

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC

MÉMOIRE

PRÉSENTÉ À

L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À CHICOUTIMI

COMME EXIGENCE PARTIELLE

DE LA MAÎTRISE EN ÉDUCATION (M.A.)

PAR

SOPHIE NADEAU-TREMBLAY

BACHELIÈRE EN ÉDUCATION (B.Éd.)

**Le développement de la compétence en lecture en classe multiâge au primaire:
une analyse de pratiques pédagogiques**

DÉCEMBRE 2008



Mise en garde/Advice

Afin de rendre accessible au plus grand nombre le résultat des travaux de recherche menés par ses étudiants gradués et dans l'esprit des règles qui régissent le dépôt et la diffusion des mémoires et thèses produits dans cette Institution, **l'Université du Québec à Chicoutimi (UQAC)** est fière de rendre accessible une version complète et gratuite de cette œuvre.

Motivated by a desire to make the results of its graduate students' research accessible to all, and in accordance with the rules governing the acceptance and diffusion of dissertations and theses in this Institution, the **Université du Québec à Chicoutimi (UQAC)** is proud to make a complete version of this work available at no cost to the reader.

L'auteur conserve néanmoins la propriété du droit d'auteur qui protège ce mémoire ou cette thèse. Ni le mémoire ou la thèse ni des extraits substantiels de ceux-ci ne peuvent être imprimés ou autrement reproduits sans son autorisation.

The author retains ownership of the copyright of this dissertation or thesis. Neither the dissertation or thesis, nor substantial extracts from it, may be printed or otherwise reproduced without the author's permission.

RÉSUMÉ

Le surréalisme est apparu dans l'art canadien au début des années 1940, vingt ans après ses premières manifestations en France en tant que mouvement. La distance, aussi bien dans l'espace que dans le temps, a eu d'importantes répercussions quant à la manière dont les concepts surréalistes ont été transmis et interprétés dans une société historiquement et culturellement distincte de la nation française. On peut observer ce processus d'assimilation au Canada anglais, notamment dans l'œuvre de J.W.G. (Jock) Macdonald et de Jack Shadbolt. Mais c'est au Québec francophone que le surréalisme -en faisant appel à l'inconscient et aux pouvoirs non-rationnels de la pensée pour saisir et représenter le réel sous une forme nouvelle, a eu le plus d'impact, dans la mesure où son influence s'est prolongée, au-delà de l'esthétique, à la société même. Le climat de répression entretenu par le gouvernement, de concert avec le clergé, dans les années quarante et cinquante avait provoqué la dissidence, plus ou moins manifeste, au sein de l'avant-garde: le message de liberté véhiculé par l'idéologie surréaliste joua alors un rôle crucial dans le débat, ne fût-ce qu'au niveau de la sémantique. Deux groupes distincts se formèrent autour d'Alfred Pellan et de Paul-Émile Borduas, figures marquantes de l'évolution de l'art au Québec, chacun proposant une conception différente, mais en quelque sorte complémentaire, de l'idéologie surréaliste. Faisant le pont entre ces deux tendances, le peintre Léon Bellefleur incarne bien le phénomène de transmigration qui caractérise l'expérience canadienne du surréalisme en art. Tout en se définissant comme «un artiste d'inspiration surréaliste» plutôt qu'un «véritable surréaliste», Bellefleur n'a cessé, en effet, de recourir tout au long de sa carrière aux principes directeurs du surréalisme (la poésie, l'amour, la liberté, la spontanéité), ainsi qu'aux techniques (en particulier, celles liées au concept du «hasard objectif») et recherches attenantes (telles que l'intérêt de Bellefleur pour l'occultisme), afin d'élaborer une œuvre non-figurative, laquelle, au défi de toute notion conventionnelle du surréalisme en art, n'en offre pas moins une vision originale de ce que André Breton a appelé «la beauté convulsive».

La lecture est à l'esprit ce que l'exercice est au corps.

Dr Homer Adams

RÉSUMÉ

Le mémoire analyse les pratiques pédagogiques liées au développement de la compétence à lire en classe multiâge (CMA) au primaire. Dans plusieurs régions du Québec, le nombre de CMA augmente dû à la baisse démographique. Il existe peu de recherches et de données sur ces classes qui sont souvent comparées aux classes à un niveau. Puisque le *Programme de formation de l'école québécoise* (MEQ, 2001) place la lecture comme élément central, la problématique de recherche est de documenter les pratiques pédagogiques mises en place par des enseignantes de CMA en lien avec le développement de la compétence en lecture chez les élèves du primaire. Ces pratiques pédagogiques se révèlent par deux indicateurs : les formules et le matériel pédagogiques. La recension des écrits, en lien avec les formules et le matériel pédagogique utilisés lors de chacune des phases d'enseignement-apprentissage (planification, réalisation, intégration et évaluation) en lecture en CMA, convainc du peu d'informations sur les CMA et justifie l'utilité d'une recherche sur le sujet. Les objectifs de la recherche sont les suivants :

- 1) Identifier les formules mises en place par les enseignantes ainsi que le matériel pédagogiques utilisés par les enseignantes et les élèves de CMA pour favoriser le développement de la compétence en lecture.
- 2) Analyser les relations entre les formules pédagogiques, le matériel pédagogique et le développement de la compétence en lecture en contexte multiâge.

La recherche est de type qualitative/interprétative. L'étude multi-cas est choisie comme approche méthodologique afin de documenter les pratiques pédagogiques quant au développement de la compétence en lecture en CMA. Les cinq enseignantes de l'étude proviennent des trois cycles du primaire : trois ont une classe cycle (1/2, 3/4, 5/6) et deux ont une classe intercycle (2/3, 3/4/5/6). Les méthodes utilisées lors de la collecte des données sont l'observation directe, l'entretien semi-dirigé et le journal de bord de la chercheure.

Les résultats de la recherche montrent que les enseignantes planifient les formules pédagogiques en lecture en CMA en se basant sur deux éléments principaux : le choix des groupements d'élèves et le matériel pédagogique. D'ailleurs, le matériel choisi par l'enseignante a une valeur déterminante dans sa pratique pédagogique en lecture, car il influence les groupements d'élèves et les formules pédagogiques. Lors de

la réalisation, le matériel principalement utilisé en lecture se divise en deux catégories : d'une part, le manuel scolaire et, d'autre part, les livres de littérature jeunesse, les livrets de lecture et les documents maison. Les enseignantes qui utilisent davantage le manuel ont développé, lorsqu'elles le peuvent, un système de rotation des manuels pour éviter de faire vivre de la redondance aux apprenants. Avec le manuel, les principales formules pédagogiques utilisées sont la lecture autonome accompagnée d'exercices répétitifs. Aussi, les enseignantes divisent souvent le groupe selon le niveau scolaire pour animer la lecture. Les enseignantes qui utilisent principalement la littérature jeunesse choisissent de garder le groupe uni et d'animer des lectures pour toute la classe. Elles proposent des activités communes qui sont adaptées aux des élèves et ont des attentes selon leur niveau scolaire. Ces derniers font davantage de lecture autonome à partir d'œuvres complètes. Lors de l'évaluation, les enseignantes fonctionnent comme à la phase de la réalisation, relativement au choix des formules et du matériel pédagogique.

En conclusion, plusieurs éléments faciliteraient le développement de la compétence en lecture en CMA : un meilleur support des enseignantes à propos de l'utilisation de formules pédagogiques différentes, des formules davantage centrées sur les interactions entre les pairs et la présence d'un plus grand nombre de livres de littérature jeunesse dans les classes.

REMERCIEMENTS

Au terme de ce projet de recherche, je suis consciente du soutien que m'ont apporté mes proches et les spécialistes de la recherche. Mon projet de maîtrise est une réalisation d'envergure qui ne se réalise pas sans appui.

Dans un premier temps, je souhaite remercier mesdames Pascale Thériault, Ph.D., et Nadia Cody, Ph.D., toutes deux professeures au Département des sciences de l'éducation et de psychologie de l'Université du Québec à Chicoutimi, qui ont dirigé ma recherche. Je sais que leur appui, leurs conseils, leurs suggestions et leurs critiques constructives m'ont permis de cheminer dans ce projet à un rythme soutenu. Leurs qualités personnelles et professionnelles, telles l'ouverture, l'écoute et la rigueur m'ont offert des occasions d'apprentissage.

Je remercie également les enseignantes qui ont participé à la recherche en m'ouvrant si généreusement les portes de leur classe. Leur accueil et le temps qu'elles m'ont accordé ont grandement contribué au bon déroulement de la recherche.

Je remercie finalement ma famille. D'abord mes parents qui m'ont donné ce goût d'apprendre et qui ne cessent de m'encourager. Ils sont des modèles de vaillance et de

motivation. Ensuite, mon conjoint, Étienne, et mes enfants, Antoine et Arnaud, qui, par leur patience et le temps qu'ils m'ont accordé, m'ont supportée dans ce fabuleux projet.

