées représentent de bonnes activités à réaliser en univers social au premier cycle du primaire ? Pourquoi ?
- Penses-tu le réaliser à nouveau dans les prochaines années ? Y changerais-tu quelque chose ? Dans quel ordre le ferais-tu ?
- Qu'est-ce que chacune des phases (SAE1-SAE2-SAE3) t'a apporté en tant qu'enseignante ? À l'égard de ta planification ? De tes compétences professionnelles ?
- Quels moyens pédagogiques t'ont permis de rejoindre tes priorités relativement à l'apprentissage et à l'enseignement de l'univers social ?
- As-tu eu l'impression de pouvoir travailler dans le sens de tes priorités ? Si oui ou si non, pourquoi ?
- Comment qualifierais-tu ce projet par rapport à ce que tu vises dans l'ensemble de ton enseignement ? Est-ce satisfaisant pour toi ?
- Juges-tu ce projet réaliste compte tenu du contexte scolaire actuel ? Y aurait-il des modifications souhaitables ?
- Qu'est-ce qui a été différent ou semblable par rapport à ce que tu faisais habituellement en univers social ?

Questions relatives à l'interdisciplinarité scolaire (intégration des matières)

- Comment perçois-tu l'intégration des matières après avoir réalisé l'ensemble de ce projet ?
- En quoi le projet t'a-t-il permis de toucher des objectifs de différents programmes ?
- Quels liens vois-tu entre le projet réalisé et les autres matières scolaires ?
- Que pensez-vous de la pédagogie par projet interdisciplinaire ? Quels en sont les points forts et les inconvénients ?

Questions relatives à la littérature de jeunesse

- Que dire de votre récente expérience de travail avec la littérature de jeunesse ?
- Pouvez-vous nous décrire la visée de ce matériel par rapport à l'enseignement de l'univers social ?
- Comment exploiteras-tu la littérature de jeunesse pour enseigner l'univers social ?
- Quels sont les apprentissages scolaires ciblés à travers l'utilisation de la littérature de jeunesse ?
- Selon vous, qu'est-ce que l'utilisation de la littérature de jeunesse en classe apporte aux enfants ?
- À ce jour, qu'est-ce qui est le plus important quand vous lisez un livre de littérature de jeunesse aux élèves ?
- À ce jour, qu'est-ce qui est le moins important quand vous lisez un livre de littérature de jeunesse aux élèves ?

Questions relatives au processus de collaboration

- Y a-t-il des aspects particuliers du projet que tu as l'intention d'exploiter à nouveau ?
- Y a-t-il des aspects particuliers venant de ta part qui ont permis d'enrichir la proposition de départ ?
- Comment évalues-tu le processus de collaboration chercheur-praticien ?
- Est-ce que le travail réalisé ensemble a répondu à tes attentes ?
- As-tu l'impression d'avoir contribué à la structuration du projet pédagogique ? Sur quels aspects ?
- Comment décrirais-tu ton rôle dans la réalisation de ce travail ?
- Qu'avez-vous appris sur le plan pédagogique ?
- Trouves-tu utile cette façon de développer des projets pédagogiques ?
- Quel bénéfice retires-tu de ta participation à la recherche ?

Un grand merci Nancy d'avoir participé de bon cœur à la réussite de ce projet d'étude!
 Merci d'avoir rehaussé cette étude par ton dévouement et ton engagement professionnel.
 Au plaisir de travailler à nouveau ensemble.

ANNEXE IV

CERTIFICAT D'ÉTHIQUE DU COMITÉ DE LA RECHERCHE



CERTIFICAT D'ÉTHIQUE

Titulaire du projet :	Marjorie Boulet
Nom du programme :	Maîtrise en éducation
Nom de la directrice :	Virginie Martel
Titre du projet :	Les apports et les limites du recours en classe de premier cycle à l'interdisciplinarité scolaire et aux œuvres de littérature de jeunesse pour l'enseignement du domaine de l'univers social

Le CÉR de l'Université du Québec à Rimouski certifie, conjointement avec la personne titulaire de ce certificat, que le présent projet de recherche prévoit que les êtres humains qui y participent seront traités conformément aux principes de l'Énoncé de politique des trois Conseils : Éthique de la recherche avec des êtres humains ainsi qu'aux normes et principes en vigueur dans la Politique d'éthique avec les êtres humains de l'UQAR (C2-D32).

Réservé au CÉR

N° de certificat :	CÉR-87-610
Période de validité du certificat :	Du 13 octobre 2015 au 12 octobre 2016

Frédéric Deschenaux, président par intérim du CÉR-UQAR

Date

Date de la réunion : Sur courriel

ANNEXE V

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT DE L'ENSEIGNANTE COLLABORATRICE
ET DE LA DIRECTION D'ÉCOLE

Lévis, 15 octobre 2015

Madame Veronneau,

Je suis Marjorie Boulet, étudiante à la maîtrise à l'Université du Québec de Rimouski, au campus de Lévis, et j'effectue une recherche sur les apports et les limites du recours en classe de premier cycle du primaire à l'interdisciplinarité et aux œuvres de littérature de jeunesse pour l'enseignement du domaine de l'univers social. Pour ce faire, conjointement avec votre direction de l'école Beaubien, vous avez accepté et m'avez permis de travailler auprès de vous, titulaire de la classe de 2^e année, et de vos élèves,

Je vous ai présenté mon projet de recherche en septembre et considérant que vous êtes intéressée par cette recherche et désirez y participer, un court texte expliquant brièvement ce projet et cette lettre de consentement vous sont adressés vous demandant surtout votre autorisation pour que vous participiez aux activités en classe et pour me permettre d'enregistrer de façon audio seulement les interactions que nous aurons lors de la mise en place des situations d'apprentissage et d'évaluation en classe tout au long de l'année ainsi que lors des entrevues.

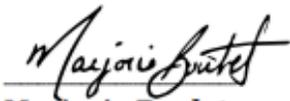
En participant à cette recherche, vous serez invités, ainsi que vos élèves, de novembre 2015 à mai 2016, à participer à trois situations d'apprentissage et d'évaluation interdisciplinaires alliant l'univers social à d'autres disciplines scolaires et recourant à des œuvres issues de la littérature de jeunesse. Chacune des situations d'apprentissage et d'évaluations se déroulera sur quelques semaines. À la suite de ces activités, des entrevues comprenant quelques questions vous seront posées. En fait, les réponses qui découleront de ces discussions me permettront décrire et d'analyser la pratique enseignante dans un contexte de recours en classe de premier cycle à l'interdisciplinarité scolaire et à l'étude d'œuvres issues de la littérature de jeunesse, le tout assurant le traitement du programme en univers social (*construire sa représentation du temps, de l'espace et de la société*).

Votre participation implique que vous soyez présente à l'école lors de ces activités. Toutes les données amassées resteront confidentielles et votre nom ainsi que celui de vos élèves ne seront aucunement indiqués dans les rapports de recherche. Les enregistrements audio seront également détruits dès que mon mémoire sera déposé.

Votre participation est entièrement volontaire. Vous pouvez ressentir le désir de cesser cette collaboration. En ce sens, vous êtes libre de vous retirer en tout temps par avis verbal, sans préjudice et sans devoir justifier votre décision. Si vous décidez de vous retirer de la recherche, vous pouvez communiquer avec moi, au numéro de téléphone indiqué à la dernière page de ce document. Dans le cas d'un retrait, tous les renseignements et les données de recherche seront détruits. Cela étant dit, afin de continuer à participer à cette recherche, j'ai besoin de votre accord écrit. Si vous acceptez, veuillez remplir le coupon ci-dessous et le signer.

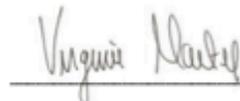
Si vous désirez davantage de renseignements, vous pouvez me contacter à l'adresse suivante bouletmarjorie@hotmail.com.

Je vous remercie de votre coopération et vous adresse mes salutations distinguées.



Marjorie Boulet

Étudiante à la maîtrise en éducation, profil recherche
UQAR, Campus de Lévis
Téléphone : 418.234.7011
Courriel : bouletmarjorie@hotmail.com



Virginie Martel

Directrice de recherche
UQAR, Campus de Lévis

Je déclare avoir pris connaissance des informations ci-dessus, avoir obtenu les réponses à mes questions sur ma participation à la recherche et comprendre le but, la nature, les avantages, les risques et les inconvénients de cette recherche.

Après réflexion et un délai raisonnable, je _____ accepte de participer aux différentes activités en classe et à la réalisation d'entrevues. Par ailleurs, je sais qu'il peut se retirer en tout temps sans préjudice et sans devoir justifier sa décision.

Signature : _____ Date : _____

Nom : _____ Prénom : _____

Je déclare avoir expliqué le but, la nature, les avantages, les risques et les inconvénients de l'étude et avoir répondu au meilleur de ma connaissance aux questions posées.

Signature du chercheur : _____ Date : 15 octobre 2015

Nom : BOULET Prénom : MARJORIE

Pour toute question relative à la recherche, ou pour vous retirer de la recherche, vous pouvez communiquer

avec madame Marjorie Boulet étudiante à la maîtrise,

au numéro de téléphone suivant : (418) 234-7011

bouletmarjorie@hotmail.com



Université du Québec
à Rimouski

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT- Direction école Beaubien

Titre de la recherche : *Les apports et les limites du recours en classe de premier cycle aux œuvres de littérature de jeunesse pour l'enseignement interdisciplinaire du domaine de l'univers social : étude de cas*

Étudiante à la maîtrise : Marjorie Boulet

Directrice de recherche : Virginie Martel

A) RENSEIGNEMENTS AUX PARTICIPANTS

1. Objectifs de recherche

Les sciences humaines, ou ce qu'on appelle aujourd'hui l'univers social (MELS, 2001), regroupent dans le monde scolaire les disciplines de l'histoire, de la géographie et de l'éducation à la citoyenneté. Ces disciplines ont de tout temps, au Québec, occupées une place dans les curriculums scolaires (Durpaire, 2002 ; Poyet, 2009), mais depuis la Réforme Parent, leur enseignement se bute à des problèmes plutôt récurrents. Conséquemment, l'histoire et la géographie sont rarement enseignées dans les perspectives didactiques retenues dans les programmes et parfois même, elles demeurent sous-enseignées, voire complètement délaissées au profit des autres disciplines jugées plus importantes (Gouvernement du Québec, 1988; Laforest, 1991; Martineau et Soulières, 1991, Breton, 1995; Rousson, 2014). Au Québec, les enseignants généralistes œuvrant au primaire se sentent démunis face à l'enseignement du programme d'univers social. Spécifiquement, au premier cycle primaire, un trop grand nombre d'enseignants délaissent en effet l'enseignement des disciplines de l'univers social au profit des autres matières telles que le français et les mathématiques (Audigier, 2006; Déry et Martel, 2014; Lenoir, 2002; Yali et Hoge, 2005; Drolet, 2014). Certains chercheurs (Poyet, 2009) évoquent - et dénoncent- ce manque d'outils et de stratégies didactiques pour les enseignants du premier cycle invités à construire pour leurs élèves des situations d'apprentissage signifiantes tout en les rendant actifs dans la construction de leur propre savoir.

Pour assurer un bon enseignement dès le début de la scolarisation et pour palier à la situation actuelle, il est proposé de penser l'enseignement de l'univers social, notamment au premier cycle, dans une perspective transversale (*Ibid*, 2009). Les apprentissages qui sont associés à ce domaine doivent, en effet, être pris en charge par les autres disciplines scolaires. Pour assurer une telle transversalité, l'interdisciplinarité est une avenue prometteuse, d'autant qu'elle constitue une prémisse au programme de formation (MELS, 2001). Par définition, l'interdisciplinarité est la mise en relation de deux ou de plusieurs disciplines scolaires qui s'exercent à la fois aux niveaux curriculaire, didactique et pédagogique qui amène l'établissement de liens de complémentarité et de coopération entre elles en vue de favoriser l'intégration des apprentissages et des savoirs chez les élèves (Lenoir, 2004).

À l'école, l'approche interdisciplinaire peut spécifiquement s'organiser autour de projets dans lesquels les domaines du français et des mathématiques sont perçus comme des disciplines instrumentales ayant du sens dans les autres disciplines, dont celles de l'histoire et de la géographie. Dans la mesure où l'interdisciplinarité recherchée vise la mise en relation du domaine de l'univers social avec les autres domaines de formation du premier cycle, certains auteurs (Martel, Cartier et Butler, 2014) suggèrent de recourir aux œuvres de littérature de jeunesse constituant des médiums couvrant plusieurs apprentissages et donc favorisant le décroisement des matières. De plus, lire et interpréter une œuvre de littérature de jeunesse, surtout auprès de ces élèves, favorise en effet le développement de nombreuses compétences disciplinaires et permet de couvrir un grand nombre de thèmes ou de concepts disciplinaires, dont les concepts de temps, d'espace et de société liés à la compétence de l'univers social au premier cycle.

La question de ma recherche qui appuie cette volonté est donc la suivante : *Quels sont les apports et les limites du recours en classe de premier cycle aux œuvres de littérature de jeunesse pour l'enseignement interdisciplinaire du domaine de l'univers social ?* Sur la base de cette interrogation, cette recherche poursuit les objectifs suivants : **1) décrire et analyser la pratique enseignante dans un contexte de recours en classe de premier cycle du primaire à l'interdisciplinarité scolaire et à l'étude d'œuvres issues de la littérature de jeunesse assurant le traitement du programme d'univers social. 2) identifier les apports et les limites d'un tel recours prenant appui sur des situations interdisciplinaires alliant l'univers social à d'autres domaines de formation et recourant à des œuvres issues de la littérature de jeunesse.**

2. Participation à la recherche

Considérant que, dans un contexte de formation continue et de recherche, cette recherche qualitative vise à combler les lacunes actuelles des enseignants qui manquent d'outils et de stratégies d'interventions pour cet enseignement au premier cycle, il va sans dire que ce projet nécessite une participation continue des deux collaborateurs. Cette étude, qui se réalisera en collaboration avec une enseignante de 2^e année du primaire, au sein de la commission scolaire de la Côte-du-Sud, sera d'une période de huit mois (novembre 2015 à mai 2016). Nous serons amenées à interagir, à explorer et à expérimenter, dans la classe, cette pratique. La nature de la participation nécessitera des rencontres ponctuelles entre la chercheuse et le praticien et la tenue d'entrevues semi-dirigées permettra de consigner notamment l'analyse réflexive de l'enseignant. Ensemble, les collaborateurs élaboreront une synthèse des apports et des limites d'un tel recours en classe. Afin d'observer si les activités sont bien appréciées des élèves, trois élèves seront choisis au hasard. Bien que tout le groupe-classe prendra part aux activités littéraires, seulement les trois élèves ciblés seront interrogés. Des entrevues semi-dirigées auprès de chacun d'entre eux permettront, une fois de plus, d'identifier les apports et les limites de cette pratique d'enseignement.

4. Avantages et inconvénients

En participant à cette recherche, vous ne courez pas de risques ou d'inconvénients particuliers et vous pourrez contribuer à l'avancement des connaissances sur une contribution possible de la littérature jeunesse pour l'enseignement interdisciplinaire de l'univers social. Cette contribution permettra d'outiller les enseignants en ce qui a trait à l'enseignement interdisciplinaire de l'univers social au premier cycle du primaire tout en proposant une analyse réflexive sur les pratiques pédagogiques s'y rapportant.

5. Droit de retrait

Sachez que votre participation est entièrement volontaire. Vous êtes libre de vous retirer en tout temps par avis verbal et sans préjudice. Dans le cas où vous décideriez de vous retirer de la présente recherche, les renseignements personnels et les données de recherche vous concernant seront détruits. Pour signaler votre désir de vous retirer du projet, vous n'avez qu'à communiquer avec la chercheuse principale afin de le lui en faire part et notez que les raisons de votre retrait vous appartiennent.

6. Indemnité

Aucune compensation financière ne sera versée pour votre participation à la présente recherche.

B) CONSENTEMENT

Je déclare avoir pris connaissance des informations ci-dessus, avoir obtenu les réponses à mes questions sur la participation de l'école Beaubien à la recherche et comprendre le but, la nature, les avantages, les risques et les inconvénients de cette recherche.

Après réflexion et un délai raisonnable, je consens librement à prendre part à cette recherche. Je sais que je peux me retirer en tout temps sans préjudice et sans devoir justifier ma décision.

Signature de la
direction :

Date :

Nom :

Prénom :

Je déclare avoir expliqué le but, la nature, les avantages, les risques et les inconvénients de l'étude et avoir répondu au meilleur de ma connaissance aux questions posées.

Signature du chercheur :



Date :

2 novembre 2015

Nom : BOULET

Prénom :

MARJORIE



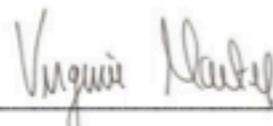
Marjorie Boulet

Étudiante à la maîtrise en éducation, profil recherche

UQAR, Campus de Lévis

Téléphone : 418.234.7011

Courriel : bouletmarjorie@hotmail.com



Virginie Martel

Directrice de recherche

UQAR, Campus de Lévis

ANNEXE VI
LETTRE EXPLICATIVE RELATIVE À LA DEMANDE D'AUTORISATION
PARENTALE



Université du Québec
à Rimouski

Lévis, le 2 novembre 2015

Madame, Monsieur,

Je suis Marjorie Boulet, étudiante à la maîtrise à l'Université du Québec de Rimouski, au campus de Lévis, et j'effectue une recherche sur les apports et les limites du recours en classe de premier cycle du primaire à l'interdisciplinarité et aux œuvres de littérature de jeunesse pour l'enseignement du domaine de l'univers social. Pour ce faire, la direction de l'école Beaubien, m'a permis de travailler auprès de Madame Nancy Veronneau, titulaire de la classe de 2^e année de votre enfant.

Je leur ai présenté mon projet de recherche en septembre dernier. Considérant qu'elles sont intéressées par cette recherche et désirent y participer, un court texte expliquant brièvement ce projet et une lettre de consentement vous est adressés vous demandant surtout votre autorisation pour que votre enfant participent aux activités en classe et pour me permettre d'enregistrer de façon audio seulement les interactions de votre enfant et de ses camarades lors de la mise en place des situations d'apprentissage et d'évaluation en classe tout au long de l'année.

Votre enfant, en participant à cette recherche, sera invité, de novembre 2015 à mai 2016, à participer à trois situations d'apprentissage et d'évaluation interdisciplinaires alliant l'univers social à d'autres disciplines scolaires et recourant à des œuvres issues de la littérature de jeunesse. Chacune des situations d'apprentissage et d'évaluation se déroulera sur quelques semaines. À la suite de ces activités, des entrevues comprenant quelques questions seront posées à Madame Nancy seulement. En fait, les réponses qui découleront de ces discussions me permettront de décrire et d'analyser la pratique enseignante dans un contexte de recours en classe de premier cycle à l'interdisciplinarité scolaire et à l'étude d'œuvres issues de la littérature de jeunesse, le tout assurant le traitement du programme en univers social (*construire sa représentation du temps, de l'espace et de la société*).

La participation de votre enfant implique qu'il soit présent à l'école lors de ces activités. Toutefois, toutes les données amassées resteront confidentielles et le nom de votre enfant ne sera aucunement indiqué dans les rapports de recherche. Ces enregistrements audio seront également détruits dès que mon mémoire sera déposé.

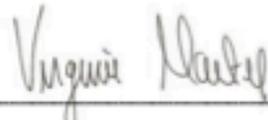
La participation de Madame Nancy Veronneau et de votre enfant est entièrement volontaire. Elle peut, ainsi que votre enfant, ressentir le désir de cesser sa collaboration. En ce sens, il sera libre de se retirer en tout temps par avis verbal, sans préjudice et sans devoir justifier sa décision. Dans le cas d'un retrait, tous les renseignements et les données de recherche concernant votre enfant et l'enseignante seront détruits.

Cela étant dit, pour que votre enfant puisse participer à cette recherche, j'ai besoin de votre accord écrit du fait qu'il est mineur. Si vous acceptez, veuillez remplir le coupon ci-dessous et le signer. En outre, en cas de refus, soyez bien assuré que votre enfant ne sera d'aucune façon pénalisée.

Si vous désirez davantage de renseignements, vous pouvez me contacter à l'adresse suivante bouletmarjorie@hotmail.com.

Je vous remercie de votre coopération et vous adresse mes salutations distinguées.


Marjorie Boulet
 Étudiante à la maîtrise en éducation, profil recherche
 UQAR, Campus de Lévis
 Téléphone : 418.234.7011
 Courriel : bouletmarjorie@hotmail.com


Virginie Martel
 Directrice de recherche
 UQAR, Campus de Lévis

Je déclare avoir pris connaissance des informations ci-dessus, avoir obtenu les réponses à mes questions sur la participation de mon enfant à la recherche et comprendre le but, la nature, les avantages, les risques et les inconvénients de cette recherche.

Après réflexion et un délai raisonnable, j'accepte que mon enfant _____ participe aux différentes activités en classe. Par ailleurs, je sais qu'il peut se retirer en tout temps sans préjudice et sans devoir justifier sa décision.

Signature : _____ Date : _____
 (père/ mère)
 Nom : _____ Prénom : _____

Je déclare avoir expliqué le but, la nature, les avantages, les risques et les inconvénients de l'étude et avoir répondu au meilleur de ma connaissance aux questions posées.

