



# Accroître la capacité

# Série

# d'apprentissage

# professionnel

ÉDITION SPÉCIALE  
DU SECRÉTARIAT n° 14

## L'apprentissage intégré dans la salle de classe

### Pourquoi l'intégration du curriculum?

« D'après les résultats des travaux de recherche, les élèves suivant un curriculum intégré obtiennent systématiquement des résultats scolaires équivalents, voire supérieurs à ceux des élèves suivant des programmes avec séparation des disciplines. En outre, les élèves s'investissent plus en classe et sont moins sujets aux problèmes d'absentéisme et de conduite. »

(Drake et Reid, 2010)

Pendant plus d'un demi-siècle, les chercheurs et les enseignants ont envisagé l'intégration du curriculum comme un moyen de satisfaire les multiples exigences du curriculum du XXI<sup>e</sup> siècle et de rendre l'enseignement en salle de classe plus gérable et plus agréable. Les programmes-cadres de l'Ontario (p. ex., Études sociales [2004], Mathématiques [2005], Français [2006b], Science et technologie [2007] et Éducation artistique [2009]), reposent sur ce postulat en ce qu'ils identifient des possibilités de liens entre des contenus apparentés ou des habiletés dans deux ou plusieurs matières, et permettent aux élèves de s'habituer à satisfaire aux attentes de deux ou plusieurs matières au moyen d'un même module, d'une même leçon ou d'une même activité. Ces programmes-cadres suggèrent que pour que l'intégration du curriculum soit efficace, l'accent doit être mis sur les compétences et concepts sous-jacents qui renforcent l'apprentissage des élèves et leur réussite dans *tous* les domaines.

Il existe un certain nombre d'approches différentes de l'intégration du curriculum (un expert a identifié les dix modèles de planification les plus fréquemment utilisés en la matière [Fogarty et Stoehr, 1995]), mais toutes supposent d'effectuer ce qui suit :

- mettre l'accent sur la planification à rebours à partir des besoins/intérêts des élèves;
- combiner les matières;
- mettre l'accent sur les relations entre les concepts;
- mettre l'accent sur les projets/tâches;
- avoir recours à un emploi du temps souple/faire preuve de souplesse dans les regroupements d'élèves;
- utiliser des sources authentiques allant au-delà des manuels scolaires.

Septembre 2010

ISSN : 1913 8482 (version imprimée)

ISSN : 1913 8490 (en ligne)

Le Secrétariat de la littératie et de la numératie

La *Série d'apprentissage professionnel* a été créée par le Secrétariat de la littératie et de la numératie pour soutenir le leadership et l'efficacité de l'enseignement dans les écoles de l'Ontario. Vous pouvez consulter les autres documents de la série à l'adresse <http://www.edu.gov.on.ca/fre/literacynumeracy/Inspire/research/capacitybuilding.html>. Pour de l'information, envoyez un courriel à [Ins@ontario.ca](mailto:Ins@ontario.ca).

appuyer chaque élève

 Ontario

## D'après une récente étude de cas menée en Ontario...

- Les enseignants et les administrateurs identifient la participation des élèves comme étant l'aspect le plus positif de l'intégration du curriculum.
- La planification collaborative encourage de nouveaux raisonnements et de nouvelles pratiques et favorise le perfectionnement professionnel des enseignants.
- Les liens établis entre le curriculum et les problèmes du monde réel conduisent à une meilleure utilisation du matériel documentaire et à une pertinence accrue des activités de lecture et d'écriture.

### Exemples de défis :

- Certains enseignants trouvent que les mathématiques sont plus difficiles à intégrer (sauf lorsqu'il existe une « adéquation naturelle » comme c'est le cas, par exemple, pour la gestion de données).
- Certains enseignants s'inquiètent de ce que les attentes liées à une matière spécifique ne font pas l'objet d'une couverture adéquate.