TABLE DES MATIÈRES

RÉSUMÉ	iii
REMERCIEMENTS	v
TABLE DES MATIÈRES	vii
LISTE DES TABLEAUX	ix
INTRODUCTION	1
CHAPITRE 1 : Problématique	4
1.1 Montée de la classe multiâge	5
1.2 Avantages et difficultés de la classe multiâge	7
1.3 Enseignement-apprentissage de la lecture en classe multiâge	11
1.3.1 Importance de la lecture	12
1.3.2 Dimension affective	13
1.3.3 Dimension cognitive	15
1.4 Question générale et questions spécifiques de recherche	18
CHAPITRE 2 : Cadre théorique	22
2.1 Classe multiâge	22
2.1.1 Définition de la classe multiâge	23
2.1.2 Portrait de la vie en classe multiâge	26
2.1.3 Gestion de l'hétérogénéité dans la démarche d'apprentissage en classe multiâge	28
2.2 Démarche d'apprentissage	31
2.2.1 Planification	31
2.2.2 Réalisation	32
2.2.3 Intégration et évaluation	33
2.3 Compétence en lecture et développement	35
2.4 Formules pédagogiques	39
2.5 Matériel pédagogique	43
2.6 Synthèse et objectifs de recherche	47

CHAPITRE 3 : Méthodologie	49
3.1 Fondements épistémologiques de la recherche	49
3.1.1 Recherche qualitative/interprétative	50
3.1.2 Étude multi-cas	53
3.2 Planification de la collecte des données	56
3.2.1 Recrutement des cas	56
3.2.2 Choix des méthodes et des instruments	59
3.2.2.1 L'observation directe	59
3.2.2.2 L'entretien semi-dirigé	61
3.2.2.3 Le journal de bord	63
3.2.3 Étude de cas pilote	64
3.2.4 Étapes du déroulement de la collecte des données	66
3.3 Collecte des données	67
3.3.1 Déroulement des observations directes	68
3.3.2 Déroulement des entretiens semi-dirigés	69
3.3.3 Gestion des données	70
3.4 Mode d'analyse des données	70
CHAPITRE 4 : Résultats	75
4.1 Logique de la présentation des résultats	75
4.2 Résultats relatifs à chaque cas	77
4.2.1 Enseignante A (1/2)	77
4.2.2 Enseignante B (3/4)	95
4.2.3 Enseignante C (5/6)	110
4.2.4 Enseignante D (2/3).....	121
4.2.5 Enseignante E (3/4/5/6)	131
4.3 Résultats de l'analyse transversale	141
4.3.1 Mise en contexte	142
4.3.2 Phase de planification	146
4.3.3 Phase de réalisation	149
4.3.4 Phases d'intégration et d'évaluation	158
4.4 Réponses aux questions de recherche	160
CHAPITRE 5 : Discussion	165
5.1 Mise en contexte	165
5.2 Phase de planification	168
5.3 Phase de réalisation	171
5.4 Phases d'intégration et d'évaluation	183
CONCLUSION.....	188
BIBLIOGRAPHIE.....	192
APPENDICE A : Schéma d'entretien informel	200
APPENDICE B : Présentation de l'étude aux participantes.....	203
APPENDICE C : Schéma d'entretien semi-dirigé	206

LISTE DES TABLEAUX

Tableau	Page
2.1 Terminologie de la CMA	25
2.2 Différenciation pédagogique dans la démarche d'apprentissage en CMA	30
2.3 Formules pédagogiques en lecture	42
2.4 Matériel pédagogique en lecture	46
3.1 Caractéristiques de l'étude de cas de Merriam (1998) et liens avec la recherche	54
3.2 Données socio-démographiques des participantes à la recherche	58
3.3 Échéancier de la collecte des données	67
4.1 Cycle et niveaux scolaires de chaque enseignante	76
4.2 Thèmes retenus pour l'analyse des données	76
4.3 Nombre d'élèves dans chaque classe à l'étude	145
5.1 Atelier de lecture	174
5.2 Formules pédagogiques en lecture	178
5.3 Matériel pédagogique en lecture	182

INTRODUCTION

Dans la majorité des régions du Québec, les milieux scolaires connaissent des changements importants en raison de la baisse démographique. Les commissions scolaires doivent faire des choix à propos de la formation des groupes d'élèves, soit par le transfert d'élèves dans une autre école ou par la mise en place de classes multiâges (CMA) pour permettre aux élèves de demeurer dans leur école. Cette dernière possibilité est souvent retenue, ce qui accroît le nombre de CMA dans le milieu éducatif du primaire. L'expérience d'enseignement en CMA de la chercheure l'a confrontée aux ressources limitées offertes aux enseignantes¹ et aux élèves pour ce type de classe. Rapidement, elle se sent dépourvue face à l'ampleur de la tâche, ce qui l'incite à approfondir le sujet pour offrir un enseignement de qualité aux élèves. La curiosité de la chercheure et ses convictions sur l'importance de la réussite en lecture dans le cheminement scolaire des élèves l'amènent à s'interroger sur cet objet de recherche.

Cette recherche analyse les pratiques pédagogiques liées au développement de la compétence en lecture en CMA et comporte cinq chapitres. D'abord, la problématique soulève l'importance de la lecture dans le cheminement scolaire de l'élève, l'accroisse-

¹ Tout au long du texte, le terme *enseignante* est utilisé pour désigner autant les enseignants que les enseignantes. Ce choix est justifié par la présence importante des femmes en enseignement au primaire.

ment important du nombre de CMA dans l'environnement scolaire québécois et le peu d'information sur le vécu d'élèves et d'enseignantes dans ces classes. La question générale et les questions spécifiques de recherche sont présentées à la fin du premier chapitre. Ensuite, le cadre théorique précise les concepts en lien avec les questions de recherche. Une fois la terminologie utilisée pour définir la CMA, la démarche d'apprentissage est structurée par les grandes phases : planification, réalisation, intégration et évaluation. Puis, la compétence en lecture et son développement sont expliqués ainsi que les formules et le matériel pédagogiques utilisés dans cette discipline. Le chapitre se termine par la présentation des objectifs de recherche.

Le troisième chapitre justifie les différents choix méthodologiques de la chercheuse. L'approche méthodologique de l'étude multi-cas est privilégiée et soutenue par l'observation directe, l'entretien semi-dirigé et l'utilisation du journal de bord. Les données collectées sont épurées, codifiées puis analysées à partir des éléments du cadre théorique. Le chapitre 4 analyse les données de manière horizontale puis transversale. La première analyse présente les résultats relatifs à chacune des cinq enseignantes à propos de leurs pratiques pédagogiques en lecture. Les données sont ensuite croisées pour faire ressortir les pratiques convergentes et divergentes. Dans les deux cas, la structure uniforme facilite la lecture des résultats et un accent particulier est mis sur les formules et le matériel pédagogiques qui constituent le cœur de l'étude. La synthèse de ces résultats permet d'apporter des éléments de réponse aux questions de recherche. Enfin, au chapitre 5, la discussion établit des liens entre les données de terrain, les données théoriques et les questions de recherche.

Finalement, la conclusion s'amorce par une synthèse des pratiques pédagogiques en lecture en CMA. Puis, les forces, les limites et l'originalité de l'étude sont présentées.

Enfin, l'apport scientifique de la recherche, de même que ses retombées pédagogiques nous orientent vers d'autres études qui pourraient permettre d'approfondir encore davantage l'objet de la présente recherche.

CHAPITRE I

Problématique

La société québécoise vit des problématiques diversifiées : augmentation du taux de chômage, diminution des naissances, exode des jeunes vers les grands centres. Selon Statistiques Canada (2001), les régions ressources sont grandement touchées par ces réalités qui affectent la population sur plusieurs plans. La population en général étant en déclin dans certaines régions, la clientèle scolaire est aussi en diminution. Ainsi, le domaine de l'éducation ne fait pas exception et une réorganisation des classes s'effectue afin de limiter les répercussions sur les élèves (Fédération des syndicats de l'enseignement (FSE), 2003).

Pour contrer la baisse de la clientèle scolaire, des CMA se forment au niveau primaire, regroupant ainsi des élèves de plus d'une année d'étude. Les enseignantes doivent ainsi faire face aux nouveaux défis pédagogiques que posent la CMA, dont le principal étant de répondre aux besoins variés d'élèves d'âges différents ou de niveaux différents à l'intérieur d'une même classe (FSE, 2003; Éducation, Citoyenneté et Jeunesse Manitoba, 2004).

Dans le présent chapitre, une présentation de la situation sociale et scolaire du Québec est réalisée afin de situer la CMA. Puis, les avantages et les difficultés de l'enseignement-apprentissage en CMA sont présentés. L'une de ces difficultés est le développement de la compétence en lecture puisque cette dernière est au cœur des apprentissages de l'élève. Ainsi, l'importance du développement de cette compétence est traitée, tout comme les dimensions affective et cognitive de l'apprentissage de cette discipline. Finalement, les difficultés dans l'enseignement-apprentissage de la lecture en contexte multiâge mènent aux questions de recherche.

1.1 Montée de la classe multiâge

Les données de Statistiques Canada (2001) ne sont guère réjouissantes pour les régions ressources. Sur les huit régions ayant un solde migratoire négatif, sept sont des régions ressources (Bas-Saint-Laurent, Saguenay-Lac-Saint-Jean, Abitibi-Témiscamingue, Mauricie, Nord-du-Québec, Gaspésie-Iles-de-la-Madeleine et Côte-Nord). Les jeunes quittent surtout les régions ressources pour étudier dans les régions centrales et les adultes pour y travailler. Toujours selon cet organisme, l'emploi est un bon indicateur du dynamisme économique d'une région. Malheureusement, des fermetures d'entreprises sont annoncées dans plusieurs régions ressources. Les travailleurs doivent alors se trouver un nouvel emploi, en quittant parfois ces régions. De plus, plusieurs jeunes choisissent de poursuivre leurs études post-secondaires dans les grands centres. Le taux de chômage étant élevé et les perspectives d'emploi plutôt limitées, plusieurs finissants quittent les régions ressources à la fin de leurs études pour trouver un emploi, et ce, au profit des régions centrales. À la lecture des données prévisionnelles de Statistiques Canada (2001), il est constaté que la population des régions ressources

diminuera jusqu'en 2020. Puisque de jeunes familles quittent la région, une baisse de la clientèle scolaire est prévisible.

Dans plusieurs commissions scolaires, la baisse de la clientèle est déjà amorcée. Selon le Portrait statistique de l'éducation (MELS, 2005c), toutes les régions du Québec subissent une baisse de leur clientèle scolaire au niveau du primaire. Évidemment, l'ampleur de la diminution diffère d'une région à l'autre. De fait, la baisse de la clientèle est plus importante dans les régions ressources que dans les régions centrales. En général, celle-ci se réalisera jusqu'entre 2010 et 2012. À partir de 2013, la clientèle scolaire se stabilisera ou sa diminution sera moins importante. Entre 2004-2005 et 2013-2014, les prévisions du Portrait statistique de l'éducation (MELS, 2005c) montrent des baisses de fréquentation scolaire d'une moyenne d'environ 20% pour les régions ressources.