Signature du chercheur: _____ Date : 15 octobre 2015
 Nom : BOULET Prénom : MARJORIE

Pour toute question relative à la recherche, ou pour vous retirer de la recherche, vous pouvez communiquer

avec madame Marjorie Boulet étudiante à la maîtrise,

au numéro de téléphone suivant : ⁽⁴¹⁸⁾ 234-7011 ou à l'adresse de courriel suivante : bouletmarjorie@hotmail.com

ANNEXE VII
TABLEAU DES APPORTS À L'UTILISATION DES ŒUVRES LITTÉRAIRES POUR
L'ENSEIGNEMENT INTERDISCIPLINAIRE DU DOMAINE DE L'UNIVERS SOCIAL

Tableau 5 : les apports de l'utilisation d'œuvres littéraires à l'utilisation des œuvres littéraires pour l'enseignement interdisciplinaire du domaine de l'univers social

Les apports observés	Propos tenus par l'enseignante
<p>(1) Projet concret et significatif suscitant la motivation et la curiosité chez les élèves comme chez l'enseignante</p>	<p>(Entretien #1)</p> <p>«C'est (les œuvres) plus attrayant souvent qu'un gros manuel qu'il faut lire [...] Ils avaient du plaisir à le lire [...]».</p> <p>«Je pense que c'est une approche qui va chercher beaucoup les enfants [...] C'est des exemples qui sont proches d'eux».</p> <p>«C'est vraiment d'aller chercher leur intérêt [...] Susciter leur curiosité».</p> <p>«Ça permet aux enfants d'apprendre dans un projet concret et amusant aussi».</p> <p>«Ils étaient intéressés. Ils avaient des idées à partager».</p> <p>«C'est motivant et c'est proche du réel, de notre quotidien»</p> <p>«Le fait que ça va toucher les arts, c'est encore aller rechercher les élèves qui sont peut-être moins intéressés par l'écriture. C'est quelque chose de tangible»</p>
<p>(1) Projet concret et significatif suscitant la motivation et la curiosité chez les élèves comme chez l'enseignante (suite)</p>	<p>(Entretien #2)</p> <p>«C'est un projet tellement stimulant. Les enfants ont vraiment embarqué».</p> <p>«C'est vraiment de voyager avec les enfants à travers le livre [...] De voir la curiosité des enfants sur les pays»</p> <p>«La motivation était là du début à la fin»</p> <p>«Les élèves étaient encore une fois très curieux, motivés, intéressés»</p> <p>«Ils ont eu beaucoup de plaisir»</p> <p>«C'était magique. C'était vraiment le fun [...] C'était tellement beau. Ils (les élèves) voulaient en parler comme s'ils avaient voyagé dans ces pays-là. C'était passionnant».</p> <p>«C'est hyper stimulant. C'est motivant pour les élèves comme pour l'enseignante et ça permet d'aller beaucoup plus loin que juste l'exercice dans un cahier ou la notion de base qu'on aborde habituellement».</p> <p>«Je pense que c'est des choses qui vont se souvenir aussi [...] c'est un projet qu'on a vécu ensemble. C'est un voyage qu'on a fait».</p>

(Entretien #3)

«Ce que j'ai apprécié le plus, c'est la liberté de créer, d'aller chercher les idées qui me tentaient à travers les livres et c'était des livres que j'avais choisis. Donc, c'était très motivant».

«La motivation était là [...] Ils étaient curieux. Ils ont sorti plein d'idées. Ils échangeaient entre eux. Ils justifiaient leurs idées. C'était beau de les voir [...] C'était un très bel échange».

«C'est un album très touchant qui va chercher les émotions des enfants [...] Cela est venu chercher l'intérêt des enfants».

«Il y a la curiosité qui embarque et ça (le recours) captive l'enfant. Ça va chercher la motivation de l'enfant».

(Bilan final)

«Ce sont des souvenirs avec lesquels ils pourront faire des liens plus tard dans les autres cours qui suivront».

«Mes priorités pédagogiques, c'est l'utilisation des livres. C'est d'aller chercher le côté artistique, le côté écriture, l'imagination [...] Puis d'amener les élèves à aller plus loin en faisant des projets motivants, c'est très bien».

«Ça (l'utilisation des œuvres) leur apporte un côté créatif, rassembleur, car c'est un projet que nous vivons ensemble».

«C'était enrichissant (l'utilisation des œuvres). Il y a eu des moments magiques avec les élèves. C'est très motivant. C'est très créatif. C'est ce qui m'a donné le goût d'aller travailler le matin».

«Ça (l'utilisation des œuvres) motive également l'enseignante. C'est une belle énergie. Cela nous amène vers quelque chose de beaucoup plus qu'à l'habitude. C'est comme si ça l'a créé un monde. Cela nous unit avec nos élèves. C'est comme un vrai voyage avec eux [...] Les enfants nous en parlaient même plus tard dans l'année, et on faisait des liens, c'était très plaisant».

«C'est (SAE interdisciplinaires) beaucoup plus concret pour les élèves, beaucoup plus motivant. Je pense que c'est très gagnant d'avoir ça dans une classe».

«C'est (la participation à la recherche) beaucoup de connaissances. C'est de nouvelles façons de travailler, du nouveau matériel, beaucoup d'échanges, des questionnements [...] Cela m'a fait grandir je crois [...] Cela m'a mis le vent dans les voiles. Cela a bien agrémenté mon année».

<p>(2) Intérêt réel de l'interdisciplinarité scolaire</p>	<p>(Entretien #1)</p> <p>«C'est (la littérature) un ancrage qui nous permet de faire tellement de choses».</p> <p>«C'est notre point d'ancrage pour que tout puisse commencer».</p> <p>«On peut vraiment voir toute sorte de choses au travers».</p> <p>«Tu peux l'exploiter de différentes façons contrairement à un manuel d'école»</p> <p>«C'est à prioriser. Je pense que c'est la façon qu'il faudrait le plus possible l'enseigner. Sortir des manuels qui nous coincent un peu avec des projets plus restreints, qui ne sont pas des projets qui nous rejoignent»</p> <p>«C'est motivant et proche du réel, de notre quotidien. Ça l'aide à faire des liens avec ce qu'on sait et ce qu'on veut apprendre aussi, à se questionner»</p> <p>«C'est quelque chose (l'interrelation entre les disciplines) que je trouve super important. De pouvoir mixer les matières ensemble. De justement rendre vivant quelque chose qui est peut-être moins motivant pour les enfants [...]</p> <p>«De faire des liens avec les mathématiques avec le thème qu'on avait sur le temps, je trouve ça génial ! C'est vraiment des choses qu'on intègre. Ça, c'est vraiment intéressant»</p> <p>«Toute l'écriture qu'on a faite vient rejoindre notre français».</p>
	<p>(Entretien #2)</p> <p>«C'est un album qui est aussi intéressant parce qu'il nous permet justement de voyager, de découvrir des choses [...] et qu'il y a une immense possibilité d'activités à faire autour de ce livre-là»</p> <p>«C'est le point d'ancrage, c'est le point de départ qui nous permet de partir en voyage, d'écrire, de tout faire autour. C'est comme notre guide en quelque sorte».</p> <p>«Chacune des étapes nous apportait quelque chose, nous apportait des découvertes [...] Ça permettait de toucher plusieurs matières aussi ce qui est très intéressant»</p> <p>«En rapport à l'apport pédagogique, j'ai toujours été convaincue que la littérature de jeunesse peut nous apporter énormément».</p> <p>«Ça nous apporte une ouverture incroyable sur plein de sujets et plein de thèmes»</p> <p>«C'est tellement riche d'idées».</p> <p>«C'est sûr que c'est un tremplin (les œuvres). Parce qu'à partir du thème, on peut travailler un peu tout».</p> <p>«C'est une approche que j'adore, de pouvoir tout mixer ensemble. Ça semble plus complet, plus concret pour les élèves».</p>

<p>(2) Intérêt réel de l'interdisciplinarité scolaire (Suite)</p>	<p>«C'est un lien (lien entre l'univers social et les autres domaines d'apprentissage) qui s'implante bien dans les cours. Ça l'apporte un sujet qui permet de graviter autour, puis d'avoir toutes les matières, d'évaluer un peu de tout [...] Ça fait un tremplin !»</p> <p>«Je pense que le fait de travailler de cette façon-là, ça permet de globaliser, ça permet d'aller plus loin [...] Ça permet d'aller chercher l'intérêt de l'enfant, d'aller chercher tout ce qu'ils sont capables de connaître aussi, les connaissances antérieures».</p> <p>«Ça leur a permis d'en savoir plus sur tout ce qu'on a travaillé dans le projet. Ils ont développé plein plein de compétences [...] (Que retiens-tu de plus important ?) C'est le plaisir d'apprendre avec eux, de voyager, de découvrir des choses. Puis de mettre ça ludique, mais tout en touchant des choses qu'on n'a pas le choix de voir, d'apprendre aussi».</p> <p>«Ça permet, c'est sûr que je le vois comme une évaluation aussi. Ce sont des documents écrits. C'est des traces écrites».</p> <p>(Entretien #3)</p> <p>«La littérature de jeunesse, c'est fascinant de voir qu'on peut s'en servir pour enseigner différentes choses. C'est un médium très intéressant et qui est à apprivoiser. Ils ont à faire plus que certains manuels que nous devons faire page par page. Avec ces volumes, nous n'avons pas la liberté de faire ce que l'on veut».</p> <p>«Je pars du livre pour aller vers différents objectifs [...] C'est très gagnant, je pense».</p> <p>«Encore une fois, c'était un déclencheur, un guide, un ancrage. C'est de là que l'on part pour aller vers différentes activités».</p> <p>«Et bien, on travaille le français, les mathématiques, l'univers social, les arts plastiques. Nous travaillons aussi l'éthique et cultures religieuses étant donné les besoins, les relations interpersonnelles. Alors, ça touche pas mal de choses autour du programme».</p> <p>«Cela (le recours) crée des possibilités. C'est riche en informations. Tu peux aller dans n'importe quelle direction».</p> <p>«Je crois que chaque petite étape nous amène un apprentissage plus complet. Donc, en étant en interdisciplinarité comme ça, on va rechercher l'intérêt des enfants, car ce n'est pas : «là, on fait du français, là, on fait des maths». Il y a la curiosité qui embarque».</p> <p>(Bilan final)</p>
--	--

	<p>«Dans mes perceptions, c'est pertinent de le faire en interdisciplinarité. C'est pertinent de jouer avec la littérature avec les enfants, de les amener à aimer la lecture aussi».</p> <p>«Je vois cela (intégration des matières) comme une nécessité. Pour pouvoir intégrer dans la vie ce que l'on voit, ce que l'on vit, on va toucher différentes matières, différentes choses».</p> <p>«Un livre ouvre la porte sur plusieurs possibilités, plusieurs opportunités».</p> <p>«Puis cela (l'utilisation des œuvres) leur apporte plein de connaissances. Ça les amène à aller chercher plus loin, ne pas juste dire : «C'est écrit ici, je l'apprends par cœur», car il y a une partie qui les implique davantage».</p>
<p>(3) Atteinte des apprentissages visés en univers social</p>	<p>(Entretien #1)</p> <p>«Je pense que dans tout ce qu'on a fait, ça vient vraiment rechercher ce qui est demandé au premier cycle pour les apprentissages»</p> <p>«C'est sûr que comme première approche, ils ont appris beaucoup de choses».</p> <p>«L'objectif est atteint selon ce que les enfants m'ont montré»</p> <p>«Je pense que c'est de cette façon (la démarche de recherche et traitement de l'information) que l'on retient le plus d'information [...] Si on doit la construire et aller faire l'effort de réfléchir, de s'arrêter, de se questionner, donc, ça leur donne une bonne méthode de travail».</p> <p>«C'est une démarche qu'il faut utiliser le plus souvent possible parce que dans la vie de tous les jours, ça ressemble à ça»</p> <p>«C'est vraiment une démarche qui est utile dans la vie de tous les jours, quand on est sur le marché du travail aussi. Donc, ça les prépare à ça.»</p> <p>(Entretien #2)</p> <p>«Je ne pensais pas qu'on allait pouvoir travailler ça (savoirs en univers social) avec un livre comme ça. Ça m'a permis de découvrir ça».</p> <p>«Ils ont vraiment dépassé l'idée de base de la planète avec le soleil».</p> <p>«Ils ont été capables de le développer encore plus, de découvrir plus que l'espace, ce n'est pas juste les planètes, que ce n'est pas juste les étoiles. Ils ont été capables de rattacher d'autres notions par rapport à ça. Ils ont été capables de reconnaître très facilement ce qui est humain et ce qui est naturel. Ils sont capables aussi de comparer, d'observer, de voir ce qui se fait chez nous, ce</p>

<p>(3) Atteinte des apprentissages visés en univers social (suite)</p>	<p><i>qui se fait ailleurs. Donc, ça leur a comme permis d'agrandir toutes les notions qui sont en lien avec l'espace».</i> <i>«Ce projet les a amenés à aller plus loin dans leurs connaissances de l'espace, d'en savoir plus sur les pays, d'en savoir plus sur tout ce qu'on a travaillé dans le projet».</i></p> <p>(Entretien #3) <i>«C'est pertinent. On part de la société et on parle des besoins de la famille [...] Ça (l'œuvre) vient vraiment chercher ce que l'on a besoin pour la SAE».</i> <i>«Cela les aurait amenés à avoir une meilleure compréhension (du concept de société) d'autant que l'on travaille les besoins, les règles de vie aussi.</i> <i>«Ils ont appris la bonne signification à travers les activités. Ils ont bonifié leur réponse. Ils ont des petits concepts de plus».</i></p> <p>(Bilan final) <i>«Cela (projet d'étude) les a touchés. Cela amène une ouverture sur ce qu'ils sont, les autres aussi. Et le fait de voyager à travers le monde, cela pique leur curiosité [...] Ça les amène à tous les objectifs visés».</i> <i>«Je crois qu'ils ont bénéficié de tous, que ça leur a permis de se faire une image de tout ça [...] Je crois qu'ils resteront marqués de ça».</i></p>
<p>(4) Meilleure gestion du temps (pour la planification et gestion en classe)</p>	<p>(Entretien #1) <i>«En intégrant toutes les matières, ça fait varié. Ça nous permet d'avoir l'impression qu'on peut mieux planifier notre temps parce qu'au lieu de faire une période d'univers social, et bien, on l'intègre et on peut vraiment voir toute sorte de choses au travers».</i> <i>«On peut faire plein de choses et ça maximise notre temps».</i> <i>«Le fait de le rendre interdisciplinaire (la SAE), bien, ça permet de le rentrer dans notre horaire sans qu'on se sente coincé, sans qu'on ait l'impression qu'on manque de temps ailleurs [...] Ça</i></p>

<p>(4) Meilleure gestion du temps (pour la planification et gestion en classe) (suite)</p>	<p><i>nous permet de voir qu'on est capable de le rentrer dans notre programme (le domaine de l'univers social) pis en même temps, on fait plein de choses et on n'est pas coincé».</i> <i>«Le fait de planifier en blocs, c'est quelque chose que j'ai apprécié beaucoup. On se sent moins coincé en fin d'étape. Il y avait beaucoup de choses vues en même temps, mais c'était bien concentré».</i></p>
	<p>(Entretien #2)</p> <p><i>«Ça me donner encore plus le gout de la faire (utilisation la littérature), de peut-être mieux structurer les objectifs aussi [...] C'est sûr qu'il faut établir des objectifs pour être capable d'aller rechercher ce dont on a besoin dans toutes les matières».</i> <i>«Ça (l'interdisciplinarité) se fait plus clairement. Je dirais que l'univers social, oui, on l'enseignait, mais c'était plus de surface. Tandis que là, les liens se font plus clairement. On est capable de voir un peu plus qu'est-ce qu'on peut faire, jusqu'où on peut aller avec le livre, avec les activités qu'on a fait [...] Ça me permet de voir encore plus vers quoi je peux m'en aller et les décisions que je peux prendre».</i> <i>«C'est comme d'instinct, ça se fait tout seul. On mixe un peu les matières. On n'a plus à s'attarder à dire : Bon, là, je fais du français, là, je fais plus de... C'est tout regroupé. C'est comme dans le quotidien».</i> <i>«Ça (la collaboration) m'a apporté quelque chose. Je sais que c'est utile et que c'est concret [...] Ça rejoint notre réalité».</i> <i>«Ça (le projet), c'est très clé en main. Ça facilite l'utilisation».</i> <i>«J'ai acquis une meilleure confiance [...] C'est de voir dans le fond qu'on est capable de s'organiser avec ça (les œuvres et les projets), on est capable d'arriver à nos objectifs.</i></p>
	<p>(Entretien #3)</p> <p><i>«Tu peux aller dans n'importe quelle direction. Lorsqu'on le compare (le recours) avec un manuel, le manuel nous limite beaucoup dans la planification de notre programme. Cela (le recours) permet d'avoir une période pour touche un peu à tout sans nécessairement dire aux élèves que la prochaine période d'éthique est dans deux semaines par exemple. Cela permet de condenser</i></p>

	<p><i>certaines notions et de vérifier si cela est vu ou non pour passer à d'autre chose».</i></p> <p>(Bilan final)</p> <p><i>« (Qu'ont apporté les trois phases de l'étude ?) une meilleure compréhension de la progression des apprentissages. Donc, en le faisant ainsi (interdisciplinarité), ça permet d'aller plus loin.</i></p> <p><i>«J'ai trouvé ça (la collaboration) très enrichissant [...] Le fait que ce soit gradué, le fait que l'on a des entretiens, cela permet de pister les choses, de me structurer».</i></p> <p><i>«Il y a l'ampleur du travail à travers tout le reste, mais en même temps, je suis maintenant prête pour les années à venir avec le matériel».</i></p> <p><i>«J'ai appris à planifier des activités plus à long terme, de plus gros projets [...] On les amène plus loin et cela permet de mieux structurer les activités, je crois, et de garder des traces».</i></p> <p><i>«Cela (les SAE interdisciplinaires) permet d'élargir ma vision, la façon d'organiser toutes mes informations [...] de mieux planifier mon temps».</i></p>
--	--

ANNEXE VIII : TABLEAU DES LIMITES À L'UTILISATION DES ŒUVRES
LITTÉRAIRES POUR L'ENSEIGNEMENT INTERDISCIPLINAIRE DU DOMAINE DE
L'UNIVERS SOCIAL

Tableau 6 : les limites de l'utilisation d'œuvres littéraires à l'utilisation des œuvres littéraires
pour l'enseignement interdisciplinaire du domaine de l'univers social

Les limites observées	Propos tenus par l'enseignante
<p align="center">(1) La difficulté à utiliser de manière rigoureuse la littérature de jeunesse</p>	<p>(Entretien #1)</p> <p><i>«Les limites, c'est justement dans le choix du livre. Si tu choisis un livre qui est moins adapté à ce que tu veux montrer à tes élèves, et bien, idéalement, il faut que tu en choisisses un autre. C'est de la recherche que tu as à faire un peu. Ça prend le temps de le faire aussi».</i></p> <p>(Entretien #2) Aucun propos à ce sujet</p> <p>(Entretien #3)</p> <p><i>«C'était plus difficile aussi de choisir un livre qui travaillait la société. Il y a en a énormément sur l'espace et sur le temps, mais pas sur la société».</i></p> <p><i>« [...] Cibler nos objectifs et essayer de trouver le livre qui correspond. Je trouve que c'est plus difficile par contre. C'est un plus gros défi. Cela limite les choix de livres».</i></p> <p><i>«Pour les objectifs spécifiques, faut vraiment prendre le temps de choisir le livre adéquatement, faire des recherches. C'est plus rigoureux».</i></p> <p>(Bilan final) Aucun propos à ce sujet</p>
	<p>(Entretien #1)</p> <p><i>«Une faiblesse, bien, par rapport au «siècle», c'est tellement abstrait que même si on a une image, ils (les élèves) ne l'ont pas vécu [...] C'est cet aspect-là qui est le plus difficile, d'aller les chercher même avec un livre».</i></p> <p><i>«Il y a des petits bouts (dans l'œuvre) qui sont peut-être moins accessibles pour leur compréhension».</i></p>