(Drake et Reid, 2010)

## Ligne directrice n° 1 – Penser grand

S'il est parfois difficile de planifier l'intégration du curriculum, le jeu en vaut la chandelle : le fait de regrouper les attentes en matière de curriculum pour répondre aux besoins exprimés par les élèves nécessite de faire preuve de créativité et d'ouverture d'esprit et de penser *grand*. Par ailleurs, l'intégration du curriculum permet aux élèves de mieux s'entraîner à satisfaire à un certain nombre d'attentes liées aux matières à travers l'ensemble du programme. Voici quelques questions qui aideront les équipes à penser *grand* à propos du curriculum et à regrouper les attentes afin de répondre aux besoins des élèves :

*Quels sont les résultats d'apprentissage visés?*

*Quelles matières sont susceptibles de fournir un contexte intéressant pour le développement des connaissances et des compétences?*

*Quelles sont les attentes liées au curriculum qui renvoient aux résultats visés pour ces élèves?*

*Trouve-t-on dans les médias des actualités qui pourraient appuyer les élèves dans leurs recherches?*

*Comment peut-on aider les élèves à développer les quatre rôles de l'élève en activité de littératie (voir p. 4) au sein d'un module d'étude intégré (ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2004b, p. 9), (et tout au long du transfert progressif de responsabilités)?*

*Les ressources imprimées et les ressources médiatiques de l'école conviennent-elles aux divers apprenants?*

*Tous les domaines d'études du programme de Français sont-ils intégrés au sein d'une variété de contextes authentiques?*

*Quel est le genre de texte le mieux adapté au développement des capacités de raisonnement et de communication des élèves?*

### ORGANISATION DE L'ENSEIGNEMENT AUTOUR DE CONCEPTS

Le cœur du curriculum dans toutes les matières repose sur une base conceptuelle solide et sur un ensemble de compétences essentielles que les élèves doivent acquérir afin de pouvoir les appliquer à un vaste éventail de concepts, à la fois pour identifier et analyser des problèmes et pour concevoir et essayer des solutions, que ces dernières soient basées sur la science ou sur les arts (Science et technologie, 2007; Éducation artistique, 2009).

Dans les sections des programmes-cadres de sciences et d'études sociales consacrées aux exemples de problèmes et aux applications, on suggère pour les élèves du primaire un exemple d'intégration du curriculum susceptible de favoriser le transfert de connaissances, ce qui se traduirait par une meilleure compréhension. En mettant l'accent sur les concepts sous-jacents d'« adaptation » et d'« interdépendance », les élèves pourraient, par exemple, faire des recherches sur les animaux (et les êtres humains) pour étudier les répercussions de l'environnement sur leur apparence et comment leurs caractéristiques s'adaptent pour répondre à leurs besoins. Ils pourraient également étudier l'interdépendance des animaux et les répercussions des changements environnementaux sur leurs habitats et leur survie. On pourrait envisager d'utiliser une stratégie d'enseignement comme le tableau de Frayer pour aider les élèves à comprendre des mots et concepts clés du module (Cunningham et Smith, 2008). Les occasions de chercher des moyens de protéger les animaux et leur environnement pourraient permettre aux élèves de s'entraîner à développer des compétences et des concepts relevant des attentes liées à la lecture et à l'écriture. Les élèves pourront choisir de communiquer ce qu'ils ont appris au moyen de divers formats en fonction de l'objectif identifié et du public visé. Ils pourront par exemple utiliser des formats étudiés en classe tels que des rapports écrits ou des médias tels que vidéos, affiches ou blogs.

Par ailleurs, étant donné que les élèves auront mis sur pied un schéma pour la compréhension des concepts d'adaptation et d'interdépendance, ils pourront utiliser cet apprentissage et le mettre en rapport avec leurs propres expériences et activités de la vie quotidienne.

### **Conseils pour organiser l'intégration du curriculum sans perdre de vue les grandes idées**

- Tenir compte des données sur les élèves et des priorités actuelles de l'école ou du conseil scolaire en matière de curriculum.
- Étudier les programmes-cadres et chercher des points de convergence ou des tendances au sein des attentes.
- Choisir un axe interdisciplinaire qui est en rapport avec les préoccupations immédiates des élèves et le monde qui les entoure afin de proposer des sujets pertinents et d'augmenter la participation.
- Chercher des concepts communs dans les programmes-cadres pouvant être appliqués pour expliquer des phénomènes dans différents contextes.
- Extraire les mots clés communs susceptibles de suggérer un axe particulier.
- Examiner les actualités en rapport avec les attentes relatives à la matière qui peuvent servir de point de départ pour la réflexion et la recherche des élèves et qui peuvent les aider à trouver des réponses aux problèmes.
- Concevoir un problème qui englobe les enjeux d'un même axe interdisciplinaire et qui nécessite un examen selon plusieurs points de vue.
- Déterminer quels sont les traits de caractère les plus en harmonie avec l'axe choisi.