Suite à la baisse de clientèle, les commissions scolaires doivent revoir la composition des groupes d'élèves suite à la baisse de la clientèle. Plusieurs d'entre elles souhaitent que chaque élève poursuive son parcours scolaire dans l'école la plus près de son lieu de résidence, limitant ainsi les transferts d'écoles (FSE, 2003). Pour contrebalancer la diminution des élèves, elles tendent à former des CMA où se côtoient des élèves de plus d'une année d'étude, alors qu'auparavant, cette réalité se centrait surtout dans les milieux ruraux, où peu d'élèves fréquentaient l'école du village (Lajeunesse, Fournier et Archambault, 2004). Aujourd'hui, avec les difficultés démographiques, le phénomène de la CMA s'étend au milieu urbain (FSE, 2003).

La Direction des statistiques du MELS (2006) ne compile pas de données sur les CMA. Ces informations sont plus difficilement accessibles puisqu'elles demeurent dans les Commissions scolaires. Des données sur les CMA au Québec étant absentes en 2003, la FSE a réalisé une enquête afin d'en comptabiliser leur nombre au primaire. Selon elle, une forte proportion des écoles du Québec, soit 46%, accueille une CMA, ce qui touche 10% des classes. En étant présentes dans tant d'écoles, les CMA affectent plusieurs acteurs du monde scolaire, dont les élèves d'abord, mais également les parents, les enseignantes de ces classes aussi bien que celles des autres classes. Entre 1998 et 2002, le nombre d'écoles accueillant des CMA est passé de 34% à 46%. Le Québec n'est pas le seul à vivre cette augmentation rapide de la CMA puisque le Canada en général, les États-Unis et la Grande-Bretagne sont dans la même situation (Fradette et Lataille-Démoré, 2003). Avec une plus grande présence de CMA, les acteurs du monde scolaire sont en droit de se questionner sur ses avantages et ses difficultés.

1.2 Avantages et difficultés de la classe multiâge

La baisse de la clientèle scolaire amène de plus en plus d'enseignantes à travailler en CMA (FSE, 2003). Selon Politano et Davies (1999), ce type de classe compte des avantages, puisqu'elle est plus près de la vie familiale et de la diversité sociale telles que vécues dans une société. Toujours selon ces auteurs, la CMA répond aux besoins des enfants en tant qu'apprenants par une plus grande collaboration avec leurs pairs. À travers les interactions avec les autres, ils se développent sur les plans social, affectif et intellectuel. En CMA, les élèves entrent en relation avec d'autres ayant des parcours et des besoins variés. Ainsi, ils apprennent en créant des liens interpersonnels, dans une approche globale, sans tenir compte du découpage des

matières scolaires (Caine et Caine, 1991, dans Politano et Davies, 1999). De fait, ces auteurs proposent que l'enseignement-apprentissage se réalise comme un tout, en établissant des ponts entre les différentes facettes des disciplines. Pour Katz (1995), la CMA incite au respect d'une progression individuelle de chaque élève car l'enseignante doit tenir compte d'un grand éventail de besoins. La CMA offre à l'enseignante la possibilité de chercher des moyens d'accroître les propositions d'activités à offrir aux élèves. Bien que la CMA présente de nombreux avantages, surtout pour les élèves, plusieurs difficultés y sont rattachées. Gayfer, Gajadharsingh et Hohl (1991) observent que ces difficultés, de diverses natures, concernent davantage les enseignantes.

L'une des difficultés de la CMA est l'acceptation par le milieu (Greff et Kokyn, 1999; Gayfer, Gajadharsingh et Hohl, 1991). En effet, les parents d'élèves de CMA sont généralement surpris par cette annonce : les parents des plus jeunes sont heureux de l'enrichissement de l'apprentissage et ceux des plus vieux sont inquiets d'un nivellement par le bas (Greff et Kokyn, 1999). Pour ces derniers, il revient à l'enseignante de clarifier la gestion de la classe en expliquant clairement, aux parents et aux élèves, la portée des apprentissages pour les élèves des différents niveaux. D'ailleurs, les parents ont moins d'appréhensions et croient davantage en la CMA lorsqu'ils sont bien informés (Gayfer, Gajadharsingh et Hohl, 1991). D'autres enseignantes du milieu peuvent aussi avoir des doutes. Elles craignent, entre autres, qu'une sélection des élèves soit faite et que le développement des compétences des élèves soit difficile. D'ailleurs, les parents et les enseignantes n'admettent pas que les élèves des CMA réussissent aussi bien et dans certains cas mieux que les élèves des classes ordinaires (Gayfer, Gajadharsingh et Hohl, 1991). Le message transmis est donc souvent négatif, inexact ou trompeur.

Une deuxième série de difficultés est liée aux ressources. Dans l'étude de Gayfer, Gajadharsingh et Hohl (1991) sur les CMA au Canada, les enseignantes affirment préférer les classes ordinaires car elles considèrent que les CMA manquent de matériel et que la formation et le soutien aux enseignantes sont limités ou absents. Les enseignantes attachées à la CMA ont souvent peu d'expérience et sont majoritairement contractuelles. Les données de la FSE (2003) montrent que 57% des enseignantes de CMA ont moins de dix années d'expérience. Selon Gayfer, Gajadharsingh et Hohl (1991), 85% des enseignantes de CMA n'ont pas reçu de formation particulière et 80% utilisent le programme d'étude régulier. Pour elles, la classe ordinaire demeure une référence pour l'organisation de la CMA.

Le troisième ordre de difficultés, directement en lien avec les précédentes, fait référence au curriculum et au matériel. Au Québec, toutes les enseignantes utilisent le *Programme de formation de l'école québécoise* (MEQ, 2001) divisé en trois cycles au niveau primaire. Il se compose de compétences transversales, de domaines généraux de formation et de domaines disciplinaires. Les compétences transversales, au nombre de neuf, se déploient à travers les divers domaines d'apprentissage. Les domaines généraux de formation, qui sont Santé et bien-être, Médias, Environnement et consommation, Orientation et entrepreneuriat ainsi que Vivre-ensemble et citoyenneté, agissent comme thématiques de base. Les domaines disciplinaires regroupent les langues, la mathématique, la science et la technologie, l'univers social, les arts et le développement personnel. Chacun de ces domaines s'articule autour du développement de compétences. Dans le cas où une CMA est composée des deux années d'un même cycle, le *Programme de formation de l'école québécoise* (MEQ, 2001) soutient un peu mieux l'approche. Par contre, 26% des CMA au Québec sont composées d'élèves de deux

cycles différents (FSE, 2003), une réalité nullement appropriée au curriculum et au matériel.

Les enseignantes travaillent aussi à partir du matériel didactique approuvé par le MELS. Ce matériel est divisé en années scolaires, une réalité aucunement adaptée à la CMA selon Gayfer, Gajadharsingh et Hohl, (1991). Il est noté par Spallanzani, Lebrun, Biron, Lenoir, Roy, Larose et Masselier (2001) que les enseignantes délaissent les programmes officiels et se centrent uniquement sur les manuels qui correspondent aux niveaux des élèves qu'ils devraient retrouver dans leur classe. Le Conseil supérieur de l'éducation (CSE, 1998) affirme que *« les textes des programmes sont parfois mis de côté par les enseignants au seul profit des manuels scolaires (p.42) »*. Point de vue que partagent Spallanzani *et al.* (2001) en soutenant que le manuel scolaire est le principal dispositif utilisé par les enseignantes dans leur pratique pour actualiser le curriculum. Le CSE (1998) mentionne que les manuels scolaires *« par l'insistance plus ou moins grande qu'ils accordent à certains objectifs, constituent l'un des facteurs susceptibles d'expliquer l'écart entre les programmes officiels et les contenus réellement enseignés (p. 42) »*. Larose et Ratté (2001) croient que le silence du gouvernement sur sa position concernant le manuel scolaire garantit une incohérence entre les orientations du nouveau curriculum et les pratiques probables dans les classes.

Le curriculum et le matériel construits pour la classe ordinaire rendent difficiles l'enseignement-apprentissage en CMA, et ce, dans tous les domaines disciplinaires (FSE, 2003; Gayfer, Gajadharsingh et Hohl, 1991). Bien que le manuel soit d'abord conçu pour l'élève, Vargas (2005) soutient que l'apprenant ne peut quasiment pas accéder au savoir d'une manière autonome en l'utilisant, l'enseignante devant toujours l'ac-

compagner. En CMA, les besoins variés des élèves et les différents manuels utilisés dans tous les domaines disciplinaires où l'enseignante doit soutenir l'élève, n'assurent pas à l'apprenant un cheminement optimal. En ce sens, Sorin (2005) fait valoir que l'approche culturelle de l'enseignement et le rehaussement culturel du *Programme de formation de l'école québécoise* (MEQ, 2001) est une priorité pour le MEQ. Or, selon cette auteure, l'utilisation des manuels scolaires dans l'apprentissage culturel des élèves est un moyen limitatif, particulièrement dans le domaine des langues qui agit comme toile de fond du curriculum. Le domaine des langues regroupe la communication orale, l'appréciation d'oeuvres littéraires, l'écriture et la lecture. Dans le *Plan d'action sur la lecture à l'école*, le MELS (2005b) confirme que cette dernière joue un rôle central dans tout apprentissage scolaire. Il apparaît essentiel de préciser l'importance de la lecture dans le cheminement scolaire de l'élève ainsi que la nature du développement de cette compétence.

1.3 Enseignement-apprentissage de la lecture en classe multiâge

Plusieurs auteurs s'entendent sur le fait que la lecture constitue la porte d'entrée de tout apprentissage, autant sur le plan scolaire que personnel (MELS, 2005a ; MEQ, 2001; Morais et Robillart, 1998; Snow, Burns et Griffin, 1998). Le MELS (2005b) ajoute que la compréhension de l'écrit constitue le fondement de l'apprentissage dans toutes les disciplines. En classe, le rôle de l'enseignante est de faciliter la transformation de l'information en savoir chez l'apprenant. En ce sens, l'enseignement et l'apprentissage sont mis en valeur puisqu'ils sont indissociables (Altet, 1997). Tout apprentissage, y compris la lecture, est influencé par des facteurs cognitifs et affectifs (Gläser-Zibuda et Mayring, 2004; Knudson, 1995). Altet (1997) est du même avis et ajoute que la tâche de l'enseignante est de faciliter les échanges cognitifs et affectifs par les diverses structures pédagogiques qu'elle met en place dans la classe. Dans la

présente partie, l'importance de la lecture dans l'apprentissage scolaire de l'élève est d'abord justifiée. Puis, tour à tour, les dimensions affectives et cognitives sont traitées, particulièrement face au défi que pose leur développement en lecture dans une CMA.