<p>(2) L'abstraction de certains concepts du domaine de l'univers social (suite)</p>	<p><i>«Un peu comme je disais tout à l'heure, il y a des notions qui demeurent quand même abstraites : le siècle, l'éternité. Ça limite un peu. Mais en même temps, je pense que l'objectif n'était pas de leur apprendre cela d'un bout à l'autre. C'était de leur faire une première initiation. Donc, l'objectif est atteint [...]».</i></p> <p>(Entretien #2) Aucun propos à ce sujet</p> <p>(Entretien #3) Aucun propos à ce sujet</p> <p>(Bilan final) Aucun propos à ce sujet</p>
<p>(3) L'ampleur de la planification et de la gestion de projets interdisciplinaires (gestion du temps)</p>	<p>(Entretien #1) <i>«C'était vraiment une limite de temps»</i></p> <p><i>«Si chaque année, il faut se ré-assembler et monter une nouvelle activité, côté temps, ce serait impossible parce qu'on n'y arriverait pas».</i></p> <p><i>«C'est d'arriver à bien cerner les objectifs de départ. Sans que cela soit une inquiétude, je dirais que c'est plus un défi : voir qu'est-ce que je veux vraiment travailler avec ce livre-là ? Est-ce que j'ai choisi un bon livre pour le faire ?».</i></p> <p>(Entretien #2) <i>«C'est à travers les activités, il y a beaucoup d'annexes, beaucoup de documents. C'est vraiment de tout mettre ensemble puis de se situer».</i></p> <p><i>«Ce que j'ai trouvé difficile, mais ça dépend d'un groupe à l'autre, j'imagine, c'est d'être obligée des fois de les arrêter (les élèves) dans leurs idées pour qu'on puisse continuer. Parce qu'on part d'une idée, puis il y a mille idées qui apparaissent autour. Donc, vraiment nous centrer sur les objectifs [...] Mais un moment donné, toute chose a une fin. Pour pas trop s'écarter de notre point de départ. C'est le point qu'il faut que je travaille».</i></p> <p><i>«Je dirais que peut-être les limites, c'est vraiment la limite du temps, encore une fois, qui nous bloque un petit peu».</i></p>

<p>(3) L'ampleur de la planification et de la gestion de projets interdisciplinaires (gestion du temps)</p> <p>(suite)</p>	<p><i>«Il faut que je supervise beaucoup certains élèves, ça ne me permet pas d'être avec tout le monde en même temps [...] Pour les élèves qui ont plus de besoins, disons que c'était exigeant [...] C'est de trouver l'élève qui va plus vite, l'élève qui va le moins vite. De voir comment on comble le temps entre les deux».</i></p> <p><i>«Si dans la semaine, on se dit qu'on bloque cela et qu'on fait notre projet pendant la semaine, et bien, il manque comme des périodes de mathématiques au travers. Il faut comme entrecouper, puis dire que pour cette période-là, on ne fera pas de projet [...] Puis en même temps, on ne peut pas tout englober dans un seul et même projet».</i></p> <p><i>«Un peu comme je disais tantôt, il y a beaucoup plus de français que de mathématiques. Donc, c'était peut-être une limite. Mais en même temps, on ne peut pas tout mettre. Donc, ce n'est pas négatif, mais c'est juste que dans la planification, on est obligé de quitter notre projet quelques périodes pour faire autre chose. Et des fois les amis me disaient : « Est-ce qu'on peut continuer l'espace ? ». ».</i></p> <p><i>«Je ne vois pas de limitation, à part le temps, le manque de temps».</i></p> <p><i>«C'est sûr qu'on ne peut pas englober toutes les matières, que des fois, dans notre horaire, faut vraiment planifier pour essayer de ne pas déborder sur trop de périodes non plus [...] Donc, de restreindre un petit peu pour gérer notre temps [...] C'est de se faire confiance, je pense, dans mon cas».</i></p> <p><i>«C'est sûr qu'un projet d'une telle ampleur en ce moment, je n'aurais pas le temps de tout écrire en détail toutes les informations, toutes les étapes. J'irai peut-être plus brièvement. Je prendrais des activités peut-être moins longues aussi. Mais c'est sûr qu'en ayant pas à écrire le document comme pour le présenter à quelqu'un d'autre [...] je pense que c'est très réalisable, sans avoir cette ampleur-là».</i></p> <p>(Entretien #3)</p> <p><i>«Je dirais que planifier à long terme comme ça, un gros projet, c'est facile de se perdre [...] De continuer sur le même fil conducteur, de savoir où je m'en vais, de pas perdre l'objectif principal, c'est un défi».</i></p>
---	---

<p>(3) L'ampleur de la planification et de la gestion de projets interdisciplinaires (gestion du temps)</p> <p>(suite)</p>	<p><i>«Ce qui était difficile, c'est d'aller jusqu'au bout sans me perdre, dans aller chercher trop d'objectifs, de restreindre afin d'atteindre la compétence visée».</i></p> <p><i>«Ce n'est pas de travailler seulement en interdisciplinarité. On pourrait se perdre et s'épuiser beaucoup. Cette année, j'ai vécu deux projets et demi. De les reprendre l'an prochain et d'en ajouter, avec les années, de se les approprier».</i></p> <p><i>«La limite pour les enseignants (à quelques endroits dans la réalisation de la troisième SAE), je dirais que c'est de gérer toutes les petites équipes et tous les petits cartons qu'on doit mettre au tableau».</i></p> <p><i>«Dans la planification que l'on peut planifier quelques projets dans l'année, et puis une fois que l'on est bien familier avec cela, on peut en ajouter aussi. Mais que ce soit toujours toujours comme ça (des projets interdisciplinaires), c'est épuisant. Cela demande beaucoup. Les enfants sont fatigués aussi, car nous passons d'une activité à l'autre. Cela s'enchaîne, mais c'est beaucoup. C'est bien d'avoir des périodes plus calmes».</i></p> <p>(Bilan final)</p> <p><i>« (Est-il possible de planifier et de concevoir ce type de projet ?) Je dirais que de sortir les idées, de faire des annexes, de créer des activités, oui, mais de planifier de façon très détaillée comme on a fait pour le projet de recherche, pendant l'école, avec la famille, je n'aurais pas le temps [...] Oui, l'été nous pouvons en faire des petits projets, mais quelque chose de plus long avec les entrevues et tout ce qui se rapporte à l'université, disons que c'est plus difficile. Sinon, oui, c'est possible».</i></p>
---	--

ANNEXE IX

LA DESCRIPTION COMPLÈTE DE LA SAE #1 INTERDISCIPLINAIRE

Situation d'apprentissage et d'évaluation interdisciplinaire

Qu'est-ce que le temps ?

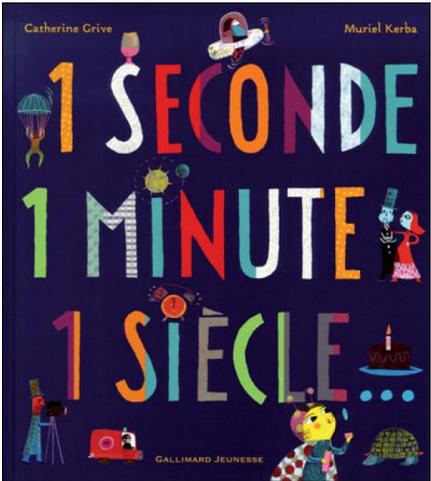
Développer la représentation du concept du temps chez les élèves de 1^{er} cycle en réalisant des activités interdisciplinaires exploitant l'étude d'un album de jeunesse.

Document créé par Marjorie Boulet (2015), dans le cadre d'un mémoire de recherche.
Étudiante à la maîtrise en éducation, profil recherche et enseignante à la commission scolaire de la Côte-du-Sud

PLANIFICATION DE LA SITUATION INTERDISCIPLINAIRE

Titre : Qu'est-ce que le temps ?			
Cycle visé : 1 ^{er} cycle			
Intention pédagogique : Amener les élèves à développer leur représentation du concept du temps en réalisant des activités interdisciplinaires exploitant l'étude d'un album de jeunesse.			
Matériel nécessaire : Album, annexes, accès au TBI, carton rigide –tableau récapitulatif, cartons blancs pour la ligne du temps à afficher en classe, crayon permanent noir, ciseau, velcro, crayons, effaces, crayons de couleurs.			
Œuvre littérature jeunesse	Album : Grive, C., & Kerba, M. (2009). <i>1 seconde 1 minute 1 siècle</i> . France: Gallimard Jeunesse.		
Compétences visées spécifiques aux domaines d'apprentissages du PFEQ (2001)			
Français, langue d'enseignement	Mathématique	Science et technologie	Univers social
<ul style="list-style-type: none"> o Lire des textes variés o Écrire des textes variés o Communiquer oralement o Apprécier des œuvres littéraires. 	<ul style="list-style-type: none"> o Reasonner à l'aide de concepts et de processus mathématiques o Communiquer à l'aide du langage mathématique 		<ul style="list-style-type: none"> o Construire sa représentation de l'espace, du temps et de la société.
Art dramatique	Arts plastiques	Danse / musiques	Éthique et cultures religieuses
	<ul style="list-style-type: none"> o Réaliser des créations plastiques personnelles et les apprécier 		

Savoirs essentiels visés spécifiques aux domaines d'apprentissages sollicités par le projet PFEQ (2001)			
Français, langue d'enseignement		Univers social	
<u>Orthographe d'usage</u> Orthographier spontanément des mots traités fréquemment en classe + Consulter une banque de mots pour vérifier l'orthographe des mots connus et inconnus. <u>Syntaxe et la ponctuation</u> <u>À la phrase</u> La majuscule et le point + l'ordre des mots Mots variés et précis liés au thème La présence de tous les mots et d'un verbe conjugué <u>Accords</u> Le groupe du nom+ le déterminant et son accord Observer l'emploi de la majuscule dans le nom propre Relire attentivement son texte <u>Organisation et cohérence du texte</u> Idées rattachées au sujet Principaux connecteurs ou marqueurs de relation (séquence)		<u>Connaissances</u> Faits de la vie de l'élève (aujourd'hui) et celle de ses proches (hier) <u>Techniques relatives au temps</u> Calendrier - ligne du temps Construction Lecture Calcul de durée Utilisation de repères	
Mathématique	Science et technologie	Arts plastiques	Éthique et cultures religieuses
<u>Nombres naturels</u> Opération, sens des opérations : soustraction, addition Choix de l'opération Calcul écrit	<u>L'univers vivant</u> Peut avoir une ouverture aux transformations du vivant : la croissance des végétaux	<u>Gestes transformateurs et les outils</u> Geste et tracer à main levée (crayon) <u>Langage plastique</u> Forme et couleurs pigmentaires (Claires et foncées) Organisation de l'espace (Juxtaposition, répétition et alternance)	

PHASE DE PRÉPARATION	
Descriptions des principales étapes de la SAE / mise en application de la démarche de recherche et traitement information	Liens interdisciplinaires entre les domaines d'apprentissage
<p>*** Il est important de mentionner, tout d'abord, que certaines activités présentes dans ce document sont inspirées des travaux de Julie Robert (2014) et de ceux du site web Recitus (2015) retrouvés aux adresses suivantes :</p> <p style="text-align: center;">http://www.recitus.qc.ca/sae/primaire/ma-vie-lignedutemps https://enseignerlitteraturejeunesse.files.wordpress.com/2014/06/sc3a9quence-dactivitc3a9s-ghec_le-temps.pdf</p> <p>Période #1 : (54 minutes)</p> <p><i>Mise en situation</i></p> <p>Avec les élèves, mentionner qu'ils sont invités à réfléchir sur une notion particulière en posant la question de recherche suivante :</p> <p style="text-align: center;">QU'EST-CE QUE LE TEMPS? (annexe 1)</p> <p>Activité 1 (20-30 minutes) : <i>Qu'est-ce que le temps?</i></p> <p>Inviter tous les élèves à réfléchir. Quelques-uns peuvent verbaliser de premières idées à l'oral. Inviter les élèves à réfléchir davantage en écrivant, dans leurs propres mots et/ou en dessinant, ce qu'ils pensent du concept du temps sur la fiche d'exercice (annexe 2).</p> <p><i>Mise en commun</i> : Revenir en grand groupe afin de recueillir l'ensemble des représentations inscrites sur les fiches. Voici des exemples de réponses : (le temps de dormir, le temps des fêtes, le temps des pommes, le temps d'attendre, le temps de la récréation, le temps des dinosaures, le temps calculé, le temps qu'il fait –température-)</p> <p>Mentionner aux élèves qu'il existe plusieurs définitions du temps et que les définitions qu'ils donnent sont bonnes. Leur mentionner que dans les prochains jours, on va s'intéresser à la manière qu'on peut <u>calculer</u> le temps. Si des élèves ont déjà mentionné des éléments clés au calcul du temps, leur mentionner (ex. minute, horloge, etc.)</p> <p>Pour introduire la réflexion et piquer la curiosité des élèves, proposer la lecture de l'œuvre <i>1 seconde 1 minute 1 siècle</i> de Catherine Grive.</p>	 <p>https://lireetfairelire87.wordpress.com/2011/04/01/1-seconde-1-minute-1-siecle/1-seconde-1-minute-1-siecle/</p>

Activité 2 (20-30 minutes) : Lecture interactive de l'œuvre (*1a-b)

- 1- Distribuer les cartons-actions, à quelques élèves, sur lesquels quelques actions sont écrites (annexe 3). Ces actions seront lues dans l'œuvre.
- 2- Tout au long de la lecture, à chaque double-page, spécifier le concept de temps évoqué (*2a-b).
- 3- Si l'élève, qui a un carton, entend son exemple cité par l'enseignant durant la lecture, il lève la main et mentionne l'action écrite sur le carton.
- 4- L'enseignant rappelle le concept de temps évoqué. Par exemple, il peut dire : *«Bravo! Oui, sur ton carton, il est écrit qu'une journée est le temps de déjeuner, de diner et de souper». Nous lisons effectivement sur la notion d'une journée. Tu peux aller coller ton carton au bon endroit sur le tableau*
- 5- L'élève peut ainsi, au signal de l'enseignant, aller coller le carton sur le tableau récapitulatif (*3) (annexe 5).

***1a) Français :**

Lors de la présentation de l'œuvre, revenir sur les éléments de l'appréciation littéraire et utiliser le lexique approprié. Distinguer le type d'œuvre qu'est l'album (texte narratif).

Évoquer les stratégies de lecture essentielles à la préparation: «activer les connaissances antérieures, survoler et identifier la structure du texte, anticiper le contenu, préciser l'intention de lecture (apprendre sur le temps que durent les activités), planifier la lecture»

(*1b) Univers social/ mathématique :

Questionner les élèves sur les concepts inscrits sur la première de couverture (de seconde, de minute et de siècle).

(*2a) Français :

Faire un rappel et modéliser les stratégies durant la lecture de l'œuvre ; «utiliser le contexte pour donner du sens au mots nouveaux, anticiper la suite, surmonter les obstacles de compréhension»

(*2b) Français :

Travailler et modéliser les stratégies de lecture sollicitées après la lecture: «retenir l'essentiel, résumer l'information comprise au regard de l'intention de lecture, évaluer la qualité de l'œuvre».

(*3) Univers social :

Première catégorisation des concepts à l'étude (Démarche de conceptualisation).

PHASE DE REALISATION	
Descriptions des principales étapes de la SAE / mise en application de la démarche de recherche et traitement information	Liens interdisciplinaires entre les domaines d'apprentissage
Période #2 : (54 minutes)	<p>(*4) Univers social / Mathématique: Revenir sur les concepts de seconde, minute, heure, journée, semaine, mois, saison, année, dix ans, 100 ans, siècle, millénaire en abordant les notions de <i>chronologie</i> et <i>ordre croissant</i> des évènements. L'enseignant peut faire...</p> <p>a) Tout d'abord...</p> <ul style="list-style-type: none"> • Prendre deux fiches de travail d'élèves au hasard. • Lire les exemples. • Demander aux élèves quelle action dure plus longtemps que l'autre? Moins longtemps? • Faire cet exercice deux fois. <p>b) Ensuite...</p> <ul style="list-style-type: none"> • Prendre cinq fiches de travail d'élèves au hasard. • Lire les exemples. • Demander aux élèves de les placer en ordre croissant de durée. • Faire cet exercice deux fois. <p>(*5) Univers social : Inscrire au tableau les outils et les techniques soulevés par les élèves pour calculer et mesurer le temps (montre, horloge, calendrier). Laisser un espace pour le concept de la ligne du temps suggérer ultérieurement (troisième question).</p> <p>(*6) Mathématique : Au besoin, réaliser des apprentissages en liens avec la lecture de l'heure.</p>
<p style="background-color: #e0ffe0;">Activité 3 (50 minutes) : C'est quoi pour toi le temps?</p> <p>Revenir sur la lecture de l'œuvre <i>1 seconde 1 minute 1 siècle</i>. Mentionner aux élèves qu'ils sont maintenant invités à enrichir le tableau récapitulatif des concepts liés au temps préalablement complété à la période précédente. Pour ce faire, inviter les élèves à piger une fiche sur laquelle une question est inscrite liée à un sous-concept du concept du temps (annexe 4). (Pour toi, qu'est-ce qu'une minute? Une journée? Une semaine? Un mois? Une année?)</p> <p>Plusieurs élèves auront la même question afin de travailler en coopération. En petits groupes, les élèves discutent, écrivent et dessinent ce qu'est pour eux le sous-concept reçu (sur le même annexe 4).</p> <p>Retour en grand groupe : À la fin de ce moment (10 minutes), ils tentent d'expliquer dans leurs mots le concept reçu et en donnent un ou deux exemples.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Les réponses sont inscrites au fur et à mesure sur le tableau récapitulatif, à la suite des cartons déjà collés (Act. #2). - Modéliser une comparaison de deux informations selon leur durée afin de ressortir l'ordre croissant des concepts de temps. Guider les élèves à faire d'autres comparaisons. (Ex. Le temps de lacer ses chaussures -3min- est d'une plus courte durée que le lever du soleil -1 heure- parce qu'il y a 60 minutes dans une heure.) (*4) - Revenir sur les exemples des élèves en les questionnant (démarche collective) sur la façon ou la technique que nous avons afin de calculer ces concepts (Annexe 6 et 7). Poser les questions suivantes : 	

- Première question : Comment peut-on mesurer/calculer une seconde?... une minute?... une heure?... L'idée attendue, ici, est que les élèves soulèvent l'idée de la montre/l'horloge pour calculer le temps. (*5)
- Deuxième question : Comment peut-on mesurer/calculer un jour? Une semaine? Un mois? Une année? L'idée attendue, ici, est que les élèves soulèvent l'idée du calendrier et/ou agenda pour calculer le temps. (*6)
- Troisième question : Vous avez trouvé les outils pour mesurer les minutes, les heures, les semaines et les mois, mais qu'en n'est-il des années? Comment peut-on mesurer deux années? Trois années? Dix années? Cent années? L'idée attendue, ici, est que les élèves rencontrent un problème (ou non) dans l'identification de la technique requise. En effet, nous voulons aborder la notion de la ligne du temps. Ainsi, si les élèves ne connaissent pas la réponse, mentionner que vous avez, pour eux, un nouvel outil (technique) qui nous permet, comme la montre et le calendrier, de calculer et de mesurer le temps pour les années; cet outil est la ligne du temps.

Période #3 (54 minutes)

Activité 4 (50 minutes) : La ligne du temps!

Retour sur les activités précédentes.

Afin de développer leur première représentation de ce qu'est la ligne du temps, proposer aux élèves cette première question de recherche (*7) (annexe 8) :

COMMENT REPRÉSENTER EN TEMPS LES ANNÉES DE MA VIE?

1-Prendre connaissance du problème

Discuter avec les élèves du concept de la «naissance», de «vie», «ligne du temps», «représenter» et «année»

2-S'interroger, se questionner

Discuter et inviter les élèves à énoncer spontanément des questions à se poser. (Ex. Quel outil peut mesurer le temps de ma vie ? Que faut-il savoir ? En quelle année suis-je né? Quel âge ai-je ?, etc.). Questionner les élèves sur leur âge.

(*7) Univers social :

Cette première démarche de recherche et de traitement de l'information sera modélisée par l'enseignante afin que les prochaines démarches de recherche (trois événements marquants et l'arbre généalogique) soient guidées par l'enseignante. Il est conseillé d'afficher les étapes de la démarche en classe afin de s'y référer (annexe 9).

Modéliser et réaliser la technique de la ligne du temps.

<p><u>3-Établir un plan de recherche (*8)</u> Fournir à l'élève un petit carton en forme d'étoile qui permet d'inscrire leur prénom et l'année de leur naissance (annexe 16). Aider l'élève à repérer une ou des sources d'information afin de cueillir cette information (Ex. Soi-même, carton-absence de la classe, information scolaire de l'élève ou parents)</p> <p><u>4-Cueillir et traiter l'information</u> Laisser les élèves écrire la ou les donnée(s) sur le carton afin de débiter la création de la ligne du temps.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Présenter aux élèves la construction d'une ligne du temps : (Positionner au mur de la classe une longue bande adhésive. - Expliquer le rôle des petites lignes noires (années) tracées sur la ligne du temps. Questionner les élèves sur l'année en cours. Positionner ainsi l'année actuelle (aujourd'hui) en ajoutant le bon carton de l'année (annexe 10). - Ensuite, dénombrer avec les élèves les années vécues en fonction de leur âge. Par exemple, si un élève vous a mentionné qu'il avait 7 ans, compter 7 années, donc 7 petites lignes noires en revenant en arrière. - Recommencer le décompte en ajoutant l'idée de revenir dans le temps avec les années. Pour y arriver, on doit revenir dans les années passées. Questionner les élèves : Si cette année nous sommes en 2015, en quelle année étions-nous l'an passé? (*9) <p>-</p> <p>On ajoute, ainsi, les cartons 2015, 2014, 2013, 2012, 2011, 2010, 2009 etc. (annexe 10) jusqu'à temps que vous ayez déposé 7 cartons pour les sept années. Discuter ainsi avec les élèves de l'année de leur naissance qui correspond au dernier carton déposé sur la ligne du temps. Faire cet exercice avec les autres élèves âgés de 6 ou 8 ans.</p>	<p>(*8) Mathématique : Inscrire au tableau le nombre d'enfants ayant 6, 7, ou 8 ans. Vous pouvez représenter ces données sous forme de diagramme afin de comparer combien il y a d'amis âgés de 6, 7 ou 8 ans dans la classe.</p> <p>(*9) Mathématique : Modéliser au tableau le calcul de soustraction suivant : $2015 - 1 = 2014$ afin de saisir et de comprendre que lorsque nous reculons d'une année, on soustrait de 1. Retourner à la ligne du temps.</p> <p>Vous pouvez faire le calcul inverse en débutant par l'année de naissance et en ajoutant sept année. Ainsi, vous pouvez calculer $2008 + 7 = 2015$.</p>
--	--

Présenter le premier projet de recherche (enquête #1) qu'ils devront réaliser à la maison. Afficher la question de recherche au tableau (annexe 11). La question de recherche est la suivante :

QUELS SONT LES ÉVÈNEMENTS IMPORTANTS ET MARQUANTS DE MA VIE ?