(Barton et Smith, 2000; Cartier et Pellathy, 2009; Olson, 2008)

## **Ligne directrice n° 2 – Penser monde réel**

Les études montrent que les élèves participent à l'apprentissage lorsque les tâches leur permettent de répondre aux questions qu'ils se posent et d'explorer leurs propres centres d'intérêt (Duke, 2004; Duke et coll., 2006; Howes, Lim et Campos, 2007; ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2004). D'après les enseignants, les élèves « s'intéressent à ce qu'on leur enseigne lorsqu'ils réalisent qu'ils écrivent à des personnes réelles pour de vraies raisons ou qu'ils lisent des textes concrets à leurs propres fins » (Duke et coll., 2006; traduction libre).

C'est un défi de concevoir des activités conformes aux intérêts des élèves dans le cadre d'un apprentissage interdisciplinaire fondé sur le questionnement que des tâches cloisonnées, basées sur des faits ou uniquement sur des compétences. Pour mener une action efficace, « les enseignants doivent simultanément "surplanifier" (veiller à disposer d'un éventail de ressources et d'activités pour répondre aux intérêts des élèves) et "sous-planifier" (faire preuve de souplesse au lieu de prévoir de façon détaillée les activités de chaque semaine) » (Barton et Smith, 2000 p. 61; traduction libre). Voici quelques questions qui vous guideront pour la planification de l'apprentissage et la conception d'activités qui familiarisent les élèves avec les recherches concrètes en prise avec le monde réel.

*Les activités ont-elles des buts multiples?*

*Les activités permettent-elles aux élèves de mettre en pratique et de développer leurs capacités à communiquer au-delà du contexte d'apprentissage de la lecture et de l'écriture?*

*Les élèves seront-ils en mesure de choisir le moyen le plus efficace pour accéder à l'information et la communiquer?*

*Les élèves se reconnaîtront-ils dans les ressources disponibles aux fins de cet apprentissage?*

## **Entretenir la conversation dans la salle de classe...**

- Identifier des idées, des enjeux et des concepts pertinents à la vie des élèves, introduire de multiples perspectives pour un même concept et entretenir la conversation dans les contextes interdisciplinaires retenus.
- Décomposer les activités en sous-activités qui sont gérables et adaptées au stade de développement, fournir des points d'entrée multiples et non limitatifs et aider à renforcer la capacité des élèves à réaliser des présentations autonomes.
- Assurer une rétroaction descriptive axée sur le raisonnement de l'élève et avoir recours aux copies types et aux critères de réussite afin d'aider les élèves à développer leurs facultés de raisonnement.
- Familiariser les élèves avec les principes de la discussion axée sur l'apprentissage afin d'améliorer le niveau des conversations en classe et la compréhension des élèves.

(Secrétariat de la littératie et de la numératie, 2010)

## Les quatre rôles de l'élève en activité de littératie

### • Créateur de sens

L'élève utilise ses connaissances et ses expériences antérieures (personnelles ou du monde qui l'entoure) pour construire et communiquer le sens par la lecture, l'écriture, la parole, l'écoute, la visualisation et la représentation.

### • Décodeur/Encodeur

L'élève reconnaît et utilise les caractéristiques et structures de textes écrits, visuels et médiatiques, notamment l'alphabet, les sons dans les mots, les phonèmes, l'orthographe, les conventions, la structure de la phrase, l'organisation du texte et les éléments graphiques, ainsi que d'autres indices visuels et non visuels utilisés pour percer le « code » des textes.