1.3.1 Importance de la lecture

La lecture est l'élément à la base du cheminement scolaire de l'élève. La lecture permet de faire des apprentissages dans tous les domaines, autant au niveau des sciences, des arts que du domaine de l'univers social (Turcotte, 2007). La réussite de l'apprentissage de la lecture au primaire est donc primordiale, comme le mentionne le MEQ (2001) : « L'apprentissage des langues occupe une place centrale dans tout projet de formation, car la langue se situe au cœur de la communication et constitue un véhicule d'apprentissage au service de toutes les disciplines » (p. 70).

Morais et Robillart (1998) sont du même avis en affirmant que des difficultés à la base de l'apprentissage de la lecture peuvent compromettre l'avenir scolaire et rendre difficile l'acquisition des connaissances. Le MELS (2005a) ajoute que la réussite en lecture est un indicateur de réussite scolaire et sociale important. En ce sens, les difficultés d'apprentissage en lecture sont un facteur associé à l'abandon scolaire.

La lecture est essentielle pour le développement social et économique d'une personne. D'ailleurs, pour être à l'emploi dans une économie moderne, les élèves finissants au secondaire doivent démontrer une bonne compétence en lecture (Snow, Burns et Griffin, 1998). Au plan scolaire, un effort particulier doit donc être attribué à l'apprentissage de la lecture (MELS, 2005a) qui comprend deux dimensions, l'une

affective et l'autre cognitive (Gläser-Zibuda et Mayring, 2004; Altet, 1997). Voyons à quoi réfère chacune de ces dimensions, au regard de l'apprentissage de la lecture particulièrement en contexte multiâge.

1.3.2 Dimension affective

Giasson (2003) ainsi que Snow, Burns et Griffin (1998) constatent que la dimension affective est essentielle à l'apprentissage de la lecture. Ainsi, certains utilisent plutôt l'appellation dimension émotionnelle, comme c'est le cas pour Gläser-Zibuda et Mayring (2004). D'autres parlent de facteurs affectifs (Altet, 1997) ou de structure affective (Giasson, 2003). Dans tous les cas, l'enseignante doit évidemment en tenir compte lors de la mise en place d'activités (Strickland et Mandel-Morrow, 2000). La composante affective de l'apprentissage demeure un atout essentiel aussi pour Fijalkow (1993) qui affirme que :

Ce n'est que si l'enfant se sent bien à l'école, dans la classe, avec les autres enfants et avec l'enseignant, qu'il aura la sérénité nécessaire pour s'engager dans les apprentissages académiques, à commencer par celui de la langue écrite. Le problème de lecture-écriture est second. Travailler à faire en sorte que les enfants, tous les enfants, se sentent bien en situation scolaire, nous apparaît donc à la fois comme une priorité et comme une condition nécessaire aux apprentissages académiques (p. 30-31).

Les travaux de Gläser-Zibuda et Mayring (2004) montrent que l'apprentissage d'un élève se développe rapidement seulement s'il est intéressé et retire du plaisir par la situation vécue. Selon eux, le plaisir est fortement lié à la réussite et à la motivation. Pour Giasson (2003), la dimension affective réfère à la motivation de l'élève d'apprendre à lire et à ses intérêts, alors que Gläser-Zibuda et Mayring (2004) parlent

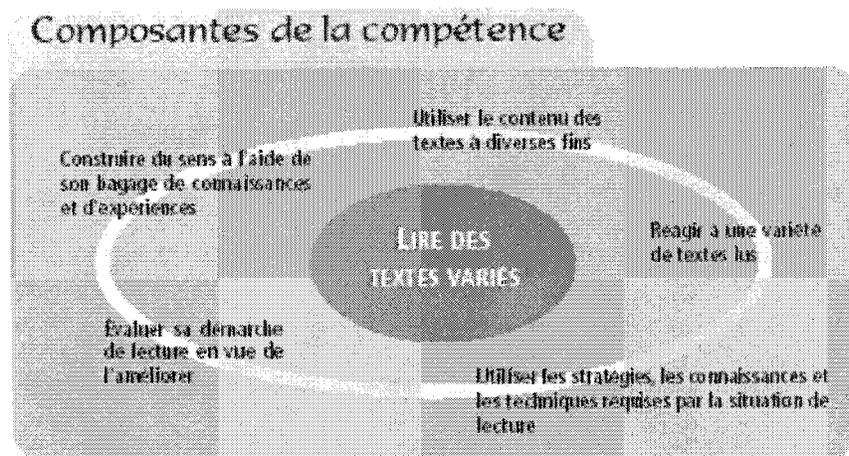
plutôt des émotions et du plaisir d'apprendre puisque pour eux, les émotions influencent la motivation, la créativité et la flexibilité. D'ailleurs, Gläser-Zibuda et Mayring (2004) soutiennent que les émotions constituent un concept central dans les recherches sur l'apprentissage et la réussite, car le plaisir que procure un apprentissage est une condition essentielle à la réussite de ce dernier. De leur côté, Boekaerts et Boscolo (2002) incluent dans la variable affective la motivation, l'intérêt, les besoins psychologiques et la volonté. Turcotte (2007) identifie trois conditions affectives nécessaires à l'engagement : le sentiment de compétence, la motivation et le plaisir. En ce qui concerne la motivation à lire, Morais et Robillart (1998) croient que ce facteur est l'un des plus importants du succès de l'apprentissage, bien que la dimension affective dans l'apprentissage a plus d'effets à partir du deuxième cycle du primaire (MELS, 2005a). Aussi, Freebody et Freiberg (2001) croient qu'un bon enseignement sera davantage efficace lorsque l'élève arrive en classe motivé.

Afin de combler la dimension affective de l'apprentissage de la lecture, l'enseignante peut instaurer un coin lecture, offrir des occasions de lecture silencieuse et faire la lecture aux élèves (Giasson, 2003). Ces propositions, facilement réalisables en CMA, permettent une réponse aux besoins de la dimension affective de l'apprentissage de la lecture. Pour mieux tenir compte de la dimension émotionnelle de Gläser-Zibuda et Mayring (2004), l'enseignement doit être centré sur les liens entre les thèmes d'apprentissage et les expériences émotionnelles des élèves. D'ailleurs, Gläser-Zibuda et Mayring (2004) proposent d'utiliser tous les sens de l'élève pour qu'il s'intéresse à un thème et d'utiliser des méthodes d'enseignement-apprentissage qui impliquent l'élève. Il peut s'agir de plans de travail, de coins thématiques d'apprentissage, de jeux et d'apprentissage par projet. Ces suggestions d'organisation pédagogique rejoignent les

propositions d'enseignement-apprentissage dans une approche globale que Politano et Davies (1999) appliquent aux CMA. Puisqu'une enseignante d'une CMA peut mettre en place un coin lecture, offrir des occasions de lecture silencieuse, faire la lecture à ses élèves et varier l'organisation pédagogique de la CMA, elle répond alors aux besoins des élèves en regard de la dimension affective. Bien qu'elle joue un rôle essentiel dans l'apprentissage, la dimension affective n'est pas seule. La dimension cognitive a aussi une grande importance.

1.3.3 Dimension cognitive

L'apprentissage de la lecture comprend une dimension cognitive qui réfère aux connaissances que le lecteur possède sur la langue et sur le monde (Giasson, 2003). Ces connaissances s'accumulent tout au long de la vie et elles jouent un rôle majeur dans la compréhension des textes. Pour Giasson (2003), les connaissances sur la langue sont de quatre ordres : phonologiques, syntaxiques, sémantiques et pragmatiques. Dans le développement de la compétence à lire des textes variés, le MEQ (2001) identifie cinq composantes. La figure 1.1 présente les composantes de la compétence *Lire des textes variés*.



Tiré de : *Programme de formation de l'école québécoise*, MEQ (2001), p.75.

Figure 1.1 : Composantes de la compétence Lire des textes variés.

L'apprentissage et l'enseignement étant fortement liés (Altet, 1997), il faut savoir comment s'y prend l'enseignante pour soutenir le développement de la dimension cognitive de l'élève. Pour développer la dimension cognitive, l'enseignante propose à l'élève des tâches de lecture où sont visées l'une ou l'autre des composantes. Entre autres, elle guide l'élève vers l'acquisition de savoirs (stratégies, connaissances et techniques) qu'il utilise dans des situations de lecture pour construire du sens. Ces savoirs essentiels sont répartis en cycle d'apprentissage qui offre deux années à l'élève pour saisir et utiliser les connaissances nécessaires à une compréhension efficace en lecture. En CMA, l'écart entre les savoirs des élèves est très varié. De plus, le matériel de lecture à offrir aux élèves diffère selon le niveau auquel il appartient et son cheminement personnel (MEQ, 2001; Giasson, 2003). Les savoirs d'un même cycle sont subdivisés dans le matériel selon le niveau auquel se trouve l'élève.

Parmi le matériel de lecture possible, les enseignantes utilisent majoritairement un manuel scolaire qui demeure propre à une année (Spallanzani *et al.*, 2001). Malgré la

forte utilisation du manuel scolaire, les enseignantes demeurent conscientes qu'il ne constitue pas toujours la meilleure façon d'enseigner la lecture (Giasson, 2003). Hasni et Ratté (2001) abondent dans le même sens en soutenant que le manuel est un obstacle à la mise en place de situations authentiques et que leur structure linéaire respecte difficilement les besoins variés des élèves et de la classe. Il est facile de croire que les besoins des élèves sont d'autant plus variés en CMA et que l'utilisation d'un même matériel de base répond difficilement à cette large variété de besoins. Aussi, l'utilisation abusive du manuel constitue une cause globale des difficultés d'apprentissage (Spallanzani *et al.*, 2001). D'ailleurs, le manuel scolaire devrait constituer un outil et non l'outil exclusif pour favoriser la mise en œuvre de situations d'apprentissage (MELS, 2005a). Bien qu'il soit fortement utilisé, ce type d'outil demeure inadapté à la CMA puisqu'il ne répond pas aux besoins variés des élèves et limite les possibilités de vivre des situations authentiques d'apprentissage (Gayfer, Gajadharsingh et Hohl, 1991). De plus, la constitution actuelle des manuels fait en sorte qu'il se substitue à la fois au curriculum et à l'enseignante (Lenoir, 2006).