1-Prendre connaissance du problème (*10)

Discuter avec les élèves du concept de la «naissance», de «événement», «important» et «marquant»

2-S'interroger, se questionner

Discuter et inviter les élèves à énoncer spontanément des questions à poser à leurs parents afin de recueillir des informations pertinentes pour répondre éventuellement à la question.

(Ex. Quels sont les événements marquants de ma vie ? Qu'est-ce qui s'est passé quand j'étais petit(e) ? Quand était-ce ma fête préférée ? mon cadeau préféré ? ma surprise préférée ?) (*11)

3-Établir un plan de recherche

Fournir et expliquer à l'élève sa fiche d'enquête à apporter à la maison (annexe 12). Aider l'élève à se repérer une ou des sources d'information (Ex. Aller parler avec un des parents et/ou grands-parents).

4-Cueillir et traiter l'information

Laisser quelques jours pour la collecte de données et les laisser classer les données afin de débiter la prochaine activité. En effet, dès le premier soir, suivant l'activité #4, demander aux élèves, avec la collaboration des parents, de choisir trois événements importants qui ont marqué leur vie et celle de leur famille. Il serait souhaitable que les événements s'échelonnent sur différentes années de leur vie. Également, il serait très intéressant de trouver des photos de ces événements.

(Ex. ma naissance, mon baptême, mes premiers pas, ma première bicyclette, ma première dent tombée, l'arrivée de mon chien, mon premier grand lit, ma première guitare, déménagement, mariage de mes parents, naissance de mon frère et/ou sœur, etc.). Les élèves doivent rapporter cette feuille avant de poursuivre la SAE.

(*10) Univers social :

Présenter, une fois de plus, les étapes d'une démarche de recherche et de traitement de l'information et l'importance de prendre connaissance d'un problème, de se poser des questions et de planifier une manière de résoudre. Évoquer les habiletés nécessaires à une recherche (voir compétence transversale PFEQ, 2001).

(*11) Français :

Travailler la structure de la phrase interrogative.

Périodes #4 - #5 : (110 minutes)

Activité 5 (50 minutes) : Ma première ligne du temps!

Retour sur les activités précédentes.

Prendre le temps de lire les fiches des trois événements marquants préalablement remplies à la maison avant de débiter la période avec les élèves. S'assurer d'avoir reçu toutes les fiches.

5-Organiser l'information

Redistribuer les fiches-devoir aux élèves. Les inviter à les lire de nouveau et par la suite, remplir la seconde fiche d'activité (annexe 13) permettant de mettre en phrase les événements et d'y coller la photo ou d'y réaliser un dessin.

Vous pouvez les aider en donnant l'exemple suivant : *En 2005, j'ai reçu mon premier vélo. Il était bleu avec des dessins de camions noirs dessus. Les camions étaient bleus et rouges. Mon vélo était un cadeau de mes parents.* (*12)

Sortir la fiche qui permet la construction de leur première ligne du temps. ((La choisir en fonction de leur force)). Laisser du temps aux élèves pour les compléter et/ou les construire (annexe 14). Les inviter à positionner les trois événements marquants sur leur propre ligne du temps. Les photos, s'il y a lieu, peuvent être soit collées autour de la ligne du temps ou à l'intérieur même de la feuille si cette dernière est sous grand format.

6- Communiquer le résultat de la recherche

Prendre le temps de laisser les élèves présenter à la classe les trois événements marquants ainsi que leur ligne du temps. (*13) (*14)

Retour sur l'ensemble du travail réalisé en classe et sur les apprentissages observés.

Comparer et discuter des différentes lignes du temps et des événements marquants.

Discuter avec les élèves de ce qu'ils ont aimé et moins aimé. Féliciter les bons comportements et revenir sur les compétences transversales travaillées (ex : méthodes efficaces et la démarche utilisée).

(*12) Français :

Revenir sur les connaissances liées à la phrase (ex. Majuscule, minuscule, accord dans le groupe du nom). Rappeler les étapes du processus d'écriture. Le nombre de phrases est en fonction des attentes de l'enseignant.

Travailler la composition de phrase (sujet et verbe) et le code d'autocorrection (majuscule, point) et (accord dans le groupe du nom).

Une grille d'évaluation est disponible (annexe 21)

(*13) Français:

Modéliser les stratégies de communication orale et les comportements appropriés à l'écoute et à la discussion.

(*14) Mathématique :

Possibilité de compter les années qui séparent les événements retenus.

Période #6 : (54 minutes)

Activité 6 (30-40 minutes) : Mon arbre généalogique

Retour sur les activités précédentes.

Piquer la curiosité des élèves en relisant la page du concept du siècle (100 ans) dans l'album *1 seconde 1 minute 1 siècle*. (*15a-b).

Présenter le sujet du deuxième projet de recherche (enquête #2) à réaliser: en apprendre davantage sur ma famille (la naissance) et les techniques permettant de représenter le temps.

Notre question de recherche: (annexe 15)

S'EST-IL ÉCOULÉ UN SIÈCLE DEPUIS LA NAISSANCE DE MES GRANDS-PARENTS?

DÉMARCHE DE RECHERCHE (*15c)

1-Prendre connaissance du problème

Discuter avec les élèves du concept de la «naissance», de «parents», «grands-parents», «année», «décennie» et «siècle». (*16)

2-S'interroger, se questionner

Discuter et inviter les élèves à énoncer spontanément des questions à poser à leurs parents et grands-parents afin de répondre à la question de recherche. (Ex. En quelle année es-tu né? Quel âge as-tu?) (*17)

3-Établir un plan de recherche

Fournir à l'élève sa fiche d'enquête à apporter à la maison et expliquer l'enquête qu'ils devront réaliser (annexe 17). Aider l'élève à se repérer une ou des sources d'information (Ex. Parents, grands-parents). Présenter aux élèves les étoiles rouges et bleues sur lesquelles ils devront écrire, une fois les informations recueillies, le prénom des membres de leurs familles ainsi que l'année de leur naissance (annexe 16). S'il y a un manque d'espace dans la classe pour faire une longue ligne du temps, vous pouvez utiliser simplement des punaises de couleurs différentes.

4-Cueillir et traiter l'information

Laisser quelques jours pour la collecte de données.

***15a) Univers social :**

Revenir sur les activités précédentes alliant les concepts de temps (min, heure, jour, année, etc.) et la première ligne du temps créée pour les années vécues et les événements marquants associés. Questionner les élèves sur leur année de naissance, mais démontrer que pour positionner l'année de naissance de l'enseignant, ils doivent rallonger la ligne du temps pour revenir plus loin dans le temps. Expliquer aux élèves qu'il est possible de reculer très longtemps sur la ligne du temps et que lorsqu'on recule de plus de 100 ans, on parle alors de «siècle».

(*15b) US Calculer avec les élèves 100 années sur la ligne du temps. Leur expliquer qu'il est possible de reculer dans le temps et d'allonger la ligne du temps. Expliquer que 100 années peuvent se dire un siècle, que 200 années peuvent se dire deux siècles.

(*15c) US Présenter les étapes d'une démarche de recherche et de traitement de l'information.

(*16) Univers social :

Positionner ou si cela est déjà fait, observer les étoiles de leur année de naissance respective sur la grande ligne du temps, en classe, afin de les amener à avoir une première représentation et localisation du temps (étoiles jaunes sur lesquelles est inscrit le prénom des élèves étant nés durant l'année – (annexe 16).

(*17) Français :

Retour sur la phrase interrogative.

Période #7 : (54 minutes)

Activité 7 (60 minutes) : *Ma création artistique*

5-Organiser l'information

Une fois les informations recueillies, l'enseignante peut débiter la période #7. S'assurer que les étoiles bleues et rouges sont complétées et remises pour réaliser la communication orale qui conclura cette activité. Une fois de plus, vous pouvez simplement utiliser des punaises et venir les installer sur la ligne du temps.

Tel que mentionné précédemment, le moyen choisi pour transmettre l'information et pour calculer le nombre d'années séparant la naissance des grands-parents et la naissance de l'élève est un projet d'art sur l'arbre généalogique (*18)(*19) (*20).

1. Présenter le médium «peinture» aux élèves ainsi que le matériel nécessaire (coton-tige, carton blanc).
2. Enseigner ce qu'est le pointillisme. Permettre aux élèves de se pratiquer à manipuler le coton-tige sur des petites retailles de cartons. (*21a)
3. Présenter un exemple d'œuvre d'art (arbre généalogique préalablement réalisé par l'enseignant) (annexe 19) relevant du pointillisme.
4. Réaliser la création artistique en quelques étapes!
 - Écrire le prénom et l'année de naissance de tous les membres dans les cases appropriées (élève, parents et grands-parents)
 - Les élèves, à l'aide de coton-tige, vont réaliser l'œuvre en faisant des suites de point de couleurs distinctes. Le tracé de l'arbre déjà est visible pour l'élève.
 - Ils commencent par réaliser le ciel, ensuite, le sol, le tronc, les feuilles de l'arbre, etc.
5. Laisser sécher une bonne partie de la peinture.
6. À l'aide de la peinture noire, inviter les élèves à faire des points à partir de la branche d'un des grands-parents jusqu'à sa branche, et ce, en passant par son parent (fils ou fille du grand-parent). Ces points représentent les années séparant la naissance d'un membre à l'année de naissance de son enfant.
7. Voir la technique mathématique à la page suivante (*21b)

(*18) Arts plastiques:

Présenter différents types d'arbre généalogique. Inviter les élèves à construire leur arbre généalogique dans la réalisation d'une création plastique personnelle. Guidés par cet intérêt d'ordre affectif, les élèves sont invités à réaliser l'œuvre en tenant compte de certaines contraintes artistiques (couleur, valeur, texture, motif, volumes, organisation de l'espace) (annexe 18).

(*19) Français :

Rappel de la stratégie de lecture : Se servir du contexte pour donner du sens au terme arbre généalogique. Usage du dictionnaire. ***Utilisation des TIC pour lire les définitions et explorer différents types d'arbres généalogiques.

(*20) Arts plastiques :

Présenter aux élèves les informations suivantes :

- les gestes transformateurs et les outils sollicités par l'activité d'art (tracé à la main levé).
- le langage plastique (forme arrondie et angulaire) (ligne étroite et large) (couleur primaire) (valeur claire et foncée) et (organisation de l'espace par juxtaposition et répétition/alternance).

Une grille d'évaluation est disponible en annexe 22.

(*21a) Mathématique :

Le nombre de points noirs doit correspondre aux années séparant l'année de naissance d'un grand-parent à son enfant et de ce dernier à son propre enfant. L'élève, avec l'aide de l'enseignant, doit choisir le grand-parent le plus

vieux des quatre afin de calculer s'il s'est bien passé cent ans entre sa naissance et la sienne.

(*21b) Il peut y parvenir par trois façons (à déterminer par l'enseignant et selon la progression des apprentissages des élèves). Par exemple...

Mise en situation: *le grand-père est né en 1933. Le père est né en 1961. L'élève est né en 1990. L'élève fera, tout d'abord, 28 points noirs entre le grand-père et son fils (le père de l'élève). Ensuite, il fera 29 points.*

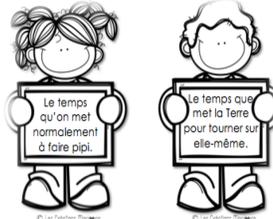
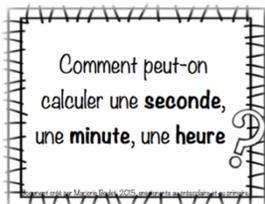
- a) L'élève peut, sur la ligne du temps en classe, calculer le nombre de lignes noires entre 1933 et 1961.
- b) Aussi, l'élève peut réciter la comptine en même temps que de faire les points sur son oeuvre en partant par le nombre 33 dans 1933 et continuer...-34-35-36-37-38-39 [...] -57-58-59-60-61.
- c) L'élève peut aussi faire une soustraction : $61 - 33 = 28$ ans.

L'élève réalise le même calcul à partir de l'année de naissance de son père jusqu'à son année de naissance. Pour calculer, s'il s'est bien écoulé 100 ans depuis la naissance de ses grands-parents, l'élève peut calculer le nombre total de points noirs en additionnant le nombre de points noirs entre son grand-père et son père, et ensuite, entre son père et lui. Pour cette situation, il se serait écoulé seulement 57 ans. Ainsi, l'élève pourra répondre, lors de la communication orale, qu'il ne s'est pas passé 100 ans entre la naissance de grand-père et lui.

<p>Période #8 : (54 minutes)</p>	
<p>Activité 8 (40 minutes) : Ma création artistique – communication orale- appréciation artistique</p>	
<p><u>6-Communiquer le résultat de recherche</u> Modéliser la communication orale (*22) avec son propre arbre généalogique en choisissant les bons mots.</p> <p>Laisser, ensuite, les élèves présenter leur arbre généalogique et les inviter à déposer sur la grande ligne du temps de classe, grâce aux petits cartons en forme d'étoiles (annexe 16), l'année de naissance de leurs parents, grands-parents et grands-parents. La ligne du temps sera ainsi parsemée d'étoiles colorées.</p> <p>Conclure en répondant à la question de recherche (*23) <i>S'est-il écoulé un siècle depuis la naissance de mes grands-parents?</i></p> <p>Modéliser et inviter, par la suite, les élèves à apprécier les créations artistiques de leurs camarades (*24).</p>	<p>(*22) Français: Modéliser les stratégies de communication orale et les comportements appropriés à l'écoute et à la discussion. Une grille d'évaluation est disponible en annexe 23.</p> <p>(*23) Mathématique :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Demander aux élèves qui est le grand-parent qu'ils ont choisi pour réaliser les points? - Demander aux élèves de montrer les points noirs et mentionner combien il y en a au total. - Recenser les élèves, à la fin des présentations, qui répondent positivement à la question de recherche de ceux qui y répondent négativement. Comparer ainsi le nombre d'élèves pour qui il y a cent ans entre ses grands-parents et lui et ceux pour qui il y a moins de cent ans. <p>(*24) Arts plastiques: Inviter les élèves à apprécier les œuvres artistiques de leurs camarades en présentant un jugement d'ordre critique (annexe 20).</p>

PHASE D'INTEGRATION	
Descriptions des principales étapes de la SAE / mise en application de la démarche de recherche et traitement information	Liens interdisciplinaires entre les domaines d'apprentissage
Période #8 : (15 minutes) ... (suite)	<p>(*25) Français : Solliciter deux dimensions en lecture soit celle du réagir et du l'apprécier. Voici quelques questions qui peuvent être posées :</p>
<p>Activité 9 (10-15 minutes) : <i>Le grand retour!</i></p> <p>EN GUISE DE CONCLUSION</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Demander aux élèves la question suivante : à la lumière de tout le travail réalisé en classe (lecture de l'album, calculer le temps, la ligne du temps, ma naissance, la ligne du temps des évènements marquants, mon arbre généalogique), <u>qu'est-ce que le temps maintenant pour moi?</u> ➤ Discuter et ensuite, distribuer les fiches initiales et inviter les élèves à comparer et à ajouter les informations nouvelles afin de démontrer l'évolution de leurs représentations du temps. ➤ Réaliser un retour sur l'œuvre (*25) ➤ Discuter de la SAE en général : (ce qui a été apprécié, moins apprécié). 	

Annexes

Annexe 1	Annexe 2	Annexe 3	Annexe 4	Annexe 5
				
Annexe 6	Annexe 7	Annexe 8	Annexe 9	Annexe 10
				
Annexe 11	Annexe 12	Annexe 13	Annexe 14	Annexe 15
				

ANNEXE X
LA DESCRIPTION COMPLÈTE DE LA SAE #2 INTERDISCIPLINAIRE

Situation d'apprentissage et d'évaluation interdisciplinaire

Qu'est-ce que l'espace ?

Développer la représentation du concept d'espace chez les élèves de 1^{er} cycle en réalisant des activités interdisciplinaires exploitant l'étude d'un album de jeunesse.

Document créé par Marjorie Boulet (2015)
Enseignante à la Commission scolaire de la Côte-du-Sud

PLANIFICATION DE LA SITUATION INTERDISCIPLINAIRE

Savoirs essentiels visés spécifiques aux domaines d'apprentissages sollicités par le projet PFEQ (2001)

Titre : Qu'est-ce que l'espace?

Cycle visé : 1^{er} cycle

Intention pédagogique : Amener les élèves à développer leur représentation de l'espace en explorant les paysages d'ici et d'ailleurs

Matériel nécessaire : Album, annexes photocopiées et/ou cartonnées, carte du monde, PowerPoint, cartons blancs, chanson, pastel gras.

Album de la littérature jeunesse : Lallemand, O. et Thuillier, É. (2013) *Le loup qui voulait faire le tour du monde*. Québec. Éditions Auzou.

Compétences visées spécifiques aux domaines d'apprentissages du PFEQ (2001)

Français, langue d'enseignement	Mathématique	Science et technologie	Univers social
<ul style="list-style-type: none"> o Lire des textes variés o Écrire des textes variés o Communiquer oralement o Apprécier des œuvres littéraires. 	<ul style="list-style-type: none"> o Raisonner à l'aide de concepts et de processus mathématiques o Communiquer à l'aide du langage mathématique 		<ul style="list-style-type: none"> o Construire sa représentation de l'espace, du temps et de la société.
Art dramatique	Arts plastiques	Danse / musiques	Éthique et cultures religieuses
	<ul style="list-style-type: none"> o Réaliser des créations plastiques personnelles et les apprécier 		

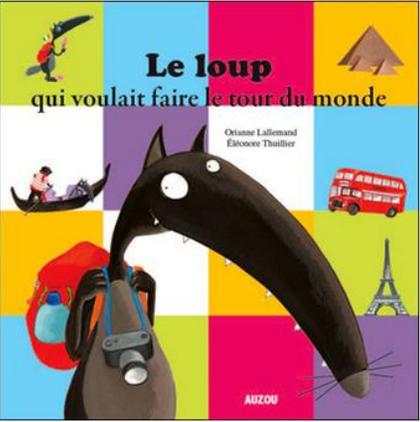
Savoirs essentiels visés spécifiques aux domaines d'apprentissages sollicités par le projet PFEQ (2001)

Français, langue d'enseignement		Univers social	
<p><u>Orthographe d'usage</u> Orthographier spontanément des mots traités fréquemment en classe + Consulter une banque de mots pour vérifier l'orthographe des mots connus et inconnus.</p> <p><u>Syntaxe et la ponctuation</u> <u>À la phrase</u> La majuscule et le point + l'ordre des mots Mots variés et précis liés au thème La présence de tous les mots et d'un verbe conjugué Phrases négatives/positives</p> <p><u>Accords</u> Le groupe du nom/Le déterminant et son accord Observer l'emploi de la majuscule dans le nom propre Relire attentivement son texte</p> <p><u>Organisation et cohérence du texte</u> Idées rattachées au sujet</p>		<p><u>Connaissances</u> <u>Paysages</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Éléments naturels - Éléments humains <p><u>Techniques relatives à l'espace</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Plan simple - Illustration - Terrain - Lecture de carte - Localisation - Initiation à l'utilisation des points cardinaux - Initiation à l'utilisation de repères - Orientation 	
Mathématique	Science et technologie	Arts plastiques	Éthique et cultures religieuses
		<p><u>Gestes transformateurs et les outils</u> Geste Tracer à main levée (crayon)</p> <p><u>Langage plastique</u> Forme + Couleur pigmentaire Claire et foncée + Organisation de l'espace Juxtaposition + Répétition et alternance</p>	