### • Utilisateur de texte

L'élève comprend que l'intention du texte et le destinataire servent à déterminer la façon dont le texte est construit : la forme de discours, le genre, le mode de diffusion la structure, le ton, le degré de formalité et l'ordre des composantes.

### • Analyste de texte

L'élève comprend que les textes ne sont pas neutres; qu'ils traduisent des opinions, des croyances, des valeurs et des perspectives particulières au service de différents intérêts; que d'autres opinions et perspectives peuvent ne pas être exprimées; que la conception et les messages des textes peuvent faire l'objet d'interprétation, de critique, de remise en question et qu'il peut y avoir des opinions divergentes.

(Adapté de Freebody et Luke, 2003)

Les enseignants réalisent qu'une activité ne peut être étoffée que si l'enseignement sur lequel elle repose l'est aussi. Au moment de la conception des tâches formatives et sommatives, il est impératif que les élèves prennent conscience des fins véritables des genres et formats qu'ils utilisent. Par exemple, en demandant à la classe d'étudier une publicité imprimée, une affiche, un message d'intérêt public ou un blogue au cours d'activités de lecture collective, l'enseignante ou l'enseignant peut aider les élèves à :

- désigner un texte comme copie type (ou texte de référence) pour leurs propres rédactions/présentations;
- décortiquer le texte afin d'identifier le sens recherché, les hypothèses, les contradictions et les partis pris;
- identifier ce qui rend le texte de référence efficace;
- coconstruire des critères de rendement.

Le recours à des textes de référence sous forme de copie type et l'établissement d'objectifs d'apprentissage appuyés par des critères de réussite aident les enseignants à adapter l'enseignement aux besoins des élèves.

Les activités d'apprentissage conçues d'une manière intentionnelle dans le cadre de contextes authentiques permettent aux élèves d'apprendre et d'appliquer des compétences dans un contexte intéressant. Ces activités, lorsqu'elles sont coordonnées de façon stratégique, représentent des occasions pour les élèves de découvrir de nouvelles idées, d'acquérir des capacités de raisonnement, de synthétiser leur compréhension, de transférer leurs connaissances et compétences d'une matière à une autre et de montrer ce qu'ils savent et de réfléchir sur leur monde et sur leur propre statut d'apprenant.

## Ligne directrice n° 3 – Penser *littératie*

Les apprenants d'aujourd'hui sont confrontés à des défis complexes : ils doivent créer du sens, résoudre des problèmes et communiquer au sein de ce que nombre d'auteurs ont décrit comme un monde saturé d'informations (autant écrites que médiatiques).

En Ontario, et dans d'autres instances également, la littératie correspond à un ensemble complexe de compétences allant de « la capacité à utiliser le langage et les images sous des formes riches et variées ... [à] la capacité à accéder à l'information, à la gérer et à l'évaluer, à penser de manière imaginative et analytique et à communiquer efficacement des pensées et des idées » (ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2008, p. 6). Le modèle des « quatre rôles de l'élève en activité de littératie » imaginé par Freebody et Luke (2003) est utile pour intégrer l'enseignement de la littératie dans toutes les matières.

Lorsqu'il conçoit des tâches étoffées au sein d'un module d'apprentissage intégré, le personnel enseignant garde à l'esprit à la fois les données sur les élèves et les quatre rôles; en plus de présenter aux élèves des genres et des caractéristiques de textes particulières ainsi que des structures de mots, il leur donne la possibilité d'acquérir une certaine fluidité en lecture et de développer leur raisonnement critique. Ceci aidera les élèves à naviguer à travers les textes choisis dans le cadre de l'axe dégagé (décodeur/encodeur); ceci permet également de les exposer à des genres de texte spécifiques et de leur donner la possibilité de les construire de façon à atteindre/influencer un public (utilisateur de texte). Il est également nécessaire de mettre en place des stratégies pour que les élèves puissent lire des textes spécifiques à une matière, en comprendre suffisamment le sens, et évaluer si l'information est digne de confiance pour leur permettre de prendre des mesures éclairées (créateur de sens, analyste de texte). Ainsi, le modèle des quatre rôles aide les enseignants à veiller à ce que les tâches soient réalisables par un large éventail d'apprenants.