Morais et Robillart (1998) soutiennent que le problème principal rencontré par les enseignantes dans l'apprentissage de la lecture est la gestion de l'hétérogénéité des élèves. L'hétérogénéité des élèves est présente en classe à un niveau et elle devient plus grande en CMA (Mason et Burns, 1996), augmentant ainsi les difficultés pour l'enseignante au sens de la didactique de la lecture (Wilkinson et Hamilton, 2001). Comme il a été présenté précédemment, l'enseignante peut répondre assez facilement aux besoins des élèves en lien avec la dimension affective en CMA. Par contre, au niveau de la dimension cognitive, les savoirs essentiels (stratégies, connaissances et techniques) à enseigner sont plus spécifiques à chaque niveau (MEQ, 2001) et difficiles

à organiser pour l'enseignante en CMA qui a peu de ressources pédagogiques. Katz (1999) considère que l'utilisation unique d'une méthode d'enseignement pour divers groupes d'élèves est néfaste pour l'apprentissage d'un bon nombre d'entre eux.

En CMA, la plus grande hétérogénéité des élèves se traduit par l'augmentation de la charge de travail de l'enseignante et un matériel inapproprié puisque conçu pour la classe à un niveau (Gayfer, Gajadharsingh et Hohl, 1991). Selon Morais et Robillart (1998), la gestion de l'hétérogénéité des élèves constitue le principal problème rencontré par les enseignantes dans l'apprentissage de la lecture. Le CSE (2002) affirme que l'hétérogénéité des élèves est présente en classe à un niveau et, selon Mason et Burns (1996), elle devient plus grande en CMA. Au sens de la didactique de la lecture, les difficultés pour l'enseignante se voient donc augmentées (Wilkinson et Hamilton, 2001).

Les recherches n'informent pas sur les pratiques pédagogiques utilisées en CMA, par exemple les méthodes, les formules, le matériel et les groupements des élèves. Puisque la CMA est de plus en plus présente dans l'environnement scolaire au primaire et que peu d'informations sont recueillies sur l'enseignement-apprentissage de la lecture dans ces classes, l'étude de CMA semble appropriée. La problématique entourant le développement de la compétence en lecture en CMA soulève des questions de recherche.

1.4 Question générale et questions spécifiques de recherche

Avant d'identifier les questions de recherche, une synthèse de la problématique s'avère utile. Les régions ressources vivent des difficultés démographiques importantes.

La population, à la baisse, oblige ainsi les Commissions scolaires à revoir la composition des groupements des élèves (MELS, 2005c; FSE, 2003). Des CMA sont formées, combinant ainsi des élèves de plus d'une année d'étude dans un même groupe (FSE, 2003). Bien que le nombre de CMA augmente, Fradette et Lataille-Démoré (2003) ainsi que Diehl, Lemerise, Carverly, Ramsay et Roberts (1998) constatent que les chercheurs leur accordent peu d'importance. Fradette et Lataille-Démoré (2003) ajoutent que l'étude de leur fonctionnement permettrait une meilleure connaissance d'innovations pédagogiques.

Les CMA présentent plusieurs difficultés. L'une d'elles est liée au curriculum et au matériel qu'il sous-tend. De fait, les outils utilisés par les enseignantes et les élèves sont conçus pour les classes à un seul niveau, une réalité aucunement adaptée à la CMA. De plus, la classe ordinaire demeure la référence pour l'organisation de la CMA (Gayfer, Gajadharsingh et Hohl, 1991). Dans une recension des écrits sur les CMA, Fradette et Lataille-Démoré (2003) soutiennent que peu d'études visent à en comprendre le vécu quotidien, puisque que les recherches réalisées jusqu'à présent sont majoritairement en comparaison avec la classe à un niveau et non au sens du fonctionnement de la classe. Veenman (1996) est du même avis en affirmant que la majorité des études ne donnent aucune information sur les pratiques dans les CMA. L'absence de données sur le sujet est particulièrement problématique pour le développement de la compétence en lecture, cette compétence étant le pilier de l'apprentissage dans d'autres domaines (MEQ, 2001; Morais et Robillard, 1998).

Le domaine des langues constitue l'une des difficultés liées au curriculum. D'ailleurs, le MEQ (2001) souhaite que les élèves développent des compétences

marquées dans cette discipline qui est le tremplin pour d'autres domaines. Répondre aux besoins des élèves de la CMA face à la dimension affective de la lecture est possible puisque l'enseignante peut organiser l'horaire, l'aménagement physique et la gestion de la classe en ce sens. Par contre, en ce qui concerne la dimension cognitive liée aux savoirs et aux stratégies, les enseignantes de CMA manquent de ressources pour y parvenir (Gayfer, Gajadharsingh et Hohl, 1991). Elles doivent modifier leurs approches pédagogiques et adapter ou bâtir du matériel pour assurer le développement optimal des compétences en lecture des élèves. Wilkinson et Hamilton (2001) sont d'avis que des observations sur l'enseignement-apprentissage de la lecture en CMA apporterait une vision plus complète de la vie dans ces classes. Une étude de l'enseignement-apprentissage de la lecture en CMA est donc réalisée. À ce propos, la question générale de recherche se formule ainsi:

Quelles sont les pratiques pédagogiques mises en place par des enseignantes de classes multiâges en lien avec le développement de la compétence en lecture d'élèves du primaire?

Pour constater les pratiques pédagogiques liées au développement de la compétence en lecture en CMA, il importe de se donner des indicateurs. Selon Legendre (2005), une pratique se compose de formules. En classe, pour permettre un apprentissage d'un contenu par l'élève, l'enseignante met en place différentes formules pédagogiques et du matériel pédagogique. Ainsi, deux questions spécifiques de recherche sont choisies :

Quelles sont les formules pédagogiques utilisées par des enseignantes de classes multiâges pour soutenir les élèves du primaire dans le développement de la compétence en lecture?

Quel est le matériel pédagogique utilisé par des enseignantes et des élèves du primaire en lien avec le développement de la compétence en lecture en contexte multiâge?

Maintenant la problématique et les questions de recherche exposées, il est essentiel de définir les principaux concepts de la recherche par le biais du cadre théorique.

CHAPITRE 2

Cadre théorique

La problématique interroge sur les formules et le matériel pédagogiques utilisés par les enseignantes et les élèves de CMA pour assurer le développement de la compétence en lecture d'élèves du primaire. À présent, il semble nécessaire de clarifier les principaux concepts de la recherche. Le présent chapitre définit d'abord la CMA, dresse un portrait de la vie en CMA et apporte des précisions sur la gestion de l'hétérogénéité dans la démarche d'apprentissage. Puis, les phases de la démarche d'apprentissage sont expliquées : la planification, la réalisation ainsi que l'intégration et l'évaluation. Ensuite, la compétence en lecture et son développement sont traités, particulièrement à partir des exigences du *Programme de formation de l'école québécoise* (MEQ, 2001). Aussi, les termes formules et matériel pédagogiques sont définis et expliqués. Finalement, les objectifs de la présente recherche terminent le chapitre.

2.1 Classe multiâge

Les diverses appellations utilisées pour parler de la CMA peuvent confondre le lecteur. Il s'avère donc nécessaire de situer et de justifier le choix de la terminologie « classe multiâge » dans le cas de la présente recherche. Dans un deuxième temps, un

portrait de la vie en CMA permet d'en apprendre sur les réalités quotidiennes qui y sont vécues. Finalement, un parallèle est établi entre les défis de la CMA et la démarche d'apprentissage, obligeant l'enseignante à une différenciation pédagogique.

2.1.1 Définition de la classe multiâge

La CMA a plusieurs appellations. Greff et Kokyn (1999) utilisent la terminologie « classe multiniveau » où, dans un groupe de base, des élèves d'âges variés suivent des parcours scolaires différents. Ces auteurs proposent d'ailleurs de diviser le contenu, l'enseignante travaillant en alternance avec chacun des sous-groupes. Cette façon de faire est très exigeante pour l'enseignante qui a toujours une double planification à réaliser. Pour leur part, le MEQ (1984, 1993) ainsi que Gayfer, Gajadharsingh et Hohl (1991) préfèrent l'appellation « classe multiprogramme » avec une définition qui rejoint celle de Greff et Kokyn (1999). Quant à l'organisation de la classe, le MEQ (1984) conseille de grouper les élèves pour certaines activités semblables ou lors de la phase de préparation et d'objectivation d'une activité. Il est à noter que le MEQ ne fournit pas de terminologie plus récente sur les CMA. L'unité du groupe de base est ainsi plus solide. Gayfer, Gajadharsingh et Hohl (1991) ont réalisé une étude sur les classes multiprogrammes au Canada et sont d'avis que l'activité doit rejoindre tous les élèves du groupe de base, mais en adaptant certaines parties. Quant à la Fédération des parents francophones de Colombie-Britannique (2003), elle utilise la terminologie « classe à degrés ou niveaux multiples » dont la définition et l'organisation de la classe ressemblent à celles du MEQ (1984).

Dans le *Dictionnaire actuel de l'éducation* de 1993, Legendre parle aussi de « classe multiprogramme » qu'il définit comme une « classe réunissant sous l'autorité

d'un seul enseignant, dans les mêmes conditions de lieu et d'horaire, des élèves inscrits à des programmes d'études correspondant à des classes (échelons du programme) différentes (p. 191) ». Il réfère alors le terme « classe multi-âges » à la classe multiprogramme. Dans la nouvelle édition de 2005, Legendre donne la définition de Politano et Davies (1999) pour définir la classe multi-âges : « Classe composée d'élèves d'âges différents qui sont regroupés intentionnellement à des fins d'apprentissage » (p.215). Les définitions réfèrent donc toutes au même défi, soit d'accueillir dans une même classe des élèves d'âges et de parcours différents.