Résumé de la SAE interdisciplinaire		
Phase de préparation	Phase de réalisation	Phase d'intégration
<p><u>Périodes 1 et 2</u> (54min)</p> <p>-Activité #1 : Qu'est-ce que l'espace ?</p> <p>Mise en situation</p> <p>Activation des connaissances antérieures</p> <p>Écoute d'une chanson</p> <p>-Activité #2 : Lecture</p> <p>Lecture interactive de l'œuvre</p>	<p>Période 3 (54min)</p> <p>- Activité #3 Ma compréhension de l'œuvre</p> <p>Travail sur les éléments d'une couverture d'œuvre littéraire et sur les phrases négatives et positives. Réalisation d'une compréhension de lecture en grand groupe et individuellement.</p> <p>Période 4 (54min)</p> <p>- Activité #4 Je repère des éléments humains et naturels à l'aide du plan cartésien</p> <p>Repérage d'éléments naturels et humains sur des paysages à l'aide d'un plan cartésien (fiche transparente).</p> <p>Périodes 5-6 (110 min)</p> <p>- Activité #5 : Les paysages d'ici !</p> <p>Qu'est-ce qui caractérise ma ville ?</p> <p>Travail sur les paysages d'ici. Démarche de recherche. Repérage des éléments humains et naturels des paysages québécois. Composition d'une lettre sous forme de carte postale.</p> <p>Période 7-8 (110 min)</p> <p>- Activité #6 : Mon paysage en œuvre d'art</p> <p>Réalisation d'une création artistique sur la carte postale à l'aide du pastel gras.</p> <p>Périodes 9 (54 min)</p> <p>- Activité #7 : Présentation des résultats</p> <p>Communication orale des résultats sur la question de recherche : Comment se caractérise ma ville ?</p> <p>Périodes 10-11 (110 min)</p> <p>- Activité #8 : Qu'est-ce qui caractérise cet espace ?</p> <p>Travail sur les pays rencontrés dans la lecture de l'œuvre. Distinction entre les éléments naturels et humains des paysages. Réalisation des schémas.</p> <p>Période 12 (54 min)</p> <p>- Activité #9 : Réinvestissement : Un carnet de voyage.</p> <p>Travail récapitulatif des pays rencontrés par le Loup.</p>	<p>Période 13 (54 min)</p> <p>- Activité #10 : Le grand retour</p> <p>Grand retour sur la question de recherche et sur l'ensemble des activités réalisées en classe.</p>

PLANIFICATION DE LA SITUATION INTERDISCIPLINAIRE

PHASE DE PRÉPARATION

Descriptions des principales étapes de la SAE / mise en application de la démarche de recherche et traitement information	Liens interdisciplinaires entre les domaines d'apprentissage
<p>Périodes #1-2 : (54 minutes) <i>Mise en situation</i> Avec les élèves, mentionner qu'ils sont invités à réfléchir sur un concept particulier en posant la question de recherche suivante :</p> <p style="text-align: center;">Qu'est-ce que l'espace? (annexe 1)</p> <p>Activité 1 (20-30 minutes) : Mise en situation Activer les connaissances antérieures : Inviter les élèves à réfléchir sur la question. Quelques-uns peuvent verbaliser de premières idées à l'oral. Inviter les élèves à réfléchir davantage en écrivant, dans leurs propres mots et/ou en dessinant, ce qu'ils pensent du concept de l'espace sur la fiche d'exercice (annexe 2).</p> <p>Écouter, par la suite, la chanson «Mètres de mon être» de Damien Robitaille (*1). Distribuer les paroles (annexe 3). Faire une première lecture pendant laquelle les élèves lisent les paroles au rythme de la chanson. Durant la deuxième lecture, identifier les concepts d'espace évoqués (tête, chambre, ville, etc.). Analyser les concepts évoqués dans la chanson en laissant verbaliser les élèves. Laisser les élèves ajouter des informations sur leur fiche s'ils le désirent. https://www.youtube.com/watch?v=OPEOEHKnAJU</p> <p><i>Mise en commun</i> : Revenir en grand groupe afin de recueillir l'ensemble des représentations inscrites sur les fiches. Voici des exemples de réponses : l'espace c'est les planètes, la galaxie, les étoiles, la distance entre deux choses, la surface d'une chose, le volume d'un objet, l'endroit où je vis, les déplacements, les voyages, l'endroit où nous bougeons, etc.</p> <p>Mentionner aux élèves qu'il existe plusieurs définitions au concept de l'espace et que les définitions et/ou idées qu'ils donnent sont bonnes. Leur préciser que dans les prochains jours, ils vont s'intéresser à l'espace «comme l'endroit où nous nous mouvons et vivons» (Poyet, 2009, p.36). (Ex. la classe, la maison, la chambre, le</p>	<p>(*1) Mathématique : Comparer et classer les espaces évoqués dans la chanson du plus petit espace au plus grand (tête, chambre, ville, planète, imagination). Énumérer d'autres exemples d'espace retrouvés dans leur quotidien ou non.</p> <div style="text-align: center;">  </div> <p style="text-align: center;">http://livre.fnac.com/a4208610/Le-Loup-Le-loup-qui-voulait-faire-le-tour-du-monde-Orianne-Lallemand</p>

quartier, la ville, le pays, le monde). Faire un lien avec l'espace étudié dans la perspective de la géographie (l'espace géographique est l'espace organisé par la société dans laquelle les humains cohabitent et interagissent avec l'environnement. Elle peut être étudiée par l'observation des paysages naturels et humains. Pour introduire la réflexion et piquer la curiosité des élèves, proposer la lecture de l'œuvre *Le loup qui voulait faire le tour du monde* de Orianne Lallemand.

Activité 2 (20-30 minutes) : Lecture interactive de l'œuvre (*2a)

- Présenter une grande carte du monde ou une carte du monde imagée aux élèves (*3). Ayez en main les cartons-images et les cartons-lieux (annexe 4 et 5).
- Distribuer les cartons-lieux (annexe 4) à quelques élèves sur lesquels est imprimé le nom des pays rencontrés. Distribuer également les cartons-images (annexe 5), à d'autres élèves, sur lesquels des images sont imprimées représentant les pays rencontrés durant la lecture.
- Tout au long de la lecture (*4), à chaque double page, prendre le temps de positionner, avec les élèves, le carton-lieu sur la carte du monde.
- Demander aux élèves d'observer les éléments humains et naturels à partir des illustrations de l'œuvre et sur le carton-image (*5a-b). S'assurer de leur compréhension en modélisant la première observation et leur laisser les suivantes. Le but est de les amener à bien distinguer les éléments. Leur définir ainsi les concepts suivants :

Éléments naturels : éléments pouvant être entièrement naturels tels que le climat, l'hydrographie, ressources, reliefs (les montagnes, champs, les rivières, les forêts, etc. Ils peuvent être aussi les éléments créés et entretenus par les humains comme les bois, les champs et les haies.

Éléments humains : éléments construits et faits par les humains tels que les maisons, les appartements, les boutiques, les magasins, les rues, les lumières, les fenêtres, les automobiles, les trains, etc.

(*2a) Français :

Lors de la présentation de l'œuvre, revenir sur les éléments de l'appréciation littéraire et utiliser le lexique approprié. Distinguer le type d'œuvre qu'est l'album (texte narratif).

Évoquer les stratégies de lecture essentielles à la préparation: «activer les connaissances antérieures, survoler et identifier la structure du texte, anticiper le contenu, préciser l'intention de lecture (Apprendre en faisant le tour du monde), planifier la lecture».

(*3) Univers social :

Carte : Inviter les élèves à partager leurs connaissances sur les cartes et spécifiquement la carte du monde. Spécifier ensuite que la carte du monde présente tous les pays du monde et permet de les retrouver. Inviter à trouver le Canada et le Québec. Ouvrir sur les continents.

Points cardinaux : Mentionner aux élèves que les points cardinaux aident à la lecture pour la direction sur un plan. Il existe quatre principales directions soit **nord, sud, est, ouest**. Position les affiches sur la carte (annexe 6).

(*4) Français :

Faire un rappel et modéliser les stratégies durant la lecture; «utiliser le contexte pour donner du sens aux mots nouveaux, anticiper la suite, surmonter les obstacles de compréhension».

Travailler et modéliser les stratégies de lecture sollicitées après la lecture: «retenir l'essentiel, résumer l'information comprise au regard de l'intention de lecture, évaluer la qualité de l'œuvre».

(*5a) Univers social :

Première catégorisation des concepts à l'étude (Démarche de conceptualisation). Repérage dans l'espace (utilisation de la carte).

(*5b) Univers social :

Présenter aux élèves la distinction entre les éléments humains et les éléments naturels propres aux paysages. Effectuer l'exercice à chacune des illustrations observées dans l'album et sur le carton-image.

PHASE DE RÉALISATION	
Descriptions des principales étapes de la SAE / mise en application de la démarche de recherche et traitement information	Liens interdisciplinaires entre les domaines d'apprentissage
Période #3 (54 minutes)	
<u>Activité 3 (54 minutes) <i>Ma compréhension de l'œuvre !</i></u>	
Relecture, en grand groupe, de l'œuvre littéraire <i>Le loup qui voulait faire le tour du monde</i> (*6a) Inviter les élèves à porter une attention aux phrases négatives tout au long de la lecture (*6b). Réaliser, en grand groupe ou de façon individuelle, une activité de grammaire sur la négation (annexe 8). Mentionner aux élèves que cet exercice sera réinvesti dans le projet d'écriture ultérieur.	(*6a) Français : Stratégies de lecture : Revoir avec les élèves les éléments qui composent la couverture d'un album (titre, auteur(s), illustration, illustrateur(s), éditeur, etc.). Présenter aux élèves la fiche récapitulative des éléments (annexe 7).
Période #4 (54 minutes)	
<u>Activité 3 « suite » (54 minutes) <i>Ma compréhension de l'œuvre !</i></u>	
Réaliser une compréhension de lecture (*6c) (annexe 9). Selon les intentions : Choix #1 : Les premières parties du document de compréhension peuvent se réaliser en équipe puis de façon individuelle. Choix #2 : Réaliser une compréhension de lecture (1 ^{re} version) en grand groupe. Ensuite, réaliser une deuxième compréhension de lecture (2 ^e version) de façon individuelle.	(*6b) Français : Revoir avec les élèves la notion de grammaire sur l'usage de la négation avec l'utilisation du «ne...pas» ou du «n'...pas». À chaque double page, laisser les élèves repérer les phrases négatives. Tenter de la mettre à la forme positive et vice-versa. (*6c) Français : Les élèves sont invités à travailler la stratégie de compréhension soit de retenir l'essentiel de l'information recueillie sur le plan du contenu en réalisant une compréhension de lecture.
Période #5 (54 minutes)	
<u>Activité 4 (54 minutes) <i>Je repère les éléments humains et naturels sur un plan cartésien!</i></u>	
Présenter aux élèves les images de paysages comportant des éléments humains et naturels (annexe 10) ainsi que les fiches transparentes sur lesquelles est imprimé un plan cartésien (annexe 11). ** Ces annexes sont tirées des documents <i>Sur la Piste</i> d'ERPI, au 2 ^e cycle du primaire. Leur mentionner qu'ils sont invités, sous forme de jeu mathématique, à suivre les indications (coordonnées mathématiques) et à distinguer les éléments humains et naturels sur ces images (*7). Un exemple peut être modélisé par l'enseignante avec un paysage quadrillé projeté sur le tableau. Les élèves accompagnés de l'enseignante peuvent réaliser deux ou trois exemples en grand groupe avant d'aller travailler de façon plus individuelle.	(*7) Mathématique : Utilisation des plans cartésiens afin de se situer dans l'espace. Une fois le matériel installé devant chacun des élèves (fiche transparente du plan cartésien sur l'image du paysage), inviter les élèves à repérer les éléments correspondant aux indications dictées (exemples de coordonnées : A-7, F-9, C-3, etc.). Une fois qu'ils ont repéré les coordonnées, leur demander d'identifier si ce qu'ils observent est un élément humain ou un élément

Périodes #6-8 : (110 minutes)

Activité 5 (164 minutes) : Les paysages d'ici!

Retour sur les activités précédentes. Piquer la curiosité des élèves en posant les questions suivantes :

- Peux-tu nommer les choses que tu vois quand tu viens à l'école?
- Peux-tu nommer un commerce de ta ville? Un lieu que tu aimes ?
- Peux-tu nommer le nom de ta rue? Le nom d'une autre rue de ta ville ?
- Quelle est la couleur de ta maison? De la maison de tes voisins?
- Combien d'étages ta maison a-t-elle?
- Y a-t-il des arbres dans ta ville? Peux-tu me nommer des sortes d'arbres? Y a-t-il un parc ? Des étangs d'eau ?

Possibilité d'avoir en main un documentaire sur le Québec ou sur la ville ce qui pourrait faciliter la discussion. Mentionner aux élèves qu'ils sont invités à explorer maintenant les paysages d'ici (leur ville) ainsi qu'à distinguer, une fois de plus, les éléments naturels et humains de ses paysages.

Qu'est-ce qui caractérise ma ville? (annexe 12)

Démarche de recherche (*8)

1-Prendre connaissance du problème

Discuter, une fois de plus, avec les élèves des concepts suivants : «comment», «description», «caractéristiques», «espace», «pays», «éléments naturels», «éléments humains».

2-S'interroger, se questionner

Discuter et inviter les élèves à énoncer spontanément des questions à se poser. Comment se nomme ma ville ? Qu'est-ce qu'on y retrouve ? Comment se nomment les habitants? Quels sont les éléments naturels qui composent ma ville? Quels sont les éléments humains qui composent ma ville? Mon coup de cœur ?

3-Établir un plan de recherche

Présenter aux élèves les outils et le matériel nécessaires pour réaliser la tâche. Leur distribuer le cahier d'enquête (annexe 13) ainsi que les photos de la ville préalablement prises par l'enseignante et/ou les élèves (annexe 14). Il serait intéressant de leur

naturel du paysage. Leur demander d'expliquer leur raisonnement.

Cette activité peut être, au début de la période, modélisée par l'enseignante en grand groupe. Une fois que le principe de jeu est compris par les élèves, les inviter à jouer en équipe de deux. Les élèves indiqueront des coordonnées à leur pair et ce dernier sera invité à repérer les éléments.

Autre jeu : repérer des éléments en utilisant les termes suivants : à côté de, sur, au-dessus, en dessous, derrière, en avant, etc. ou bien, au nord de, au sud de, à l'est de, à l'ouest de...

(*8) Univers social :

Présenter les étapes d'une démarche de recherche et de traitement de l'information et l'importance de prendre connaissance d'un problème, de se poser des questions et de planifier une manière de résoudre (annexe 26).

Évoquer les habiletés nécessaires à une recherche (voir compétence transversale).

présenter les photos à l'aide d'un logiciel tel que le PowerPoint avant de les distribuer.

Il serait également amusant d'aller, quelques minutes, sur *GoogleMaps* afin d'aller repérer et visualiser, si cela est possible, les maisons de tous les élèves.

En grand groupe, permettre à certains élèves d'évoquer leurs premières idées concernant les éléments naturels et humains observés sur les photos.

4-Cueillir et traiter l'information

De façon individuelle, les élèves choisissent deux photos. Ils doivent les découper et les coller à l'endroit prévu à cet effet dans le cahier d'enquête. Ils sont invités à remplir les sections sur *les éléments humains* et *les éléments naturels*. Les élèves écrivent les éléments sous forme de mots-clés. Par exemple, ils peuvent écrire : construction des jeux d'eau, hôpital, rue, lumières de circulation (éléments humains) ou arbres, cours d'eau, fleuve, oiseau, chute, forêt, montagne (éléments naturels).

5- Organiser l'information

- 1^{re} partie : Revenir sur l'œuvre du loup pour présenter cette partie. Revoir les illustrations de l'œuvre dans lesquelles il y a une carte postale écrite par le Loup. Les élèves sont ainsi invités à composer un texte à la manière du Loup présentant leur ville et les éléments naturels et humains repérés sur les photos des paysages. Sous la forme d'une lettre (carte postale) (*9a), ils doivent écrire au Loup en nommant leur ville et énumérant les éléments préalablement inscrits dans le carnet d'enquête (*9b). Ils doivent également intégrer deux phrases négatives portant sur des éléments observés dans les autres pays rencontrés lors de la lecture de l'œuvre (*9c).

Faire un brouillon avant d'écrire au propre la lettre (annexe 15). Ce brouillon permet de réaliser le code d'autocorrection.

Ils peuvent ensuite réaliser l'endos de la carte postale avec un nouveau carton blanc (voir 2^e partie).

(*9a) Français :

Présenter la lettre sous forme de carte postale. Leur mentionner que la lettre est un message écrit adressé à une personne identifiable. La lettre personnelle est échangée entre proches (ami, membre de la famille, etc.) et la lettre officielle est échangée entre une personne et un organisme (entreprise, association, administration, etc.). Voici un hyperlien illustrant, à l'aide du logiciel Prezi, les caractéristiques de la lettre :

<http://www.learnquebec.ca/en/content/howtos/content.htm?c=pagelist&s=&p=lettre>

Les étapes de rédaction du brouillon:

1. Choisir le sujet, choisir le but de la lettre et faire un remue-méninges des informations.
2. Rassembler les informations.
3. Écrire la lettre ;
 - Le lieu et la date
 - La formule d'appel
 - Commencer la lettre en ayant un ton personnel, décrire les éléments naturels et humains retrouvés dans la ville et terminer la lettre en remerciant le lecteur.
 - Salutations
 - Signature

(*9b) Français :

Revenir sur les connaissances liées à la phrase (ex. Majuscule, minuscule, accord dans le groupe du nom). Rappeler les étapes du processus d'écriture. Le nombre de phrases est en fonction des attentes de l'enseignant.

Travailler la composition de phrase (sujet et verbe) et le code d'autocorrection (majuscule, point) et (accord dans le groupe du nom). Une grille d'évaluation est fournie en annexe 23.

Exemple :

Cher Loup,

Ma ville se nomme Québec. Dans cette magnifique ville, il est possible d'y retrouver de majestueux parc. Nous pouvons jouer dans les jeux et faire du patin l'hiver sur la glace. Également, nous pouvons faire du ski dans les montagnes de neige. Il y a de belles écoles ainsi que de grands hôpitaux. Malheureusement, nous ne pouvons pas observer de grandes girafes dans les champs. Finalement, quand nous marchons dans la forêt, nous pouvons observer de magnifiques animaux tels que l'orignal, le lièvre et le raton laveur.

Prends soin de toi Loup,

À bientôt,

Marjorie

*** Prévoir un temps pour la mise au propre de la lettre si un brouillon est réalisé en classe.

- 2^e partie : Réalisation d'une création artistique (prochaine activité #6)

Périodes # 9-10 : (110 minutes)

Activité 6 (110 minutes) : *Mon paysage en œuvre d'art*

Avoir en main les lettres (cartes postales) des élèves. Celles-ci doivent être terminées pour réaliser le projet artistique. Il est recommandé de réaliser l'œuvre sur un autre carton blanc pour qu'à la fin, la carte postale y soit collée derrière. Ainsi, Il y a peu de risque de tout salir dû au médium artistique utilisé soit le pastel.

Proposer aux élèves le projet d'art plastique (*10).

8. Présenter le médium «pastel gras» aux élèves ainsi que le matériel nécessaire (carte postale, crayon HB et efface).
9. Enseigner ce qu'est l'**impressionnisme** et présenter l'artiste Vincent Van Gogh (annexe 16). Permettre aux élèves de se pratiquer à manipuler le pastel sur des petites retailles de cartons. Faire des contre-exemples de petits coups de pastel.
10. Présenter un exemple d'œuvre d'art (paysage d'ici) (annexe 17) relevant de l'impressionnisme.

(*9c) Français :

Revoir la notion de phrases négatives.

(*10) Arts plastiques :

Création d'une œuvre artistique illustrant le paysage d'ici avec les éléments naturels et humains. La création se réalise sur la carte postale.

Présenter aux élèves les informations suivantes :

- les gestes transformateurs et les outils sollicités par l'activité d'art (tracé à la main levée).
- Le langage plastique (forme arrondie et angulaire) (ligne étroite et large) (couleur primaire) (valeur claire et foncée) et (organisation de l'espace par juxtaposition et répétition/alternance).

Voici les critères d'évaluation, voir grille (annexe 24), pouvant être observés :

- Relation entre sa réalisation et la proposition de création (éléments humains et naturels provenant du paysage).
- Utilisation pertinente de gestes transformateurs spontanés (tracer à main levée ; pastel).
- Utilisation pertinente du langage plastique (ligne courbe, droite, large, étroite, courte et longue, valeur claire et foncée, motifs variés exploités par l'élève).
- Organisation simple des éléments (énumération et juxtaposition).

11. Réaliser la création artistique en quelques étapes! (annexe 22)

- Tracer, à la main levée, deux éléments naturels et deux éléments humains du paysage. Les élèves peuvent s'inspirer des photos manipulées antérieurement en classe ainsi que leur travail écrit. S'assurer que tous les élèves ont leurs 4 éléments. Vérifier le traçage des éléments afin d'approuver et de laisser les élèves réaliser l'étape du pastel.
- Les élèves, à l'aide du pastel, vont réaliser l'œuvre en faisant des suites de traits de mêmes couleurs ou de couleurs distinctes. Le tracé des éléments doit être visible et simuler du mouvement dans le paysage. Le pastel devra couvrir toute la page.
- Ils commencent par réaliser le ciel, ensuite, les éléments naturels et humains. Les élèves peuvent terminer l'œuvre en ajoutant des détails.

12. Prévoir un temps pour laisser les élèves nettoyer et se laver les mains.

Période #11: (54 minutes)

Activité 7 (54 minutes): Présentation des résultats.

6- Communiquer les résultats

Inviter les élèves à communiquer leur résultat de recherche (comment se caractérise ma ville ?) en présentant les photos, en lisant leur travail écrit (la lettre au loup) ainsi qu'en présentant leur œuvre artistique (*11). Retour sur l'ensemble du travail réalisé en classe et sur les apprentissages observés. Comparer et discuter des différentes photos et les travaux (*12).