« On définit la littératie comme la maîtrise des savoirs qui permettent à l'élève de s'exprimer, d'écrire, de lire, de chercher des informations, d'utiliser les technologies de l'information et de la communication et d'exercer une pensée critique, à un niveau fonctionnel dans ses apprentissages actuels et futurs. » (ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2006b, p. 21). D'après Boyle-Baise (2008) et Moss (2005), la lecture dans différentes matières est un moyen idéal de développer chez l'élève la connaissance de formes de discours, de la formulation et de l'expression. Les élèves apprennent, par exemple, que les « textes informatifs » reposent sur des genres de texte (p. ex., rapports, dépliants) distincts des genres utilisés pour les textes de fiction. Les élèves apprennent et comprennent un vocabulaire propre à la matière lorsqu'ils travaillent avec des caractéristiques de textes donnés tels que tableaux, graphiques, diagrammes, insertions, index et glossaires. En outre, à mesure que les élèves progressent vers les classes supérieures, l'aptitude à saisir le sens de divers textes devient cruciale pour la compréhension. Le recours à divers textes en rapport avec la matière étudiée donne la possibilité d'acquérir des habiletés en littératie et d'explorer une matière selon de multiples points de vue. Le fait de prévoir des discussions en groupes (groupes de deux ou petits groupes) et d'explorer de multiples perspectives sur un même sujet ou un même enjeu permet aux élèves de penser de façon critique à propos d'un texte.

## Un exemple qui réunit l'ensemble des lignes directrices

### PENSER GRAND, PENSER MONDE RÉEL ET PENSER LITTÉRATIE

Les modules d'apprentissage intégrés fournissent aux élèves des occasions de travailler à l'atteinte d'un objectif à partir de deux matières ou plus. Les enseignants ayant recours à une approche intégrée font en sorte que les connaissances et compétences spécifiques à diverses matières soient incorporées dans des plans qui relient les attentes associées à différentes matières. Ces expériences d'apprentissage intégrés fournissent aux élèves de multiples occasions de renforcer et de démontrer leurs connaissances et compétences dans différents contextes (ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2006b p. 6).

L'exploration de questions telles que « De quelle façon le développement local affecte-t-il les habitats naturels dans notre collectivité? » et « Que pouvons-nous faire pour protéger ces habitats naturels? » constitue la base de cet exemple de module intégré. Le fait d'intégrer de façon intentionnelle les attentes liées aux matières Sciences et technologie, Éducation artistique, Études sociales et Français permet de développer les concepts et compétences associés à chaque matière que les élèves utiliseront pour explorer des facteurs qui les aideront à répondre à ces questions.

Au moment où les élèves commencent ce module, on leur propose d'explorer leur zone géographique, d'observer des habitats naturels spécifiques et la vie animale que ces habitats accueillent ainsi que le développement dans leur collectivité locale. Grâce à des tâches qui intègrent les attentes liées aux sciences et à la technologie, aux études sociales et au Français, les élèves développent les connaissances, les concepts et les habiletés nécessaires pour :

- poser des questions et demander des précisions à propos des informations découvertes, afin de guider leur exploration sur ces aspects de leur collectivité (Sciences et technologie, Études sociales);
- analyser divers textes, notamment des sources d'information primaires et secondaires (Français, Études sociales);
- exprimer des opinions à propos des idées et des informations présentées dans les textes et citer des arguments tirés du texte à l'appui de leurs opinions (Français);
- avoir recours à des techniques d'organisation et à des illustrations graphiques pour trier les informations, donner des précisions sur des questions, résoudre des problèmes et prendre des décisions (Sciences et technologie, Études sociales).

## Concepts essentiels et exemples d'attentes (4<sup>e</sup> année)

### Sciences et technologie

#### CONCEPTS ESSENTIELS (p. 80)

- Systèmes et interactions
- Durabilité et intendance gouvernementale

### Études sociales : Le Canada et le monde : L'Ontario, ma province

#### CONCEPTS ESSENTIELS (p. 3)

- Le temps, l'espace, les populations et les systèmes organisationnels en études sociales, en histoire et en géographie.