Du côté anglophone, des différences plus importantes sont constatées en regard des motifs des groupements. Les termes « multigrade class », « multiage class » et « nongraded school » sont souvent confondus, ce qui provoque des débats entre les chercheurs (Mason et Burns, 1996 ; Veenman, 1996). La « multigrade class » réfère au groupement d'élèves d'âges différents pour des motifs administratifs (Veenman, 1995). Selon cet auteur, la « multi-age class » est une structure où des élèves d'âges différents sont groupés pour des bénéfices pédagogiques et éducatifs. La définition du « mixed-age grouping » de Katz (1995) abonde dans le même sens et ajoute l'importance de limiter la pression normative sur les élèves en opposition à la classe à un niveau. L'école sans échelon (non graded school) de Gutiérrez et Slavin (1992) ainsi que de Goodlad et Anderson (1987) propose un cheminement personnalisé et sans référence à un curriculum, qui peut ressembler aux écoles alternatives. Dans ces définitions, le rapport au curriculum n'est pas précisé. Une synthèse de la terminologie liée à la CMA est réalisée dans le tableau 2.1.

Tableau 2.1
Terminologie de la CMA

Terminologie	Auteurs	Explications
Classe multiniveau	Greff et Kokyn (1999)	Contenu divisé, enseignement en alternance aux sous-groupes
Classe multiprogramme ou Classe à programmes multiples	MEQ (1984, 1993) Gayfer, Gajadharsingh et Hohl (1991) Legendre (1993, 2005)	Forte référence au niveau scolaire et au programme, tronc commun et activités différentes
Classe à degrés ou niveaux multiples	Fédération des parents francophones de Colombie-Britannique (2003) Fradette et Lataille-Démoré (2003)	Elèves de plusieurs niveaux
Multigrade class ou Composite class (Nouvelle-Zélande)	Veenman (1995, 1996) Mason et Burns (1996) Miller (1991)	Classe formée pour des bénéfices administratifs en raison d'une faible clientèle d'élèves
Multiage classe	Veenman (1995, 1996) Mason et Burns (1996)	Classe formée pour des bénéfices pédagogiques et éducatifs
Mixed-age grouping	Katz (1995)	Classe formée pour des bénéfices pédagogiques et éducatifs pour un développement de l'élève près des réalités de la vie en société
Non graded school	Gutiérrez et Slavin (1992) Goodlad et Anderson (1987)	Elèves d'âges variés, sans référence au curriculum, cheminement personnalisé (besoins de l'élève)
Classe multiâge	Politano et Davies (1999) Lajeunesse, Fournier et Archambault (2004) Legendre (2005)	Regroupement intentionnel d'élèves d'âges, de parcours et de besoins différents à des fins d'apprentissage

Le tableau 2.1 présente les termes principalement utilisés pour définir les classes qui regroupent des élèves d'âges variés. Les principales différences se situent davantage dans les explications, particulièrement en lien avec les motifs de formation des groupes (administratifs, pédagogiques, cheminement individualisé, ...). Dans le cas de la présente recherche, la terminologie « **classe multiâge** » de Politano et Davies (1999) est privilégiée. Ce choix délibéré permet une meilleure représentation de ce qu'est ce type de classe, sans référence au programme (Lajeunesse, Fournier et Archambault, 2004; Martin, Couture et Charest, 2005 ; Politano et Davies, 1999). En effet, le curriculum n'est pas séquencé en niveaux, mais poursuit une vision globale du développement de l'élève donc en un seul programme. L'appellation « multiprogramme » joue davantage

avec l'idée de plusieurs programmes qui s'entremêlent, alors que le *Programme de formation de l'école québécoise* du MEQ (2001) fait plutôt état d'un cheminement continu. La terminologie clarifiée, il s'avère intéressant de connaître ce qu'est la vie en CMA.

2.1.2 Portrait de la vie en classe multiâge

Il est légitime de se demander comment des élèves d'une CMA, en raison d'habiletés et d'âges différents, peuvent participer à une même activité. Pour y répondre, Politano et Davies (1999) proposent la métaphore suivante :

Si deux personnes voient un film au cinéma, chacun aura sa propre réaction face au film. Dans une CMA, tous les élèves ne donneront pas les mêmes réponses mais des réponses selon leur niveau. Il ne faut donc pas s'attendre à ce que tous les élèves fassent la même chose, de la même manière et au même moment (Traduction libre, p. 33).

Gayfer, Gajadharsingh et Hohl (1991) croient que la CMA offre une variété d'expériences aux élèves et constitue un défi à relever dynamisant pour l'enseignante. Selon les données de l'étude de Gayfer, Gajadharsingh et Hohl réalisée au Canada en 1991, 80% des enseignantes et des dirigeants scolaires croient que le développement psychosocial des élèves de CMA est aussi bon ou meilleur que celui d'élèves de classes ordinaires. Aussi, 85% des mêmes personnes croient que le développement cognitif d'élèves de CMA est équivalent ou supérieur dans les matières de base. Les élèves obtiennent un rendement supérieur en ce qui concerne les habitudes de travail, les relations interpersonnelles, l'automotivation et l'attitude envers l'école (Gayfer, Gajadharsingh et Hohl 1991). Pour Ediger (2002), les groupements hétérogènes d'élèves, comme les CMA, se rapprochent davantage de la réalité de la société incluant des personnes d'habiletés et de niveaux socioéconomiques différents. Toujours selon cet

auteur, pour apprendre, il est important d'être en contact avec des élèves de divers niveaux d'habiletés. Cette approche est exigeante pour l'enseignante en ce sens que durant qu'elle travaille avec un sous-groupe d'élèves, elle est sollicitée par des enfants d'autres sous-groupes (Fijalkow, 1993).

Il est reconnu par le MEQ (1984) que la CMA s'inscrit dans une pédagogie ouverte mais organisée qui respecte les besoins des élèves en variant l'organisation physique de la classe et la gestion de l'enseignement-apprentissage. Les élèves de la CMA ont des différences marquées en ce qui concerne l'âge mais aussi au niveau du développement d'habiletés. Greff et Kokyn (1999), de même que Politano et Davies (1999), affirment que la CMA exige une organisation efficace où l'élève a une liberté encadrée et où il développe une autonomie et une gestion du temps qui sont indispensables au bon fonctionnement. La CMA est aussi un bon moyen d'encourager le travail individuel.

Dans la recherche de Lurin (1993) sur les CMA, l'une des écoles à l'étude est composée d'une seule classe qui intègre des élèves de quatre niveaux. Cet auteur fournit un exemple concret de ce qu'est la vie dans cette classe. Chaque élève débute sa journée par des activités individuelles. Ensuite, l'enseignante regroupe des élèves pour une activité commune mais avec des niveaux de difficultés différents. L'enseignante commence une activité sur les sons par un jeu qui regroupe l'ensemble des élèves. Après, la classe est divisée en deux, chaque sous-groupe réalisant une activité à son niveau. Comme deuxième activité collective, les élèves miment une histoire lue par l'enseignante ou par un élève. Chaque personnage est assuré par plus d'un élève et les rôles varient souvent. La liberté laissée aux élèves pour le choix de leur activité renforce leur esprit d'initiative et exploite leur motivation comme moteur d'apprentissage.

En CMA, l'enseignante peut plus précisément répondre aux besoins des élèves en lien avec la dimension affective qui réfère à la motivation à lire et à ses intérêts. Au niveau de la dimension cognitive, les stratégies et les savoirs essentiels à enseigner sont plus spécifiques à chaque niveau (MEQ, 2001) et conséquemment plus difficiles à organiser pour l'enseignante ce qui constitue un défi de la CMA. Il devient pertinent d'expliquer les dispositifs possibles de différenciation pédagogique pour faciliter la gestion de l'hétérogénéité en CMA (CSE, 2002).

2.1.3 Gestion de l'hétérogénéité dans la démarche d'apprentissage en classe multiâge

Tout comme la CMA comporte plusieurs appellations, il existe de multiples façons d'en assurer la gestion. Pour certains auteurs, il est préférable de garder les élèves unis en préparant des activités pour l'ensemble de la classe avec différents niveaux de réalisation (Fugère et Thomassin-Carreau, 1993; Gayfer, Gajadharsingh et Hohl, 1991; Lurin, 1993; Politano et Davies, 1999). Pour eux, l'enseignement devrait être pensé pour le groupe mais en l'adaptant selon les différents niveaux des élèves lors de la phase réalisation. D'ailleurs, c'est la méthode la plus souvent utilisée au Canada (Gayfer, Gajadharsingh et Hohl, 1991).

Pour d'autres auteurs (Greff et Kokyn, 1999; MEQ, 1984) le travail en alternance avec les différents groupes d'élèves, ponctué par quelques périodes d'activités communes, est souhaitable. Ainsi, pendant que l'enseignante travaille avec un sous-groupe d'élèves d'un niveau, ceux de l'autre niveau réalisent un programme individualisé qui tient compte de l'élève et de ses besoins (Greff et Kokyn, 1999). Ce

fonctionnement entraîne parfois une faible motivation des élèves, des pertes de temps et un manque de disponibilité de l'enseignante (MEQ, 1984). Pour y pallier, le MEQ (1984) propose une variation des groupes : le travail en collectif pour l'amorce et l'objectivation sur un travail, les sous-groupes homogènes pour des notions précises, les sous-groupes hétérogènes et du travail en individuel.

Dans une perspective semblable, Fugère et Thomassin-Carreau (1993) invitent les enseignantes à éviter deux erreurs dans la CMA : la vision double soit deux préparations, deux corrections, enseignement à deux groupes et la préparation en quantité astronomique de feuilles de travail personnel. Selon elles, les activités doivent viser à développer chez l'élève ses talents, son autonomie, sa gestion du temps, sa créativité et son respect des autres. Il revient à l'enseignante de faire ses choix selon le groupe d'élèves, ses goûts, ses forces et ses défis. Comme il a été soulevé, les difficultés de la CMA reviennent davantage à l'enseignante. De fait, la démarche d'apprentissage est à réorganiser avec une plus grande hétérogénéité des élèves, et ce, dans tous les domaines d'apprentissage. Entre autres, les interventions en lecture dans un enseignement différencié doivent être variées pour aider les élèves (Saint-Laurent, 1997). Le tableau 2.2 présente une différenciation pédagogique possible en CMA à l'intérieur de la démarche d'apprentissage de Legendre (2005). Supportés par quelques exemples, les quatre éléments de la différenciation pédagogique (contenus, productions, processus et structures) que proposent Caron (2003, 2004) et Perrenoud (2002) sont expliqués.