Discuter avec les élèves de ce qu'ils ont aimé et moins aimé. Féliciter les bons comportements et revenir sur les compétences transversales travaillées (ex : méthodes efficaces et la démarche utilisée). Il serait également intéressant de faire un recueil de textes réalisés à cette étape-ci du projet avec les œuvres associées.

(*11)Français :

Modéliser les stratégies de communication orale et les comportements appropriés à l'écoute et à la discussion. Une grille d'évaluation est disponible en annexe 25.

(*12) Univers social :

Repérer des éléments naturels et humains. Distinguer ce qui relève d'un paysage familier ou non familier. Choisir les mots appropriés, présenter adéquatement une production et utiliser les différents supports (photos, lettre, œuvre artistique).

Périodes #12-13 : (110 minutes)

Activité 8 (110 minutes) : Comment est cet espace?

Relecture de l'œuvre *Le loup qui voulait faire le tour du monde*. Durant la lecture, venir tracer le voyage réalisé par le Loup avec une ficelle rouge (voir photos). Mentionner aux élèves qu'ils sont maintenant invités à enrichir leurs connaissances en travaillant sur un pays rencontré dans l'œuvre. Pour ce faire, inviter les élèves à piger une feuille sur laquelle est inscrit une question de recherche liée à un pays (*13).

Comment se caractérise cet espace? (annexe 18)

Ex : Comment se caractérise l'Italie? Paris? Rome? Etc.

1-Prendre connaissance du problème

Lire la question de recherche (comment se caractérise cet espace?) ainsi que les sous-questions (ex : comment se caractérise l'Italie? L'Égypte?) (*14) Discuter avec les élèves du concept de «comment», «description», «caractéristiques», «espace», «pays», «éléments naturels», «éléments humains». Quels sont les éléments humains et naturels qui composent ce paysage?

2-S'interroger, se questionner

Discuter et inviter les élèves à énoncer spontanément des questions à se poser. (Ex. Quels éléments sont observés ? Comment est le paysage ? Quelles sont les constructions de l'humain ? Qu'est-ce qui est naturel ? etc.)

3-Établir un plan de recherche

Fournir à l'élève la fiche d'exercice (annexe 19), le double page de l'œuvre sur le pays (*Important : À photocopier préalablement à partir de l'œuvre*) et les documents informatifs associés à chaque pays (*Important : Ces documents se trouvent au site suivant :*

<http://boutdegomme.fr/?s=Loup+qui+voulait+faire+le+tour+du+monde>

4-Cueillir et traiter l'information

- **1^{re} partie** : Plusieurs élèves auront la même question afin de travailler en coopération sur le même pays. En petits groupes, les élèves sont amenés à observer l'espace et à lire les courts textes afin de distinguer les éléments

(*13) Univers social :

Cette démarche de recherche et de traitement de l'information sera modélisée par l'enseignante afin que les prochaines démarches de recherche soient guidées par l'enseignante. Il est conseillé d'afficher les étapes de la démarche en classe afin de s'y référer (annexe 26).

(*14) Français :

Faire un rappel de l'utilisation de la lettre majuscule pour l'écriture du nom des pays (noms propres).

naturels et humains. Ce paysage est le double page de l'œuvre photocopié préalablement et les images retrouvées dans le document informatif du pays. Les élèves, à partir de l'observation des illustrations et la relecture, discutent et écrivent ce qu'est pour eux les éléments qui composent ce paysage (*15a). Ils énumèrent les éléments identifiés et les classent dans un schéma selon qu'ils sont naturels ou humains (annexe 19).

- **2^e partie :** Les élèves sont invités à repérer les trois mots soulignés dans le texte du double page reçu. Le quatrième mot est au choix des élèves. À l'aide des outils à leur disposition (dictionnaire, ordinateur), ils doivent apporter une définition, dans leurs mots, des termes, et ce, sur la feuille d'exercice appropriée (annexe 20) (*16).

5-Organiser l'information

Les élèves organisent leurs données afin de répondre à la question de départ : Comment est cet espace? Qu'est-ce qui le compose? Ils lisent, à nouveau, leurs données recueillies (schémas) lors des activités précédentes.

6- Communiquer le résultat de la recherche

Retour en grand groupe

- À la fin de ce moment, ils tentent d'expliquer, pour répondre à la question de recherche (comment se caractérise cet espace?), dans leurs mots et à l'aide d'un schéma, les éléments identifiés (naturels/humains) du pays exploré (paysage) (*15b).
- Démarche collective : modéliser une comparaison, entre deux pays, des éléments naturels et humains identifiés. (*15c)
- Pratique guidée : Inviter les élèves à comparer, seulement à l'oral, les autres pays entre eux. Guider les élèves dans leur explication.

*** Si le temps le permet, il est possible de pousser plus loin le projet en effectuant une réelle recherche dans des œuvres documentaires sur les pays rencontrés par le Loup et demander aux élèves de composer un texte informatif sur le pays choisi.

(*15a) Univers social :

Usage d'un vocabulaire précis relatif à l'espace. Technique : la lecture d'images.

(*16) Français :

Identifier les mots, connus à l'oral, mais non à l'écrit, à partir d'une combinaison de moyens ou d'indices (à partir du contexte, le sens de la phrase, l'ordre des mots, l'illustration, les outils de référence comme le dictionnaire papier ou sur le web).

(*15b) Français:

Guider les élèves dans cette communication. Ils peuvent s'exprimer en disant : dans le pays du Kenya, il est possible d'observer... de voir... de rencontrer...etc.

(*15c) Univers social :

Amener les élèves à comparer les éléments naturels et humains de deux espaces différents. À partir de l'observation des illustrations des pays, faire ressortir, avec un vocabulaire précis, des ressemblances et des différences dans l'aménagement de l'espace. Distinguer ces éléments dans un espace dit familier et un espace non familier.

Période #14 (54 minutes)

Activité 9 (54 minutes) Réinvestissement : *Un carnet de voyage !*

Faire un grand retour sur la question de recherche *Comment est cet espace?*

En grand groupe, revoir avec les élèves les pays rencontrés dans l'œuvre du Loup. Présenter aux élèves le document *Mon carnet de voyage* (annexe 21). Il est conseillé de faire imprimer le carnet et de l'assembler au préalable. Cette préparation permettra de gagner du temps en classe. Ce carnet est une adaptation d'un document retrouvé au site web suivant :

<http://boutdegomme.fr/?s=Loup+qui+voulait+faire+le+tour+du+monde>

Revenir avec les élèves sur les informations pertinentes qu'ils ont repérées et écrites dans leur document (pays et/ou ville, drapeau, vocabulaire appris et/ou retrouvé à cet endroit, curiosité en image) (*17).

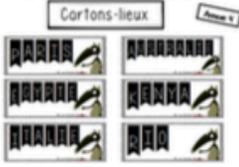
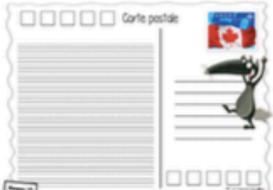
Tous ensemble, remplissez le carnet de voyage. Celui-ci peut être projeté sur le tableau.
*** Changement possible : Il serait intéressant de réaliser ce carnet, non à la fin complètement du projet, mais au fur et à mesure des lectures des pays. C'est à la discrétion de l'enseignant.

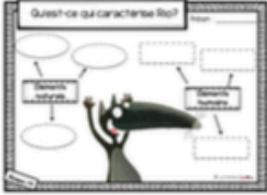
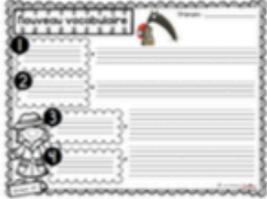
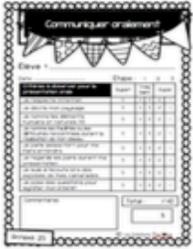
(*17) Univers social :

Revoir la carte du monde et les points cardinaux. Tracer le trajet du loup à l'aide d'une ficelle sur la carte du monde.

PHASE D'INTÉGRATION	
Descriptions des principales étapes de la SAE / mise en application de la démarche de recherche et traitement information	Liens interdisciplinaires entre les domaines d'apprentissage
<p>Période #15 : (20-30 minutes)</p> <p>Activité 10 (20-30 minutes) : <i>Le grand retour!</i></p> <p>EN GUISE DE CONCLUSION</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Poser aux élèves la question suivante : à la lumière de tout le travail réalisé en classe (lecture, fiches d'exercice, enquête, carte postale, création artistique) ... qu'est-ce que l'espace pour toi maintenant? ➤ Discuter et ensuite, distribuer les fiches initiales et inviter les élèves à comparer et à ajouter les informations nouvelles afin de démontrer l'évolution de leurs représentations du concept de l'espace. Il serait intéressant d'utiliser un crayon de couleur afin de distinguer les nouvelles informations ajoutées par l'élève. ➤ Discuter des nouveaux apprentissages effectués en mathématique (repérage, plan cartésien, etc.), en français (lettre, la négation, le code d'autocorrection, etc.) et en arts plastiques (courant impressionniste, le pastel gras), etc. ➤ Réaliser un retour sur l'œuvre <i>Le loup qui voulait faire le tour du monde</i> (*17) ➤ Discuter de la SAE en général : (ce qui a été apprécié, moins apprécié). 	<p>(*17) Français : Solliciter les dimensions en lecture. Voici quelques questions qui peuvent être posées :</p> <p>RÉAGIR :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Quelle est ta partie préférée de l'œuvre ? Pourquoi ? - Qu'as-tu appris de surprenant ? - Quelle illustration t'a le plus marqué ? - Quelle(s) partie(s) de l'œuvre aurais-tu envie de relire ? Pourquoi ? - Nomme ce qui tu as trouvé captivant ou ennuyant dans l'œuvre ? - J'ai aimé lire sur ce sujet ou je n'ai pas aimé lire sur ce sujet, car... - Recommanderais-tu l'œuvre à d'autres personnes ? À qui et pourquoi ? <p>APPRÉCIER :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Apprécies-tu le genre littéraire choisi par l'auteur ? - Apprécies-tu les informations livrées par l'auteur ? - Trouves-tu que les images t'aident à mieux comprendre le texte ? <p>Est-ce que te recommanderais ce texte à d'autres élèves de ton âge ?</p>

Annexes

Annexe 1	Annexe 2	Annexe 3	Annexe 4	Annexe 5
				
Annexe 6	Annexe 7	Annexe 8	Annexe 9	Annexe 10
				
Annexe 11	Annexe 12	Annexe 13	Annexe 14	Annexe 15
				

Annexe 16	Annexe 17	Annexe 18	Annexe 19	Annexe 20
				
Annexe 21	Annexe 22	Annexe 23	Annexe 24	Annexe 25
				
Annexe 26	<p>***Les annexes de la SAE se retrouvent sur le site du LIMIER (Littérature Illustrée : Médiathèque, Interventions et Recherches en Éducation / www.lelimier.com) dans la section Médiathèque / Soutien pédagogique / Primaire / Univers social/ SAE 1^{er} cycle Boulet / SAE Espace</p>			
				

ANNEXE XI : LA DESCRIPTION COMPLÈTE DE LA SAE #3 INTERDISCIPLINAIRE

Situation d'apprentissage et d'évaluation interdisciplinaire

Qu'est-ce la société ?

Développer la compréhension du concept de société chez les élèves de 1^{er} cycle en réalisant des activités interdisciplinaires exploitant l'étude d'un album de jeunesse.

Document créé par Nancy Véronneau et Marjorie Boulet (2016),
Enseignantes à la commission scolaire de la Côte-du-Sud

PLANIFICATION DE LA SITUATION INTERDISCIPLINAIRE

Savoirs essentiels visés spécifiques aux domaines d'apprentissages sollicités par le projet PFEQ (2001)

Titre : Qu'est-ce que la société?

Cycle visé : 1^{er} cycle

Intention pédagogique : Amener les élèves à développer leur compréhension du concept de société

Matériel nécessaire : Album, annexes photocopiées et/ou cartonnées, matériel de bricolage (carton, papier, feutre, cure-pipe, ruban...)

Album de la littérature jeunesse :

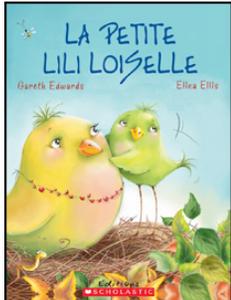
Gareth Edwards et Ekina Ellis (2014) *La petite Lili Loïselle*. Ontario. Éditions Scholastic.

Compétences visées spécifiques aux domaines d'apprentissages du PFEQ (2001)

Français, langue d'enseignement	Mathématique	Science et technologie	Univers social
<ul style="list-style-type: none"> o Lire des textes variés o Écrire des textes variés o Communiquer oralement o Apprécier des œuvres littéraires. 	<ul style="list-style-type: none"> o Utiliser les tableaux à double-entrées 		<ul style="list-style-type: none"> o Construire sa représentation de l'espace, du temps et de la société
Art dramatique	Arts plastiques	Danse / musiques	Éthique et cultures religieuses
	<ul style="list-style-type: none"> o Réaliser des créations plastiques personnelles et les apprécier 		<ul style="list-style-type: none"> o Nommer des groupes d'appartenance o Donner des exemples d'actions qui démontrent que les êtres vivants ont besoin les uns des autres o Nommer des responsabilités qui peuvent être assumées par différents membres o Donner des exemples d'actions qui peuvent favoriser ou nuire au bien-être des êtres vivants o Expliquer comment des relations interpersonnelles peuvent contribuer ou nuire à l'épanouissement des membres d'un groupe

Savoirs essentiels visés spécifiques aux domaines d'apprentissages sollicités par le projet PFEQ (2001)			
Français, langue d'enseignement		Univers social	
<p><u>Orthographe d'usage</u> Orthographier spontanément des mots traités fréquemment en classe + Consulter une banque de mots pour vérifier l'orthographe des mots connus et inconnus.</p> <p><u>Syntaxe et la ponctuation</u> <u>À la phrase</u> La majuscule et le point/ L'ordre des mots Mots variés et précis liés au thème La présence de tous les mots et d'un verbe conjugué</p> <p><u>Accords</u> Le groupe du nom/Le déterminant et son accord Observer l'emploi de la majuscule dans le nom propre Relire attentivement son texte</p> <p><u>Organisation et cohérence du texte</u> Idées rattachées au sujet</p>		<p><u>Connaissances :</u></p> <p>Éléments humains Réalité démographique :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reconnaître des caractéristiques d'un groupe social en tant qu'organisation sociale (nommer ses groupes d'appartenance- Décrire la composition de ces groupes) • Définir le concept de société • Nommer et décrire ses groupes d'appartenance (membres, rôles) • Nommer et reconnaître des besoins • Interdépendance dans la satisfaction des besoins <p>Réalité politique :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Indiquer des règles communes de fonctionnement pour ses groupes d'appartenance 	
Mathématique	Science et technologie	Arts plastiques	Éthique et cultures religieuses
Compiler des données dans un tableau à double-entrées.		<p><u>Gestes transformateurs et les outils</u> Gestes Tracer à main levée (crayon) + découper et coller</p> <p><u>Langage plastique</u> Forme + Couleur pigmentaire Claire et foncée + Organisation de l'espace Juxtaposition + Texture</p>	<p>Réfléchir sur des questions éthiques (Besoins)</p> <p>Pratiquer le dialogue</p>

Résumé de la SAE interdisciplinaire		
Phase de préparation	Phase de réalisation	Phase d'intégration
<p><u>Périodes 1 et 2 (54min)</u></p> <p>-Activité #1 : Qu'est-ce que la société ?</p> <p>Mise en situation</p> <p>Activation des connaissances antérieures</p> <p>-Activité #2 : Lecture interactive de l'œuvre</p>	<p>Périodes 3-4 (108 min)</p> <p>- Activité #3 Ma compréhension de l'œuvre</p> <p>Travail sur les bris de compréhension et les étapes du schéma de récit en 3 temps. Faire ressortir les personnages qui composent l'histoire et les interactions entre eux. (Aborder le thème de l'interdépendance).</p> <p>Période 5 (54min)</p> <p>- Activité #4 Les besoins et ma famille</p> <p>Retour sur l'histoire, faire ressortir les besoins que Lili L'oiselle tente de combler. Repérer les avantages et inconvénients de faire partie d'une famille comme celle de la petite Lili Loïselle. Faire un parallèle avec nos propres besoins. Compléter L'album de famille.</p> <p>Période 6 (54 min)</p> <p>- Activité #5 : Mes groupes d'appartenance</p> <p>Grande question : Qu'est-ce qu'un groupe d'appartenance ?</p> <p>Réflexion personnelle sur nos propres groupes d'appartenance et l'apport de ceux-ci.</p> <p>Période 7 (108 min)</p> <p>- Activité #6 : Ma classe</p> <p>Grande question : Qu'est-ce qui fait que ma classe est une mini-société ?</p> <p>Composition des règles de vie de la classe.</p> <p>Périodes 8 (30 min)</p> <p>- Activité #7 : Mon réseau dans la classe</p> <p>Créer un sociogramme pour mieux connaître les liens entre les élèves de la classe.</p> <p>Périodes 9-10 (110 min)</p> <p>- Activité #8 : Création artistique et présentation orale</p> <p>Réaliser un projet artistique en lien avec l'illustration sur le quatrième de couverture du livre de La petite Lili Loïselle. Présenter notre création et l'afficher pour créer une oeuvre collective.</p>	<p>Période 11 (54 min)</p> <p>- Activité #9 : Le grand retour</p> <p>Grand retour sur la question de recherche et sur l'ensemble des activités réalisées en classe.</p>

PLANIFICATION DE LA SITUATION INTERDISCIPLINAIRE	
PHASE DE PRÉPARATION	
Descriptions des principales étapes de la SAE / mise en application de la démarche de recherche et traitement information	Liens interdisciplinaires entre les domaines d'apprentissage
<p>Périodes #1-2 : (54 minutes)</p> <p><i>Mise en situation</i></p> <p>Avec les élèves, mentionner qu'ils sont invités à réfléchir sur un concept particulier en posant la question de recherche suivante :</p> <p style="text-align: center;">Qu'est-ce que la société ? (Annexe 1)</p> <p>Activité 1 (30 minutes) : Mise en situation</p> <p>Activer les connaissances antérieures : Inviter les élèves à réfléchir sur la question. Quelques-uns peuvent verbaliser de premières idées à l'oral.</p> <p>Inviter les élèves à réfléchir davantage en écrivant, dans leurs propres mots et/ou en dessinant, ce qu'ils pensent du concept de la société sur la fiche d'exercice (*1) (Annexe 2).</p> <p><i>Mise en commun</i> : Revenir en grand groupe afin de recueillir l'ensemble des représentations inscrites sur les fiches. Voici des exemples possibles de réponses : il y a des jeux de société, c'est un groupe de plusieurs personnes...</p> <p>Mentionner aux élèves qu'il existe plusieurs définitions au concept de société et que les définitions et/ou idées qu'ils donnent sont bonnes. Leur préciser que dans les prochains jours, ils vont s'intéresser aux différents groupes d'appartenance qui composent la société et des besoins qui sont comblés par ces groupes.</p> <p>Pour introduire la réflexion et piquer la curiosité des élèves, proposer la lecture de "La petite Lili Loiselle" de Gareth Edwards.</p> <p>Activité 2 (30 minutes) : Lecture interactive de l'œuvre (*2)</p> <ul style="list-style-type: none"> <i>Avant la lecture</i> : Dans un premier temps, faire une préparation à la lecture en présentant la page titre, la quatrième de couverture et les éléments qui les composent. 	<p>(*1) Français :</p> <p>Revenir sur les connaissances liées à la phrase (ex. Majuscule, minuscule, accord dans le groupe du nom). Rappeler les étapes du processus d'écriture. Le nombre de phrases est en fonction des attentes de l'enseignant.</p> <p>Travailler la composition de phrase (sujet et verbe) et le code d'autocorrection (majuscule, point) et (accord dans le groupe du nom).</p> <p>Exprimer oralement et par écrit ses idées sur un sujet.</p> <div style="text-align: center;">  </div> <p>http://www.scholastic.ca/editions/livres/albums/lapetitelililoiselle.htm</p> <p>(*2) Français :</p> <p>Lors de la présentation de l'œuvre, revenir sur les éléments de l'appréciation littéraire et utiliser le lexique approprié. Distinguer le type d'œuvre qu'est l'album (texte narratif). Évoquer les stratégies de lecture essentielles à la préparation : « Activer les connaissances antérieures, survoler et identifier la structure du texte, anticiper le contenu, préciser l'intention de lecture soit : Faire ressortir l'apport de la famille pour combler nos besoins personnels et finalement, bien planifier la lecture ».</p>

PHASE DE RÉALISATION	
Descriptions des principales étapes de la SAE / mise en application de la démarche de recherche et traitement information	Liens interdisciplinaires entre les domaines d'apprentissage
<p>Période #3-4 (108 minutes)</p> <p>Activité 3-4 (108 minutes) <i>Ma compréhension de l'œuvre !</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Pendant la lecture</i> (*3a) : Discuter des bris de compréhension et la définition des mots-nouveaux. Une fois la lecture terminée, compléter l'annexe 3a afin de se composer un répertoire des mots-nouveaux. <p>Il est possible de proposer aux élèves un petit défi pour réinvestir les mots appris en les utilisant dans leurs phrases au quotidien. (Il est également possible de donner un point à la classe chaque fois que ces mots sont utilisés et essayer d'atteindre un objectif fixé avec les élèves.)</p> <p>Relire l'histoire avec les élèves pour valider les bris de compréhension en faisant référence aux mots-nouveaux. Cette relecture permet également d'introduire la prochaine partie du travail qui est le schéma du récit.</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Après la lecture</i> (*3c): Faire ressortir les étapes du schéma de récit en 3 temps. Il doit y avoir un début, un milieu et une fin. Préciser que pour avoir une histoire palpitante, il faut savoir de qui il est question au début de l'histoire, le personnage doit ensuite vivre une aventure (Tout à coup!) et l'histoire doit se terminer par une solution. Faire compléter individuellement l'annexe 3c puis corriger en groupe ou utiliser cette feuille comme évaluation. <p>En décortiquant l'histoire par séquences, il sera plus simple de revenir sur l'apport de la famille pour Lili en ciblant certains passages de l'histoire.</p>	<p>(*3a) Français :</p> <p>Faire un rappel et modéliser les stratégies durant la lecture de l'œuvre ; «utiliser le contexte pour donner du sens aux mots-nouveaux, anticiper la suite, surmonter les obstacles de compréhension». Travailler sur la compréhension des mots-nouveaux.</p> <p>Afficher les définitions des mots-nouveaux au tableau et remettre aux élèves les étiquettes avec ces mots. Ils doivent faire les bonnes associations en plaçant les étiquettes avec la bonne définition.</p> <p><u>Variante :</u></p> <p>Il est possible de remettre aux élèves l'annexe 3b et de leur demander de composer une définition des mots-nouveaux. En petites équipes, ils composent les définitions et valident le sens à l'aide de l'histoire de Lili Loïsele.</p> <p>(*3c) Français :</p> <p>Travailler et modéliser les stratégies de lecture sollicitées après la lecture : «retenir l'essentiel, résumer l'information comprise au regard de l'intention de lecture, évaluer la qualité de l'œuvre».</p> <p>Exploration et utilisation de la structure des textes : Le récit en trois temps (début, milieu, fin)</p> <p>Une fois la lecture faite, faire un retour sur le schéma de récit. L'exercice de replacer les éléments de l'histoire en suivant une certaine chronologie demande une bonne compréhension aux élèves. Une pratique régulière de ce genre d'exercice pourra les amener à développer de meilleures stratégies pour y parvenir.</p>

Période #5 (54 minutes)**Activité 5 (54 minutes) La famille / Ma famille**

- Discuter des personnages présents dans l'histoire et principalement La petite Lili Loïselle. Amener les élèves à dresser une liste des besoins (*4a) que Lili souhaite combler tout au long de l'histoire. Suite à une discussion de groupe (*4b), l'enseignant inscrit les idées de chacun sur l'annexe 4 photocopiée sur un grand format de feuille. Les observations seront affichées dans la classe.