### Éducation artistique

#### Danse

##### Production et expression

- Recourir au processus de création artistique pour réaliser diverses compositions de danse.
- Créer des compositions de danse inspirées des transformations dans l'environnement naturel.

#### Art dramatique

##### Production et expression

- Incarner un personnage imaginaire ou inspiré d'une source littéraire en misant sur des éléments clés pour le rendre authentique et lui faire présenter son opinion sur un sujet précis.
- Expérimenter plusieurs formes de représentation et choisir la meilleure pour communiquer un message.

##### Analyse et appréciation

- Recourir au processus d'analyse critique pour analyser et apprécier diverses productions dramatiques.

## Exemples d'attentes (4<sup>e</sup> année)

### Français

#### Communication orale

- Compréhension et réaction : relever l'essentiel d'un message, y compris ses éléments caractéristiques, le langage non verbal et les valeurs véhiculées.
- Expression et production : communiquer ses besoins, ses émotions, ses opinions et ses idées en tenant compte du contexte, des destinataires, de la forme et des caractéristiques du discours, avec des moyens et des outils mis à sa disposition pour établir et maintenir le contact et appuyer son message.

#### Lecture

- Littératie critique : discuter des messages véhiculés par les textes en déterminant les besoins ou les intérêts qu'ils illustrent.
- Lecture : se servir d'indices graphophonétiques, sémantiques et syntaxiques pour décoder et construire le sens des textes à l'étude.

#### Écriture

- Planification : déterminer, seul ou en groupe, le sujet, les destinataires, l'intention d'écriture et le genre de texte à produire, dans diverses situations d'écriture.
- Publication : choisir un format d'écriture (manuscrite ou électronique) et un mode de présentation de ses textes convenant à la forme du discours, au genre de textes et aux destinataires.
- Publication : intégrer à ses textes des éléments visuels et des effets sonores s'il s'agit de textes écrits à l'ordinateur.

Une fois que les élèves commencent à pouvoir répondre aux deux grandes questions qui encadrent ce module intégré, ils explorent également d'autres moyens de communiquer leur raisonnement. Ce faisant, ils explorent des idées selon diverses perspectives, envisagent d'autres points de vue et d'autres solutions à des problèmes qu'ils ont étudiés. Voici quelques-uns des concepts et habiletés spécifiques que les élèves peuvent mettre en application et développer dans cette portion du module :

- analyser les répercussions des interactions humaines sur les habitats locaux, identifier les diverses perspectives et opinions présentées et suggérer d'autres solutions possibles (Français, Sciences et technologie);
- expliquer pourquoi les changements dans l'environnement local ont des effets plus importants sur les espèces ayant des adaptations spécifiques à ce milieu (Sciences et technologie);
- explorer comment divers médias pourraient constituer des véhicules efficaces pour partager leurs réponses aux questions (Éducation artistique, Français);
- identifier leur public et déterminer la forme de discours appropriée pour faire passer leur message (Éducation artistique, Français).

En réponse aux grandes questions et aux expériences d'apprentissage conçues pour développer les connaissances et les compétences dans différentes matières, les élèves peuvent démontrer leur raisonnement de différentes façons.

Les élèves peuvent choisir de :

- participer à un débat sur les enjeux locaux et inviter les membres de la collectivité à y prendre part;
- concevoir et créer un message d'intérêt public sur un aspect du développement local ou un enjeu environnemental;
- créer et d'héberger un blogue à propos des enjeux locaux, en les reliant à des enjeux plus vastes à travers le Canada;
- créer une courte chorégraphie illustrant l'une des solutions suggérées pour répondre à une préoccupation locale.



Au moment de concevoir des activités, quel que soit le stade de l'unité, il est important de planifier un vaste éventail d'expériences qui intègrent les éléments suivants :

- des contextes authentiques tirés du monde réel et pertinents pour les élèves;
- des points d'entrée pour tous les apprenants;
- des occasions d'approfondir le raisonnement des élèves et de le remettre en question;
- des possibilités pour les élèves de poser des questions et de faire des choix;
- des structures d'apprentissage collaboratif qui favorisent la compréhension et l'autonomie;
- des occasions authentiques de communiquer son raisonnement par différents moyens;
- l'utilisation de divers genres de textes, présentations orales, modes de diffusion et médias;
- l'acquisition de la terminologie propre à la matière.