Tableau 2.2

Différenciation pédagogique dans la démarche d'apprentissage en CMA

Phases de la démarche d'apprentissage	Différenciation pédagogique en CMA	Exemples
Planification	A moyen terme : L'enseignante établit ce qui est pareil et différent dans le curriculum pour chaque sous-groupe d'élèves.	Tronc commun des compétences et savoirs essentiels pour chaque niveau
	À court terme : L'enseignante informe les élèves des activités à faire en classe.	
Réalisation	Contenus : Les élèves travaillent simultanément sur des contenus (compétences, connaissances, stratégies et techniques) différents. Cela implique une différenciation des structures.	Plan de travail, recherches et projets personnels
	Productions : L'élève choisit un véhicule de communication qui lui convient afin de démontrer ce qu'il a appris.	Banque d'outils d'expression
	Processus : Dans un cadre souple, les élèves s'approprient un contenu au moyen de cheminements différents. Une variation des structures est préalable.	Variation des activités et des stratégies d'enseignement, centres d'apprentissage, guidance, ateliers
	Structures : La classe hétérogène éclate pour faire place au décloisonnement et à des sous-groupes d'élèves répartis selon certains critères prédéterminés.	Groupements des élèves, horaire, aménagement de la classe
Intégration et Évaluation	Contenus : L'intégration du contenu par l'élève diffère selon son cheminement et passe par une différenciation des structures.	Idem (plan de travail, recherches et projets personnels)
	Productions : Un regard pluriel porté sur l'évaluation favorise la découverte des forces, faiblesses et des pistes d'amélioration de l'élève.	Variation des modalités d'évaluation, les objets d'évaluation, les critères d'évaluation et les seuils de réussite.
	Processus : L'intégration du contenu par les élèves se réalise à travers des cheminements différents et par une différenciation des structures.	Variation des activités et des stratégies d'intégration
	Structures : L'intégration peut se réaliser à l'intérieur d'un sous-groupe ou dans une activité rassemblant le groupe de base.	Intégration différenciée soutenue par une variation des élèves, des enseignants des lieux et du temps.

À chacune des phases de la démarche d'apprentissage, il est possible pour une enseignante de varier son enseignement en lien avec les quatre éléments pédagogiques retenus par Caron (2003) : contenus, productions, processus et structures. Il s'agit alors de proposer aux élèves des manières différentes de faire et qui ne sont pas

nécessairement les mêmes pour l'ensemble de la classe. Chaque phase de la démarche pédagogique est détaillée dans les prochaines sections.

2.2 Démarche d'apprentissage

Pour faciliter l'apprentissage des élèves en classe, l'enseignante respecte les différentes phases de la démarche d'apprentissage : planification, réalisation, intégration et évaluation. Dans la présente étude, il est pertinent d'apporter des explications relatives à chacune des phases, particulièrement en lien avec les réalités de la CMA.

2.2.1 Planification

En CMA, la planification du contenu du curriculum et des activités d'enseignement-apprentissage est d'une importance capitale. Elle est un atout important à court et à moyen termes et elle doit demeurer souple pour tenir compte de l'évolution des élèves (MEQ, 1984). Politano et Davies (1999) abondent dans le même sens et ajoutent que les activités doivent permettre de garder la classe unie. La planification doit rejoindre les différents niveaux des élèves, tout en considérant leurs besoins. Ces auteurs proposent une planification en quatre étapes. Premièrement, il faut identifier les éléments pédagogiques communs et différents pour chaque matière et chaque niveau. Ensuite, l'enseignante doit établir les échéances (le contenu pour chaque matière avec ou sans interdisciplinarité). Puis, elle conçoit l'horaire hebdomadaire et finalement, elle affiche l'horaire quotidien pour les élèves. La classe est maintenant prête pour la deuxième phase : la réalisation.

2.2.2 Réalisation

Dans la CMA, la réalisation est la phase de la démarche d'apprentissage qui est la plus différente de la classe régulière. Puisque des élèves aux besoins et aux cheminements variés se côtoient, la réponse de l'enseignante à la progression des élèves est variée. Elle peut alors faire appel à la différenciation pédagogique.

La différenciation pédagogique consiste à prendre des moyens variés pour des élèves différents et à conduire chaque élève aussi loin qu'il peut aller (Caron, 2004). La différenciation pédagogique passe par une variation de quatre éléments : les contenus, les productions, les processus et les structures (Caron, 2003, 2004). La différenciation des contenus réfère aux objectifs-noyaux ou aux concepts essentiels que l'enseignante privilégie dans une situation d'apprentissage. Lorsque l'enseignante laisse à l'élève la possibilité de choisir un véhicule de communication qui lui convient pour démontrer ce qu'il a appris, il s'agit alors d'une différenciation des productions. Cette différenciation permet aussi de varier les modalités d'évaluation. La différenciation des processus exige une variation sur les façons d'apprendre d'un élève. Le processus correspond à la possibilité qu'ont les élèves de comprendre un contenu au moyen de cheminements différents. Il est nécessaire de différencier les structures afin de supporter la différenciation des processus. Quant à la différenciation des structures, elle s'organise autour de la formation des groupes d'élèves, de la répartition des tâches entre les enseignantes, de la gestion des lieux et du temps. Elle s'applique en partie à l'intérieur de la classe, mais plus globalement à l'extérieur de la classe lors de décroissements.

Dans une démarche pédagogique globale, la différenciation pédagogique se réalise au début, pendant et après l'apprentissage (Caron, 2003). Les quatre éléments de la différenciation pédagogique (contenu, production, processus et structure) ne doivent pas être pris distinctement mais comme un tout que Caron (2003) nomme la différenciation authentique. Perrenoud (2002) ajoute qu'une différenciation soutenue par des règles de vie et une gestion de classe et de cycle favorisant l'autonomie et la responsabilisation des élèves devient plus efficace, car les enseignantes sont davantage disponibles pour travailler avec les élèves en fonction de leurs différents besoins. De cette façon, les élèves progressent plus aisément vers les dernières phases de la démarche d'apprentissage soit l'intégration et l'évaluation

2.2.3 Intégration et évaluation

Les dernières phases de la démarche d'apprentissage sont l'intégration et l'évaluation. À cette étape, l'élève réalise une objectivation sur le processus et le produit d'apprentissage et effectue un réinvestissement (Caron 2003; Legendre, 2005). L'enseignante supporte l'élève dans sa démarche et peut procéder à l'évaluation. Il n'est pas obligatoire que l'évaluation se réalise à la phase d'intégration. Elle peut se réaliser à divers temps au cours du processus d'enseignement-apprentissage, particulièrement dans le cas d'une évaluation formative (Saint-Laurent, 1997).

En CMA, la différenciation pédagogique se poursuit aussi dans la phase d'intégration. Les élèves ayant des parcours et des besoins différents, l'intégration ne s'effectue pas de la même façon et en même temps pour tous (Caron, 2003). La différenciation pédagogique des quatre éléments (contenus, productions, processus et structures) est aussi en vigueur autant lors de l'intégration que de l'évaluation et exige

de l'enseignante une planification initiale solide. Pour le bénéfice de la présente recherche, un regard particulier est porté sur les principes de l'évaluation en lecture de Giasson (2003) ainsi que les critères d'évaluation du MEQ (2001).

En lecture, Giasson (1995, 2003) propose quatre principes que devrait respecter l'évaluation ; elle devrait être continue, multidimensionnelle, liée aux apprentissages et collaborative. L'évaluation est continue dans une perspective formative tout au long de l'année scolaire et sommative à la fin de chacun des trois cycles. L'évaluation est multidimensionnelle puisque les diverses facettes de la lecture sont sujettes à l'évaluation. Une évaluation liée aux apprentissages offre à l'élève des tâches de lecture auxquelles il est habitué et en mesure de répondre. Finalement, l'évaluation collaborative intègre l'enseignante, l'élève et parfois même les parents dans le processus. Giasson (2003) propose divers outils pour l'évaluation en lecture dont l'analyse des méprises et du rappel du texte, l'évaluation des attitudes envers la lecture et les habitudes de lecture.

Dans le *Programme de formation de l'école québécoise*, le MEQ (2001) mentionne l'importance de la variété de textes et de contextes de lecture à présenter aux élèves pour un développement optimal de la compétence en lecture. Il précise les critères d'évaluation de la compétence à lire des textes variés. Les cinq critères d'évaluation sont effectifs à tous les cycles, les attentes variant selon la progression (MEQ, 2001). Les élèves sont évalués quant à l'extraction des éléments d'information explicites et implicites pertinents, aux réactions pertinentes aux textes littéraires et courants, à la réalisation appropriée des tâches liées à l'intention de lecture, à l'expression personnelle de l'interprétation d'un texte et à l'efficacité des stratégies de compréhension utilisées.

Finalement, la démarche de l'évaluation en lecture peut être considérée sous plusieurs angles bien qu'elle informe l'enseignante des progrès de l'élève sur le développement de sa compétence en lecture. Maintenant les différentes phases de la démarche d'apprentissage précisées ainsi que le rôle nécessaire de la différenciation pédagogique en CMA, il est pertinent de se centrer sur la compétence à lire et son développement dans le cadre de la recherche.