- Discussion sur les autres personnages qui l'ont aidé ou nuit pour réussir à combler ses besoins. Voici des questions qui peuvent orienter la discussion :

Comment sa maman l'a-t-elle aidé à combler ses besoins?

Ses frères et sœurs, l'œuf et les dragons lui permettent-ils de combler certains besoins? Si oui, quels sont les besoins?

Amener les élèves à faire un parallèle entre l'histoire de Lili et leur histoire personnelle. Compléter d'abord la liste de ses propres besoins dans "mon album de famille" tout en faisant une brève description de la famille (*5a) et des membres qui la composent et de la façon dont ils peuvent nous aider à combler nos besoins (*5b) (Annexe 5). Les élèves terminent l'album en présentant plus spécifiquement un membre de leur famille (*6a).

(*4a) Français et Éthique et culture religieuse :

Reconnaître la notion de besoin. Être capable de nommer des besoins à différents moments de la vie.

(*4b) Français et Éthique et culture religieuse:

Pratiquer le dialogue et démontrer une compréhension des besoins de chacun.

(* 5a) Français :

Se servir de l'écrit pour s'exprimer et conserver les idées. Respecter le code d'orthographe des mots et les règles de construction de la phrase. Utilisation des mots de même famille pour comprendre le sens d'un mot nouveau.

(*5b) Mathématique :

Utiliser un tableau à double entrée pour compiler nos observations.

(*6a) Français :

Revenir sur les connaissances liées à la phrase (ex. Majuscule, minuscule, accord dans le groupe du nom). Rappeler les étapes du processus d'écriture. Le nombre de phrases est en fonction des attentes de l'enseignant.

Travailler la composition de phrase (sujet et verbe) et le code d'autocorrection (majuscule, point) et (accord dans le groupe du nom).

Une grille d'observation est disponible en annexe 12.

<p>Périodes #6 : (54 minutes)</p> <p>Activité 6 (54 minutes) : <i>Les groupes d'appartenance auxquels je fais partie</i></p> <p>Présenter aux élèves la deuxième grande question de notre projet.</p> <p style="text-align: center;">Qu'est-ce qu'un groupe d'appartenance ? (Annexe 6)</p> <p>Discussion de groupe sur la question. Qu'est-ce qu'un groupe ? Que signifie le mot appartenance ? Connais-tu des mots de la même famille qui pourraient nous aider à découvrir la définition de ce mot. Compléter les idées en suggérant des mots de même famille tels que : appartenance- appartenir – appartient (*6b).</p> <p>Retour sur les activités précédentes. Piquer la curiosité des élèves en posant les questions suivantes :</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Peux-tu nommer des groupes d'appartenance présents dans la société ? ▪ À l'exception de ta famille, peux-tu nommer des groupes dont tu fais partie ? (Réponses possibles : club de natation, équipe de soccer, chorale, groupe de musique...) ▪ Peux-tu décrire ses groupes (nombre de personnes, âges, utilités) ? ▪ Quels sont les besoins que peuvent combler la participation à ces groupes ? ▪ En quoi ces groupes peuvent-ils répondre à <u>tes besoins</u> ? <p>Suite à la discussion, inscrire nos observations à l'aide de l'annexe 6b. Les élèves doivent compléter en collant le nom des groupes d'appartenance (famille, école, équipe, amis) et en ajoutant des informations sur les groupes dont ils font partie. Nommer un ou deux besoins qui sont satisfaits par leur implication dans ces groupes et les inscrire dans les nuages. Amener ainsi l'idée que la société est composée de différents groupes d'appartenance qui répondent à différents besoins tout au long de la vie. L'apport de chaque groupe évolue en fonction des étapes de la vie.</p>	<p>(6b*) Français : Écriture et schématisation d'idées pour créer des liens entre elles. Décoder en contexte des mots nouveaux rencontrés par l'analyse-synthèse</p>
--	---

Périodes # 7 : (54 minutes)

Activité 7 (54 minutes) : Ma classe est une mini-société.

Présenter la troisième et dernière grande question de notre recherche :

Qu'est-ce qui fait que ma classe est une mini-société ?

(Annexe 7)

En grand groupe, orienter la discussion pour faire ressortir les connaissances antérieures sur le sujet. Guider les élèves dans leurs réponses et les amener à justifier leurs réponses. Il existe plusieurs réponses possibles.

Il peut y avoir des idées telles que :

Dans la société, il y a des règles et dans la classe nous avons les règles de vie.

Dans la société, il y a plusieurs personnes, dans la classe aussi.

Dans la société, les gens qui nous entourent aident à satisfaire des besoins. En classe aussi.

Faire un retour sur l'histoire de Lili Loïselles pour établir des règles qui auraient pu lui permettre de se sentir bien et de combler ses besoins tout au long de l'histoire.

En début d'année, ce projet pourrait permettre d'amener la notion des règles de vie de la classe et de leur importance pour le maintien d'un équilibre dans notre micro-société. Déterminer et justifier l'importance avec les élèves des règles de vie pour la classe. En équipes, illustrer les règles et les afficher dans la classe pour inciter les élèves à les respecter tout au long de l'année (*8). (Annexe 8)

(8*) Arts plastiques

Cette fiche permet d'utiliser l'art plastique, plus particulièrement le dessin, pour représenter les règles de vie de la classe. L'enseignante peut demander différents gestes transformateurs, outils et/ou langage plastique. Par exemple :

Gestes

- Tracer à main levée
- Ajouter à l'aide de papier ou carton
- Fixer ensemble des volumes (papier, carton, objets)

Outils

- Brosse
- Ciseaux
- Pinceau

Ligne

- Courbe
- Droite
- Large
- Étroite

Couleur pigmentaire

- Primaires
- Secondaires
- Chaudes
- Froides

Valeur

- Claire
- Foncée

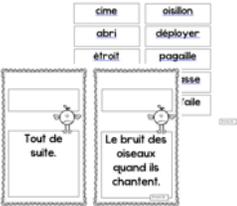
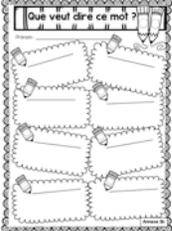
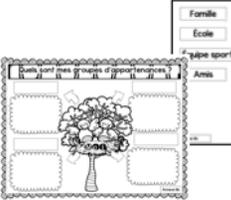
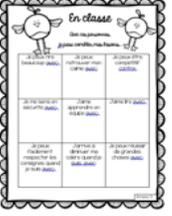
Organisation de l'espace

- Énumération
- Superposition

<p>Période #8: (30 minutes) Activité 8 (30 minutes) : Mon réseau dans la classe</p> <p>Faire un parallèle entre la famille et l'école. Les membres de la famille peuvent nous aider à répondre à nos besoins. Questionner les élèves : En classe, qui peut m'aider à combler mes besoins? Quels amis répondent à mon besoin de rire? de me faire consoler? de m'amuser? D'apprendre? De m'aider à me calmer ou à gérer ma colère? Compléter l'annexe 9 pour conserver tout au long de l'année le sociogramme des élèves et les pister vers les bonnes personnes lors de certaines situations.</p>	<p>(*9) Éthique et cultures religieuses Faire ressortir les idées suivantes en lien avec Éthique et Cultures Religieuses :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Chaque personne est différente - Chaque membre de la classe a des besoins à combler - L'Interaction entre les élèves permet de combler des besoins - La présence de règles favorise un bon climat de groupe et l'atteinte d'objectifs personnels et collectifs <p>Une grille d'observation est suggérée en annexe 13.</p>
<p>Période #9-10: (108 minutes ou un peu plus, selon le groupe) Activité 9-10 (108 minutes) : Réaliser une murale collective avec chacun des élèves de la classe et présentation</p> <p>Proposer aux élèves le projet d'art plastique en s'inspirant de l'illustration en quatrième de couverture qui représente une famille. À la manière de l'illustratrice Elna Ellis, proposer aux élèves de créer une murale représentant une version "oiseaux" des élèves de la classe (*9).</p> <p>Expliquer aux élèves la notion de juxtaposition de matériaux pour réaliser une œuvre d'art (*10). Présenter le matériel et la méthode pour la réalisation de leur oiseau. Idéalement, l'enseignant peut concevoir son propre oiseau avant la période de création des élèves et la présenter en guise d'exemple.</p> <p>À l'aide de carton, chaque élève doit se représenter sous la forme d'un oiseau. Il doit personnaliser son oiseau à l'aide d'un objet qui le caractérise. Par exemple, si un élève joue de la guitare, il peut ajouter une guitare dans les plumes de son oiseau. Une fois tous les oiseaux créés, accrocher une corde pour représenter le fil qui soutient la petite société qui est la classe. Installer tous les oiseaux sur le fil en prenant le temps de présenter chacune des réalisations sous forme de courte présentation orale. (*11).</p> <p>Faire un retour sur le projet, l'interdépendance et la définition d'une société.</p>	<p>(*10) Arts plastiques Création d'une œuvre représentant un oiseau personnalisé pour se représenter. (Grille d'observation annexe 10) Voici des critères observables :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Juxtaposition de matériaux (différents papiers et carton) - Utilisation d'un crayon (Sharpie Noir) pour tracer son oiseau - Utilisation de cure-pipe et carton pour faire les pattes - Présence d'un objet sur l'oiseau qui représente une force de l'élève <p>(*11) Français Présentation orale : (Grille d'observation annexe 11)</p> <ul style="list-style-type: none"> - L'élève présente son oiseau en respectant les convenances de la communication orale (tenir compte du récepteur, ajuster le ton et le débit, tenir compte de l'intention) - Décrire son oiseau - Nommer et justifier l'objet qui représente une force pour l'élève.

PHASE D'INTÉGRATION	
Descriptions des principales étapes de la SAE / mise en application de la démarche de recherche et traitement information	Liens interdisciplinaires entre les domaines d'apprentissage
<p>Période #11 : (54 minutes)</p> <p>Activité 10 (54 minutes) : <i>Le grand retour!</i></p> <p>EN GUISE DE CONCLUSION</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Poser aux élèves la question suivante : à la lumière de tout le travail réalisé en classe (lecture, fiches d'exercice sur les mots nouveaux et le schéma de récit, l'album de famille, les groupes d'appartenance, les règles de vie, le sociogramme et la création artistique, qu'est-ce que la société pour toi maintenant? ➤ Discuter et ensuite, distribuer la fiche initiale (annexe 2) et inviter les élèves à comparer et à ajouter les informations nouvelles afin de démontrer l'évolution de leurs représentations du concept de société. L'utilisation d'un crayon de couleur différente pourrait permettre de voir l'évolution de leur conception. ➤ Discuter des nouveaux apprentissages effectués en mathématique (utilisation du tableau à double entrée), en français (préparation à la lecture, mots nouveaux, mots de même famille, etc.) en éthique et culture religieuse (la notion de besoins, de règles de vie, de différence, etc.) et en arts plastiques (À la manière de Elina Ellis), etc. ➤ Réaliser un retour sur l'œuvre La petite Lili Loïsele ➤ Discuter de la SAE en général : (ce qui a été apprécié, moins apprécié). 	<p>Réagir :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Quelle est ta partie préférée de l'œuvre? Pourquoi? - Qu'as-tu appris de surprenant? - Quelle illustration t'a le plus marqué? - Quelle(s) partie(s) de l'œuvre aurais-tu envie de relire? Pourquoi? - Nomme ce que tu as trouvé de captivant ou ennuyant dans l'œuvre? - J'ai aimé lire sur ce sujet ou je n'ai pas aimé lire sur ce sujet, car... - Recommanderais-tu l'œuvre à d'autres personnes? À qui et pourquoi? <p>Apprécier</p> <ul style="list-style-type: none"> - Apprécies-tu le genre littéraire choisi par l'auteur? - Apprécies-tu les informations livrées par l'auteur? - Trouves-tu que les images t'aident à mieux comprendre le texte? - Est-ce que tu recommanderais ce texte à d'autres élèves de ton âge? <p>Donner ses commentaires sur l'ensemble de la SAE...</p>

Les annexes

					
Annexe 1	Annexe 2	Annexe 3a	Annexe 3b	Annexe 3c	
					
Annexe 4	Annexe 5	Annexe 6a	Annexe 6b	Annexe 7	Annexe 8
			<p>***Les annexes de la SAE se retrouvent sur le site du LIMIER (Littérature Illustrée : Médiathèque, Interventions et Recherches en Éducation / www.lelimier.com) dans la section Médiathèque / Soutien pédagogique / Primaire / Univers social/ SAE 1^{er} cycle Boulet / SAE Société</p>		
Annexe 9	Annexe 10	Annexe 11			
					
Annexe 12	Annexe 13				

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- ALLAIRE, Benoit. (2013). Les ventes de livres de 2008 à 2012. *Optique Culture. Observation de la culture et des communications du Québec*. N°27. Québec, Canada : Observatoire de la culture et des communications du Québec.
- ARAUJO-OLIVEIRA, Anderson. (2014). Pourquoi enseigne-t-on les sciences humaines et sociales au primaire? Dans LAROUCHE, Marie-Claude & ARAUJO-OLIVEIRA, Anderson (Dir.) *Les sciences humaines à l'école primaire québécoise : regards croisés sur un domaine de recherche et d'intervention* (p.175-193). Montréal, Canada: PUQ.
- AUDET, Lysanne. (2014). *Une contribution de la littérature jeunesse à la construction identitaire ; recherche collaborative en contexte minoritaire franco-ontarienne*. (Mémoire de maîtrise). Université du Québec à Rimouski.
- BEANE, James A. (1991). The middle school: The natural home of integrated curriculum. *Educational Leadership*, 49 (2), 9-13.
- BÉLANGER, Jean, BOWEN, François, CARTIER, Sylvie., DESBIENS, Nadia., MONTÉSINOT-GELET, Isabelle., & TURCOTTE, Louis. (2012). *L'appropriation de nouvelles pratiques d'interventions pédagogiques et éducatives en milieu scolaire : Réflexions sur un cadre théorique intégrateur*. Québec, Canada : Éducation et Francophonie. ACELF.
- BISHOP, Marie-France. (2009). Chronique «littérature de jeunesse». La littérature de jeunesse est-elle scolaire ? *Le français aujourd'hui*. N°167, 119-123.
- BOUHON, Mathieu. (2014). L'évaluation des apprentissages en classe de sciences humaines et sociales au primaire et au secondaire. Dans ETHIER, Marc-André., LEFRANCOIS, David & DEMERS, Stéphanie (Dir.). *Faire aimer et apprendre l'histoire et la géographie au primaire et au secondaire* (p.127-162). Montréal, Canada: Multimondes.
- BOUTIN, Jean-François. (1999). *La problématique du corpus de textes littéraires en classe de langue première*. (Thèse de doctorat). Université Laval.
- BOUTIN, Jean-François & MARTEL, Virginie. (2014). *DIA430-Français et univers social*. Recueil inédit, Université du Québec à Rimouski, campus Lévis.

- BRETON, Julie (2013). Vivre l'interdisciplinarité dans les salles de classe du primaire. Repéré à <http://csrdsn.recit.qc.ca/cpr/?p=259>
- BOYER, Jean-Yves (1983) Pour une approche fonctionnelle de l'intégration des matières au primaire. *Revue des sciences de l'éducation*, Vol.(9), N°3, 433-452.
- CARDIN, Jean-François (2014). Les programmes de sciences sociales: du pourquoi au comment. Dans ÉTHIER, Marc-André, LEFRANÇOIS, David & DEMERS, Stéphanie (Dir.). *Faire aimer et apprendre l'histoire et la géographie au primaire et au secondaire* (p. 75 - 98). Montréal, Canada: Multimondes.
- CHIROUTER, Edwige (2013). Penser le monde grâce à la littérature : analyse d'une pratique à visée philosophique à l'école primaire. *Revue des sciences de l'éducation*, Vol.(39), N°1, 91-117.
- CONSEIL SUPERIEUR DE L'EDUCATION (1982). *Le sort des matières dites secondaires au primaire*. Québec, Canada : Ministère de l'Éducation.
- COUTURE, Christine (2013). *La recherche collaborative en éducation : au cœur de la pratique enseignante. Rencontre scientifique de la chaire VISAJ*. Université du Québec à Chicoutimi.
- DEMOUGIN, P. (2007). Enseigner le français et la littérature : du linguistique à l'anthropologique. *Revue des sciences de l'éducation*, vol (33), N°2, 401-414.
- DESNOYERS-MATHIEU, Marie-Claire & MORIN, Marie-France. (2012). La littérature de jeunesse au service de la compréhension. *Québec Français*. N°164, 65-68.
- DÉRY, Chantal & MARTEL, Virginie (2014). Un portrait des conseillers pédagogiques en sciences humaines au primaire. Dans LAROUCHE, Marie-Claude & ARAUJO-OLIVEIRA, Anderson (Dir.) *Les sciences humaines à l'école primaire québécoise : regards croisés sur un domaine de recherche et d'intervention* (p.197-220). Montréal, Canada: PUQ.
- DÉRY, Chantal & FERRAGNE-DUCASSE, Laurence (2014). La planification de l'enseignement de l'univers social en classe multiâge. Dans LAROUCHE, Marie-Claude & ARAUJO-OLIVEIRA, Anderson (Dir.) *Les sciences humaines à l'école primaire québécoise : regards croisés sur un domaine de recherche et d'intervention* (p.235-248). Montréal, Canada: PUQ.