## Quelques conseils pour la planification d'un apprentissage intégré

### • Trouvez des concepts communs et des idées communes

Les concepts clés restent inchangés dans l'ensemble du curriculum de la 1<sup>re</sup> à la 12<sup>e</sup> année. Nombre des concepts (p. ex., systèmes et structures, changement et continuité) se recoupent dans les différentes matières. Pour concevoir des modules d'apprentissage intégré, il est important de s'appuyer sur ces liens.

En mettant l'accent sur le développement du caractère, on peut fournir un prisme permettant de comprendre ces concepts en développement, mais il importe de s'assurer que l'accent mis sur le caractère vient à l'appui du module de façon authentique.

### • Travaillez avec vos collègues

Lorsque les partenaires de cycle, les équipes du conseil scolaire et les communautés scolaires travaillent ensemble pour identifier les concepts clés et les attentes en matière de curriculum, ils s'appuient sur leurs idées et expériences respectives, assurent une certaine cohérence entre les niveaux et génèrent des possibilités d'apprentissage. La planification collective aide les équipes à éviter la répétition et permet de faire en sorte que les élèves disposent de plusieurs moyens de démontrer leur raisonnement. La communication avec d'autres équipes du conseil scolaire, d'autres écoles et d'autres familles d'écoles au sein de réseaux permet aux collègues de partager leur apprentissage à plus grande échelle.



## Garder une trace des réflexions entamées...

- Quelles sont les matières qui fonctionnent bien ensemble?
- Pourquoi fonctionnent-elles bien ensemble?
- Que faudra-t-il améliorer ou explorer?

## Pour en savoir davantage sur les ressources du Secrétariat de la littératie et de la numératie...

<http://www.edu.gov.on.ca/fre/literacynumeracy/publications.html>

Téléphone :

416 325-2929

1 800 387-5514

Courriel :

LNS@ontario.ca

### • Choisissez vos ressources

Pour planifier efficacement, il est crucial de réfléchir de façon stratégique à ce dont les élèves auront besoin pour comprendre le contenu, la terminologie propre à la matière, le vocabulaire et les textes auxquels ils sont confrontés. En quoi l'intégration de sujets spécifiques favorisera-t-elle l'apprentissage des élèves? Quelles sont les ressources à la disposition des élèves? De quelle façon les élèves feront-ils la démonstration de ce qu'ils ont appris? Quels seront les outils et stratégies d'évaluation les plus adaptés pour saisir le raisonnement des élèves? Quelles ressources aideront les enseignants dans le cadre de leur planification et de leur enseignement?

### En conclusion

Lorsque les enseignants utilisent un curriculum intégré et une technique d'enseignement de façon décloisonnée et cohérente, les possibilités pour les élèves d'apprendre, d'explorer les domaines qui les intéressent et de communiquer leur raisonnement feront partie intégrante de leur journée d'école.