- DEMOUGIN, P. (2007). Enseigner le français et la littérature: du linguistique à l'anthropologique. *Revue des sciences de l'éducation*, Vol. (33), N°2, 401-414.
- DEROY-RINGUETTE (2014) Livres ouverts, une ressource pour guider le choix des livres en univers social. Dans *Enjeux de l'univers social. Dossier : la lecture en univers social*. Vol. (10), N°1. 48-49.
- DESGAGNE, S., BEDNARZ, N., COUTURE, C., POIRIER, L. & LEBUIS, P. (2001). L'approche collaborative de recherche en éducation : un rapport nouveau à établir entre recherche et formation. *Revue des sciences de l'Éducation*, Vol. (17), N°1, 33-64.
- DUQUETTE, C. & ZANAZANIAN, P. (2014). La différenciation pédagogique en sciences sociales. Dans Éthier, M.-A., Lefrancois, D. & Demers, S. (Dir.). *Faire aimer et apprendre l'histoire et la géographie au primaire et au secondaire* (p.359-380). Montréal, Canada: Multimondes.
- DROLET, M. (2014). *L'enseignement de l'univers social au premier cycle du primaire : pratiques déclarées d'enseignants d'une commission scolaire de Chaudière-Appalaches*. (Mémoire de maîtrise). Université du Québec à Rimouski, campus Lévis.
- ETHIER, M-A., Lefrancois, D. & Demers, S. (Dir.). (2014). *Faire aimer et apprendre l'histoire et la géographie au primaire et au secondaire*. Montréal, Canada: Multimondes.
- FAGNANT, A., JACMIN, C. & SENTE, I. (2012). Pourquoi s'intéresser à l'interdisciplinarité dans l'enseignement et dans la formation des enseignants ? Dans CIFEN-Centre interfacultaire de formation des enseignants. *Les séminaires d'approche interdisciplinaire*. N°13. Liège, Belgique. Éditions inconnues.
- FOREST, Michelle (2014). Une trousse littéraire pour le primaire. Dans *Enjeux de l'univers social. Dossier : la lecture en univers social* (p. 16-19). Vol.(10), N°1. Québec, Canada : La Maison Primevère.
- FOLLMANN, A. (2013). *L'approche interdisciplinaire des apprentissages en langue vivante étrangère : l'exemple d'un projet articulé autour du conte*. (Mémoire de master 2). École Interne IUFM Midi-Pyrénées/UT2 en partenariat avec UT1, UT3 et CU-JF Champollion.

- FORTIN, M-F. (2010). *Fondements et étapes du processus de recherche* (2^e édition). Montréal, Canada : Chenelière.
- FOUREZ, G. (1998). Se représenter et mettre en œuvre l'interdisciplinarité à l'école. *Revue des sciences de l'éducation*, vol.(24), N°1, 31-50.
- FOUREZ, G., MAINGAIN, A. & DUFOUR, B. (2002). Approche didactique de l'interdisciplinarité. Perspective en éducation et formation. Éditions DeBoeck Université. *Revue des sciences de l'éducation*, vol.(29), N°1, 211-212.
- GIASSON, J. (2000). *Les textes littéraires à l'école*. Montréal, Canada : Gaëtan Morin éditeur.
- GOUVERNEMENT DU QUÉBEC (2001). *La formation à l'enseignement. Les orientations. Les compétences professionnelles*. Québec, Canada : Ministère de l'Éducation.
- GUERETTE, C. (1998). *Au cœur de la littérature d'enfance et de jeunesse*. Québec, Canada : Éditions La Liberté.
- GUERETTE, C. & Roberge Blanchet, S. (2003). *Vivre le conte dans sa classe. Pistes de découverte et exploitations pédagogiques*. Montréal, Canada : Éditions Hurtubise HMH Ltée.
- HASNI, A. (2005). Séminaire du LIRDEF. *L'interdisciplinarité et l'intégration dans l'enseignement et dans la formation à l'enseignement : est-ce possible et à quelles conditions?* Recueil inédit. Centre de recherche sur l'intervention éducative.
- ISHLER, R.E., EDENS, K.M. & BERRY, B.W. (1996). Elementary education. In. J.Sikula, T.J. Buttery et E. Guyton, E.(dir), *Handbook of research on teacher education* (p.348-377).New York, États-Unis: Macmillan.
- IWASZKO, I. (2013). Réception de l'Antiquité dans la littérature de jeunesse contemporaine. *Communication, lettres et sciences du langage*, vol.(7), N°1, 51-63.
- JADOULLE, J-L. (2014). Une décennie de recherche et de réflexion sur la formation, l'enseignement et l'apprentissage de l'histoire-géographie à l'école primaire au Québec. Dans Larouche, M.-C. & Araujo-Oliveira, A. (Dir.) *Les sciences humaines à l'école primaire québécoise : regards croisés sur un domaine de recherche et d'intervention* (p.281-300). Montréal, Canada: PUQ.

- JAVERZAT, M-C., LE LOCH, R. & ROUYER-MARIE, F. (2005). *Livres et apprentissage à l'école*. Paris, France : Hachette.
- JONNAERT, P., BARRETTE, J., BOUFRAHI, S. & MASCIOTRA, D. (2004). Contribution critique au développement des programmes d'études : compétences, constructivisme et interdisciplinarité. *Revue des sciences de l'éducation*, vol. (inconnu), N°3, 667-696.
- KNOWLEDGE TO ACTION (2012) *From Knowledge to Action Chapter 5: Interdisciplinary Learning and Interdisciplinary Curriculum*. Alberta, Canada: Alberta Education.
- LAFERRIERE, I. & MARTEL, V. (2014). Mieux comprendre une société non-démocratique par la littérature: une manière d'humaniser l'histoire. Dans Éthier, M.-A., Lefrançois, D. & Demers, S. (Dir.). *Faire aimer et apprendre l'histoire et la géographie au primaire et au secondaire* (p.181-186). Montréal, Canada: Multimondes.
- LAGACHE, F. (2006). *La littérature de jeunesse- La connaître, la comprendre, l'enseigner*. Paris, France : Belin.
- LAROSE, F. & LENOIR, Y. (1998). La formation continue d'enseignants du primaire à des pratiques interdisciplinaires : résultats de recherches. *Revue des sciences de l'éducation, Vol.(24)*, N°1, 189-228.
- LAROSE, F. BACON, N. PONTON, M. & LENOIR, Y. (1998). Lieu de contrôle, représentations sociales et modèles d'intervention éducative dans une perspective interdisciplinaire : une étude exploratoire auprès d'enseignantes et d'enseignants du primaire au Québec. *Revue des sciences de l'éducation, Vol.(20)*, N°1, 719-740.
- LAROSE, F., LENOIR, Y., BACON, N. & PONTON, M. (1994). Lieu de contrôle, représentations sociales et modèles d'intervention éducative dans une perspective interdisciplinaire : une étude exploratoire auprès d'enseignants du primaire au Québec. *Revue des sciences de l'éducation. Vol.(20)*, N°4, 719-740.
- LAROUCHE, M.-C. & ARAUJO-OLIVEIRA, A. (Dir.) (2014). *Les sciences humaines à l'école primaire québécoise : regards croisés sur un domaine de recherche et d'intervention*. Montréal, Canada: PUQ.

- LAROUCHE, M.-C. & ARAUJO-OLIVEIRA, A. (2014). Quels enseignements et apprentissage des sciences humaines au primaire treize ans après l'implantation du Programme de formation de l'école québécoise? Dans Larouche, M.-C. & Araujo-Oliveira, A. (Dir.) *Les sciences humaines à l'école primaire québécoise : regards croisés sur un domaine de recherche et d'intervention* (p.1-18). Montréal, Canada: PUQ.
- LAROUCHE, M.-C., LANDRY, N. & FILLION, P.-L. (2014). Ç'a commencé qu'y avait des graveurs... Étude exploratoire du raisonnement d'élèves du 3e cycle primaire en histoire-géographie au terme d'une expérience patrimoniale. Dans Larouche, M.-C. & Araujo-Oliveira, A. (Dir.) *Les sciences humaines à l'école primaire québécoise : regards croisés sur un domaine de recherche et d'intervention* (p.1-18). Montréal, Canada: PUQ.
- LEBRUN, J. & LENOIR, Y. (2001). Planification en sciences humaines chez de futures enseignantes: les modèles d'intervention éducative sous-jacents. *Revue des sciences de l'éducation, Vol.(27), N°3*. 569-594.
- LEBRUN, J., LENOIR, Y. & DESJARDINS, J. (2004). Le manuel scolaire «réformé» ou le danger de l'illusion du changement : analyse de l'évolution des critères d'évaluation des manuels scolaires de l'enseignement primaire entre 1979 et 2001. *Revue des sciences de l'éducation, Vol. (inconnu), N°3*, 509-533.
- LEBRUN, J. & ARAUJO-OLIVEIRA, A. (Dir.) (2009). *L'intervention éducative en sciences humaines au primaire : des fondements aux pratiques*. Montréal, Canada: Chenelière Éducation.
- LEBRUN, J. (2001). Les conceptions disciplinaires véhiculées dans le discours des futurs enseignants et des manuels scolaires. Dans Larouche, M.-C. & Araujo-Oliveira, A. (Dir.) *Les sciences humaines à l'école primaire québécoise : regards croisés sur un domaine de recherche et d'intervention* (p.107-124). Montréal, Canada: PUQ.
- LEBRUN, J. (2001). Place et rôle du manuel scolaire en sciences humaines dans les planifications d'activités d'enseignement-apprentissage des futurs enseignants du primaire de l'université de Sherbrooke. Dans LENOIR, Y. (Dir). *et al. Le manuel scolaire et l'intervention éducative. Regards critiques sur ses apports et ses limites* (p.161-180), Sherbrooke, Canada: Éditions du CRP.

- LEBRUN, J. (2006). Le manuel scolaire réformé: quelle place pour la médiation de l'enseignant et les apprentissages des élèves?. Dans LEBRUN, J. (Dir) *et al. Le matériel didactique et pédagogique: soutien à l'appropriation ou déterminant de l'intervention éducative* (p.33-54), Québec, Canada: Presses de l'Université Laval.
- LEBRUN, J. (2009). Des objectifs aux compétences : quelles incidences sur les démarches d'enseignement-apprentissage des manuels scolaires en sciences humaines? *Revue des sciences de l'éducation, Vol. (35), N°2*, 15-36.
- LEBRUN, J., LENOIR, Y. & DESJARDINS, J. (2004). Le manuel scolaire «réformé» ou le danger de l'illusion du changement : analyse de l'évolution des critères d'évaluation des manuels scolaires de l'enseignement primaire entre 1979 et 2001. *Revue des sciences de l'éducation, Vol. (Inconnu), N°3*, 509-533.
- LEBRUN, J. (2009). Étudier des réalités sociales : quel réseau conceptuel à privilégier. Dans AQEP Vivre le primaire. *Dossier spécial Univers social. Vol. (22), N°3*, 32-33.
- LEBRUN, J. & NICLOT, D. (2012). La problématisation des apprentissages en enseignement de l'histoire-géographie : quels cadres de référence, quels fondements? *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation, Vol.(15), N°1*, 3-4.
- LEGENDRE, R. (2005). Dictionnaire actuel de l'éducation (3^e édition). *Guérin Éditeur*. Montréal.
- LEFRANÇOIS, R. (1997). La recherche collaborative : essai de définition. *Nouvelles pratiques sociales, Vol.(10), N°1*, 81-95.
- LEGENDRE, M-F. (2008). Un regard socioconstructiviste sur la participation des savoirs à la construction du lien social. *Revue Éducation et francophonie*. Québec, Canada : Association canadienne d'éducation de la langue française. Université Laval.
- LEMAY, A. (2011). *Représentations sociales de l'interdisciplinarité des enseignants du domaine de l'univers social au premier cycle du secondaire*. (Mémoire de maîtrise). Université de Sherbrooke.
- LENOIR, Y., REY, B., ROY, G-R. & LEBRUN, J. (2001). *Le manuel scolaire et l'intervention éducative : regards critiques sur ses apports et ses limites*. Sherbrooke, Canada : Éditions du CRP.

- LENOIR, Y. (2003). *La pratique de l'interdisciplinarité dans l'enseignement pour construire des savoirs transversaux et intégrés dans le cadre d'une approche par compétences*. Recueil inédit. Université de Sherbrooke.
- LENOIR, Y. & Sauvé, L. (1998). Introduction. L'interdisciplinarité et la formation à l'enseignement primaire et secondaire : quelle interdisciplinarité pour quelle formation? *Revue des sciences de l' ducation*, Vol.(24), N 1, 3-29.
- LENOIR, Y. (2014). L'enseignement des sciences humaines et sociales au primaire. Dans Larouche, M.-C. & Araujo-Oliveira, A. (Dir.) *Les sciences humaines à l' cole primaire québécoise : regards croisés sur un domaine de recherche et d'intervention* (p.301-322). Montréal, Canada : PUQ.
- L.PECK, C. (2014). Esquisser le portrait de la recherche en didactique des sciences humaines au primaire au Canada. Dans Larouche, M.-C. & Araujo-Oliveira, A. (Dir.) *Les sciences humaines à l' cole primaire québécoise : regards croisés sur un domaine de recherche et d'intervention* (p.265-280). Montréal, Canada: PUQ.
- LEVESQUE, (2009). Les techniques relatives à la géographie. *Dossier spécial Univers social*. Vol.(22), N 3, 32-33.
- MARTEL, V. (2009). Lire et écrire en sciences humaines. Dans LEBRUN, J. & ARAUJO-OLIVEIRA, A. (Dir) *L'intervention éducative en sciences humaines au primaire: des fondements aux pratiques* (p.177-208). Montréal, Canada: Chenelière  ducation.
- MARTEL, V., CARTIER, S. & BUTLER, D. (2015). Apprendre en lisant en histoire en recourant au manuel scolaire ou à un corpus d'œuvres documentaire et de fiction. *Revue de Recherches en Littératie Médiatique Multimodale*. Vol.(2).X-X.
- MARTEL, V. & BOUTIN, J-F. (2015a). Intégrer la lecture multimodale et critique en classe d'histoire :  tude de cas exploratoire. *Revue de Recherches en Littératie Médiatique Multimodale*. Vol.(1). X-X.
- MARTEL, V. et BOUTIN, J.-F. (2015b). *La classe d'histoire de l'Antiquité : réflexion didactique préliminaire sur les apports et limites du recours à la BD*. Dans Gallego, J. (dir.), *La bande dessinée historique/ Premier cycle : l'Antiquité*, (p. 113-120). Pau, France : Cahiers d'histoire, d'archéologie et de littérature antiques de l'UPPA.
- MARTEL, V. et BOUTIN, J.-F. (2015c). Développer les compétences de littératie multimodale et critique en classe d'histoire par le recours à la BD. *Revue de recherches en littératie médiatique multimodale*, vol. 1 (janvier). Récupéré à <http://www.litmedmod.ca/integrer-la-lecture-multimodale-et-critique-en-classe-dhistoire-etude-de-cas-exploratoire>

- MARTEL, V. (2014). Lire et interpréter des sources écrites. Dans Éthier, M.-A., Lefrançois, D. & Demers, S. (Dir.). *Faire aimer et apprendre l'histoire et la géographie au primaire et au secondaire* (p.163-180). Montréal, Canada: Multimondes.
- MARTEL, V. (2014). Lire en univers social : tout d'horizon et introduction de ce dossier spécial. Dans Enjeux de l'univers social. *Dossier : La lecture en univers social*. Vol.(10), N°1, 5 -7.
- MARTEL, V., CARTIER, S & BUTLER, D. (2014). Apprendre par la lecture en sciences humaines au primaire. Dans Larouche, M.-C. & Araujo-Oliveira, A.. *L'univers social à l'école primaire québécoise : regards croisés sur un domaine d'intervention et de recherche* (p.83-106). Montréal, Canada : PUQ.
- MARTEL, V., CARTIER, S. & BUTLER, D. (2014). Pratiques pédagogiques visant l'apprentissage par la lecture en sciences humaines au primaire. Dans Larouche, M.-C. & Araujo-Oliveira, A. (Dir.) *Les sciences humaines à l'école primaire québécoise : regards croisés sur un domaine de recherche et d'intervention* (p.83-106). Montréal, Canada: PUQ.
- MEUNIER, A. & BELANGER, C. (2014). Représentations de futurs enseignants sur l'enseignement-apprentissage de l'univers social au primaire et l'utilisation du musée d'histoire comme ressource didactique. Dans Larouche, M.-C. & Araujo-Oliveira, A. (Dir.). *Les sciences humaines à l'école primaire québécoise : regards croisés sur un domaine de recherche et d'intervention* (p.149-174). Montréal, Canada: PUQ.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (1997). *L'école, tout un programme. Énoncé de politique éducative*. Québec, Canada : Ministère de l'Éducation.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT -MELS-. (2001). *Programme de formation de l'école québécoise : Éducation préscolaire et enseignement primaire*. Québec, Canada : Gouvernement du Québec.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT. (2009). *Progression des apprentissages; Éducation préscolaire et enseignement primaire*. Québec, Canada : Gouvernement du Québec.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT. (2012). *Évaluation du plan d'action pour l'amélioration du français. Le rapport à la lecture et à l'écriture à l'école (2010). Rapport d'évaluation abrégé.* Repéré à http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/formation_jeunes/EvaluationPAAF_2eRapportFinal_RapportLectureEcriture_1.pdf

MONTESINOT-GELET, I. & MORIN, M-F. (2004). La littérature de jeunesse : approcher la langue à pas de loup. *Québec Français*, N°135, 71-73.

MORIN, M-F & MONTESINOT-GELET, I. (2006). La littérature jeunesse à l'école : une clé pour la réussite en lecture et en écriture. Université de Sherbrooke. Repéré à https://www.usherbrooke.ca/education/fileadmin/sites/education/documents/recherche/Livres_direction_1.pdf

MORIN, M-F., MONTESINOT-GELET, I., PARENT, J., PREVOST, N., CHARRON, A., LING, G. & VALIQUETTE, V. (2006). La littérature jeunesse en première année pour apprendre à lire et à écrire. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, Vol.(9), N°2, 135-145.

MORIN, M-F. & NOËL-GAUDREAU, M. (2008). Présentation. La littérature jeunesse. *Québec français*, N°150, 56-57.

NADON, Y. (2011). *Lire et écrire en première année...et pour le reste de sa vie.* (2^e édition). Montréal, Canada : Chenelière éducation.

NOËL-GAUDREAU, M. & LE BRUN, C. (2013). La littérature de jeunesse : le lecteur, l'œuvre, les passeurs et le passage. *Revue des sciences de l'éducation*, Vol.(39), N°1, 25-32.

POSLANIEC, C. (2008). *(Se) former à la littérature de jeunesse.* Paris, France : Hachette Éducation.

POSLANIEC, C., HOUYEL, C. & LAGARDE, H. (2005). *Comment utiliser les albums en classe.* France, France : RETZ.

POULIOT, S. (2005). Les aspects culturels du roman pour la jeunesse au primaire. *Québec Français*, N°139, 75-76.

POYET, J. (2009a). Espace, temps et société, les clés de l'univers social. *Vivre le primaire Dossier spécial Univers social*, Vol. (22), n°3, 27-31.

- POYET, J. (2009b). *Dimension des représentations du concept de Temps dans très classes du préscolaire et du premier cycle du primaire au Québec*. (Thèse de doctorat). Université de Montréal.
- POYET, J. (2014). Le programme du premier cycle ou les fondements de l'apprentissage des sciences sociales. Dans Éthier, M.-A., Lefrançois, D. & Demers, S. (Dir.). *Faire aimer et apprendre l'histoire et la géographie au primaire et au secondaire* (p.117-126). Montréal, Canada: Multimondes.
- PRETESAC, A. (2006). *Interdisciplinarité: Comment lier plusieurs disciplinaires pour rendre les enseignements plus concrets et plus motivants?* (Mémoire de maîtrise) I.U.F.M de Bourgogne.
- QUIRION, S. (2014). Défis et pistes de solutions pour l'intégration des technologies de l'information et de la communication en univers sociale au primaire. Dans Larouche, M.-C. & Araujo-Oliveira, A. (Dir.) *Les sciences humaines à l'école primaire québécoise : regards croisés sur un domaine de recherche et d'intervention* (p.221-234). Montréal, Canada: PUQ.
- ROUSSON, V. (2014). *La nature des représentations sociales des enseignants du primaire à l'égard du domaine de l'univers social et de son enseignement. Étude de cas à la commission scolaire de l'Or-et-des-Bois*. (Thèse doctorat). Université de Montréal.
- SACHOT, M. & LENOIR, Y. (2004). *Les enseignants du primaire entre disciplinarité et interdisciplinarité : quelle formation didactique?* Québec, Canada : Les Presses de l'Université LAVAL.
- SAMSON, G., HASNI, A. & DUCHARME-RIVARD, A. (2012). Constats et défis à relever en matière d'intégration et d'interdisciplinarité; résultats partiels d'une recension d'écrits. McGill Journal of education. *Revue des sciences de l'éducation McGill*, Vol.(27), N°2,193-212.
- SAUVE, L. & LENOIR, Y. (1998). De l'interdisciplinarité scolaire à l'interdisciplinarité dans la formation à l'enseignement : un état de la question. *Revue française de l'éducation*. Vol.(124), N°124, 121-153.
- TSIMBIDY, M. (2008). *Enseigner la littérature de jeunesse*. Toulouse, France : Presses universitaires du Mirail.

UNIVERSITE LAVAL. (2014). *Éducation et orientation. Didactique de l'univers social. Sélection de manuels scolaires dédiés à l'enseignement de l'univers social*. Repéré à <http://www.bibl.ulaval.ca/web/didactique-univers-social/manuels-scolaires#Primaire>

VALZAN, A. (2003). *Interdisciplinarité & Situations d'apprentissage. Profession enseignante*. France : Hachette éducation.

VIOLA, S. & Desgagné, S. (2004). *Découvrir et exploiter les livres jeunesse en classe – Répertoires thématiques et situations d'apprentissage*. Canada : Hurtubise HMH Ltée.