### Bibliographie

- BARTON, K., et L. SMITH (2000). « Themes or motifs? Aiming for coherence through interdisciplinary outlines », *The Reading Teacher*, vol. 54, n° 1, p. 54-63.
- BOYLE-BAISE, M., H. MING-CHU, S. JOHNSON, S. SERRIERE et D. STEWART (2008). « Putting reading first: Teaching social studies in elementary classrooms », *Theory and Research in Social Education*, vol. 36, n° 3, p. 233-255.
- CARTIER, J., et S. PELLATHY (2009). « Integration with big ideas in mind », *Science and Children*, p. 44-47.
- CUNNINGHAM, P. et D. SMITH (2008). *Beyond retelling: Toward higher-level thinking and big ideas*, Toronto: Pearson.
- DRAKE, S. M., et J. REID (Septembre 2010). « Le curriculum intégré : un moyen d'accroître la pertinence tout en conservant les mêmes exigences en termes de responsabilité », *Faire la différence... De la recherche à la pratique*.
- DUKE, N. (2004). « The case for informational text », *Educational Leadership*, vol. 61, n° 6, p. 40-44.
- DUKE, N., V. PURCELL-GATES, L. HALL et C. TOWER (2006). « Authentic literacy activities for developing comprehension and writing », *The Reading Teacher*, vol. 60, n° 4, p. 344-355.
- ELLIOTT, P. (Février 2010). « Sciences et littératie en classe au palier élémentaire », *Faire la différence... De la recherche à la pratique*.
- FREEBODY, P., et A. LUKE (2003). Literacy as engaging with new forms of life: The "four roles" model, dans G. BULL et M. ANSTEY (éditeurs), *The literacy lexicon*, Australie: Pearson.
- FOGARTY, R. et J. STOEHR (1995). *Integrating curricula with multiple intelligences: Teams, themes, and threads*, Arlington Heights, Ill.: IRI/SkyLight Training & Publishing.
- HOWES, E., L. MIYOUN, et J. CAMPOS (2008). « Journeys into inquiry-based elementary science: Literacy practices, questioning, and empirical study », *Science Education*, [consulté le 6 juillet 2010 sur Wiley InterScience].
- JACOBS, V. (2002). « Reading, writing and understanding », *Educational Leadership*, p. 58-61.
- KLEIN, P. (Mai 2008). « La littératie dans toutes les disciplines », *Faire la différence... De la recherche à la pratique*.
- MOSS, B. (2005). « Making a case and a place for effective content area literacy instruction in the elementary grades », *The Reading Teacher*, vol. 59, n° 1, p. 46-55.
- ONTARIO. Ministère de l'Éducation (2004). *Études sociales de la 1<sup>re</sup> à la 6<sup>e</sup> année Histoire et géographie – 7<sup>e</sup> et 8<sup>e</sup> année, révisé*, Toronto : Imprimeur de la Reine pour l'Ontario.
- ONTARIO. Ministère de l'Éducation (2004b). *La littératie au service de l'apprentissage : Rapport de la Table ronde des experts en littératie de la 4<sup>e</sup> à la 6<sup>e</sup> année*, Toronto : Imprimeur de la Reine pour l'Ontario.
- ONTARIO. Ministère de l'Éducation (2005). *Le curriculum de l'Ontario de la 1<sup>re</sup> à la 8<sup>e</sup> année : Mathématiques*, Toronto : Imprimeur de la Reine pour l'Ontario.
- ONTARIO. Ministère de l'Éducation (2006a). *Many roots, many voices. Supporting English language learners in Ontario classrooms. A practical guide for Ontario educators*, Toronto : Imprimeur de la Reine pour l'Ontario.
- ONTARIO. Ministère de l'Éducation (2006b). *Le curriculum de l'Ontario de la 1<sup>re</sup> à la 8<sup>e</sup> année : Français, révisé*, Toronto : Imprimeur de la Reine pour l'Ontario.
- ONTARIO. Ministère de l'Éducation (2007). *Le curriculum de l'Ontario de la 1<sup>re</sup> à la 8<sup>e</sup> année, Sciences et technologie*, Toronto : Imprimeur de la Reine pour l'Ontario.
- ONTARIO. Ministère de l'Éducation (2008). *Appuyer chaque élève : Tonifier l'éducation en Ontario*, Toronto : Imprimeur de la Reine pour l'Ontario.
- ONTARIO. Ministère de l'Éducation (2009). *Le curriculum de l'Ontario de la 1<sup>re</sup> à la 8<sup>e</sup> année, Éducation artistique, révisé*, Toronto : Imprimeur de la Reine pour l'Ontario.
- OLSON, J. (2008). « Concept focused teaching: Using big ideas to guide instruction in science », *Science and Children*, p. 45-49.
- SECRÉTARIAT DE LA LITTÉRATIE ET DE LA NUMÉRATIE (2010). *Literacy, Presentation to LNS Staff Meeting*, [Présentation au personnel du SLN], 10 septembre 2010.
- STEAD, T. (2006). *Reality Checks: Teaching Reading Comprehension with Nonfiction K-5*, Markham (Ontario): Pembroke.
- WIGGINS, G., et J. MCTIGHE, (1998). *Understanding by Design*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.