2.3 Compétence en lecture et développement

Le développement de la compétence en lecture constitue le tremplin vers d'autres apprentissages et les enseignantes, à partir des orientations du MEQ (2001), doivent faciliter l'engagement de l'élève dans cette discipline (Turcotte, 2007). Le défi de l'engagement est d'autant plus grand en CMA compte tenu des besoins variés des élèves puisqu'il nécessite l'établissement de conditions affectives et cognitives (Turcotte, 2007). Il cite de nombreux bienfaits à l'engagement en lecture afin de faciliter le développement de cette compétence, dont l'amélioration de la compréhension et la création de liens entre les lectures et l'expérience personnelle. D'abord, il s'avère nécessaire d'expliquer la compétence à lire à partir des processus qui définissent la lecture (Giasson, 2003) et des orientations ministérielles du *Programme de formation de l'école québécoise* (MEQ, 2001). Ensuite, les dimensions affectives et cognitives du développement de la compétence à lire sont traitées. La section se conclue par les défis que pose le développement de la compétence en lecture en CMA.

La lecture est un acte complexe et son développement implique différents processus qui sont liés aux habiletés mises en œuvre lors d'une tâche de lecture. Pour Giasson (2003), la lecture comporte six processus : actif, de langage, holistique, de construction de sens, transactionnel et interactif. La lecture est active puisque le lecteur traite le texte en émettant des hypothèses et en les vérifiant. Le processus de langage en lecture établit un parallèle entre le langage oral et écrit. Il est soutenu par des règles qui permettent la création de phrases et de sens. Les différentes habiletés interdépendantes utilisées en lecture en font un processus holistique. Aussi, la lecture est un processus de construction de sens et de communication en référence au contenu du texte et à l'utilisation que le lecteur fait de ce dernier. La lecture est un processus transactionnel puisque le sens d'un texte s'établit dans la transaction entre le lecteur et le texte. Enfin, elle est un processus interactif parce que la compréhension dépend de l'interaction entre le lecteur, le texte et le contexte de réalisation de la tâche.

Selon Giasson (2003), la compréhension en lecture implique trois variables : le lecteur, le texte et le contexte. La compréhension en lecture varie selon la relation entre ces trois variables. La variable lecteur fait référence aux structures (cognitives et affectives) et aux processus. La variable texte fait référence au matériel utilisé par le lecteur. Le texte varie selon l'intention de l'auteur, la structure du texte et le contenu. Le contexte est d'ordre psychologique (intention de lecture de l'élève et son intérêt), d'ordre social (les interventions de l'enseignante et les pairs) et d'ordre physique (temps, bruit, ...). Guidée par le curriculum, l'enseignante met en place des conditions favorisant l'interaction entre ces trois variables qui contribuent au développement de la compétence à lire.

Le *Programme de formation de l'école québécoise* (MEQ, 2001) est composé de compétences qui se développent en interrelation avec les autres, particulièrement lors d'activités interdisciplinaires ou de projets. Le domaine disciplinaire des langues regroupe quatre compétences : lire des textes variés, écrire des textes variés, communiquer oralement et apprécier des œuvres littéraires. La compétence *Lire des textes variés* est constituée de cinq composantes : utiliser le contenu de textes à diverses fins, réagir à une variété de textes lus, utiliser les stratégies, les connaissances et les techniques requises par la situation de lecture, évaluer sa démarche de lecture en vue de l'améliorer et construire du sens à l'aide de son bagage de connaissances et d'expériences. L'élève exploite ces cinq composantes dans la réalisation de tâches de lecture variées et fait l'apprentissage de savoirs essentiels et de stratégies.

En classe, l'apprentissage de la lecture s'effectue aussi par l'acquisition de divers savoirs essentiels et stratégies (MEQ, 2001). Ces derniers sont répartis en trois cycles d'apprentissage dans le *Programme de formation de l'école québécoise* (MEQ, 2001). Ainsi, la compétence *Lire des textes variés* est la même pour les élèves de tous les niveaux mais les attentes de fin de cycle, les savoirs essentiels et les stratégies diffèrent en fonction du cycle où se situe l'élève. Maintenant la compétence à lire expliquée, il est pertinent de préciser les balises qui soutiennent son développement.

Pour tout apprenant, le développement de la compétence à lire comporte deux dimensions : la dimension cognitive et la dimension affective. La dimension cognitive regroupe les connaissances et les stratégies de l'élève alors que celle affective réfère à ce qu'est l'élève, à sa motivation et à ses intérêts. En ce sens, Giasson (2003) mentionne qu'il ne suffit pas de maîtriser toutes les stratégies de lecture pour être un bon lecteur.

L'élève doit vivre des situations réelles de lecture (Turcotte, 2007). Toujours selon Giasson (2003), l'apprentissage de la lecture implique, entre autres, l'acquisition de stratégies à travers la réalisation d'activités globales de lecture. Un point de vue que partagent Strickland et Mandel-Morrow (2000) qui indiquent que l'enseignante doit considérer, en plus de l'aspect cognitif, les multiples facettes (sociale, émotive, intellectuelle et environnement physique) de l'apprenant pour le développement efficace de la compétence en lecture. L'apprentissage de la lecture n'est possible que lorsque l'élève est engagé, ce qui améliore la compréhension, facilite le développement cognitif et la création de liens entre les lectures et le vécu de l'élève (Turcotte, 2007). L'enseignante doit faire vivre aux élèves des situations réelles de lecture en lien avec les dimensions cognitives et effectives, un contexte qui peut être difficile en CMA avec la grande hétérogénéité des élèves.

En CMA, les défis que pose le développement de la compétence à lire sont de natures diverses. Dans le *Programme de formation de l'école québécoise* du MEQ (2001), les connaissances et stratégies que l'élève doit acquérir sont divisées en cycles d'apprentissage. Les CMA regroupent parfois des élèves de cycles différents ce qui oblige l'enseignante à travailler avec diverses sections du curriculum. De plus, à l'intérieur d'un même cycle, les niveaux variés de compétence des élèves peuvent être importants, notamment au 1^{er} cycle, dans les différents savoirs essentiels à acquérir. Aussi, le matériel de lecture à présenter aux élèves et approuvé par le MELS diffère selon le niveau de l'élève. La CMA peut alors être problématique pour le développement de cette compétence vu l'hétérogénéité des élèves et la constitution du curriculum. L'enseignante doit faire le choix d'un même matériel à utiliser pour tous bien que certains élèves ne soient pas à ce niveau ou utiliser deux matériels qui peut alourdir

considérablement la tâche. Le *Programme de formation de l'école québécoise* (MEQ, 2001) et le matériel de lecture n'assurent pas une même cohérence sur les besoins variés d'élèves de CMA. Malgré cela, l'enseignante doit garder à l'esprit que la compréhension en lecture est primordiale dans le développement de cette compétence et qu'offrir un support adéquat aux besoins variés des élèves, nécessite une variation des formules pédagogiques et des groupements des élèves Giasson (2003).

2.4 Formules pédagogiques

Afin de constater les pratiques des enseignantes pour le développement de la compétence en lecture en CMA, il est nécessaire d'identifier des concepts observables. Dans cette section, différentes définitions du concept de formules pédagogiques sont d'abord détaillées. Puis, une liste de formules pédagogiques est présentée.

Une formule pédagogique est la façon de supporter l'acquisition de nouvelles connaissances ou compétences (Chamberland, Lavoie et Marquis, 1995). Les différentes formules pédagogiques choisies par l'enseignante forment sa pratique pédagogique qui est une application des manières de procéder (Legendre, 2005). Pour définir les pratiques pédagogiques, Tardit et Van Neste (2000) parlent de « modalités d'organisation de la classe » et utilisent une typologie différente mais ayant toujours comme but l'atteinte d'objectifs pédagogiques. Pour sa part, Archambault (2000) a répertorié 47 formules pédagogiques. Quant à Chamberland, Lavoie et Marquis (1995), ils proposent 20 formules pédagogiques (exposé, démonstration, enseignement programmé, enseignement modulaire, protocole, jeu, simulation, tournoi, étude de cas, enseignement par les pairs, travail en équipe, projet, laboratoire, apprentissage

coopératif, groupe de discussion, ressources du milieu, exercices répétitifs, recherche guidée et interview).

Le choix d'une formule pédagogique dépend de certains éléments. Premièrement, le type d'apprentissage favorisé influence le choix. À ce propos, Chamberland, Lavoie et Marquis (1995) décrivent six types d'apprentissage. Les connaissances déclaratives font appel à la mémorisation et à la retransmission. Les compétences intellectuelles sont l'utilisation de symboles pour agir sur l'environnement. Les compétences motrices obligent à une sollicitation musculaire. Les compétences stratégiques réfèrent à la gestion des processus mentaux. Les attitudes constituent la modification de la conduite ou du comportement par choix et les compétences sociales au respect de certaines règles. Deuxièmement, le moment de l'activité dans la démarche d'apprentissage joue sur le choix d'une formule pédagogique. L'activité se déroule-t-elle lors de la phase de préparation, de réalisation ou d'intégration? Troisièmement, il faut déterminer le rôle de l'enseignante et de l'élève à l'intérieur de la formule pédagogique privilégiée. Quatrièmement, le type de groupement des élèves souhaité peut être individualisé et en équipe.

En regard des types de groupements, trois principaux types sont possibles (Giasson, 2003) : le groupe-classe, les sous-groupes et l'individuel. Les sous-groupes favorisent la collaboration et la coopération. Ils peuvent être homogènes ou hétérogènes. Otto, Wolf, et Eldridge (1984) affirment que les groupements hétérogènes encouragent les enseignantes à être plus sensibles aux besoins individuels des élèves et procurent un environnement plus facilitant et démocratique pour l'apprentissage. Les groupements hétérogènes peuvent être soutenus occasionnellement par des groupements homogènes.

Les enseignantes croient que les groupements homogènes permettent une planification plus uniforme de l'enseignement (Ediger, 2002). Aussi, les élèves sont plus enclins à relever des défis avec d'autres élèves d'un niveau similaire. Dans tous les cas, les élèves ont besoin de développer un sentiment d'appartenance en référence à une enseignante. Il revient à l'enseignante de déterminer et de varier le type de groupement qui correspond le mieux aux besoins des élèves (Ediger, 2002). Il s'agit d'une caractéristique importante qui influence l'engagement des élèves et leurs progrès académiques (Texas Center for Reading and Language Arts, 2000).

La variation des types de groupement permet une diversité des formules pédagogiques. Giasson (2003) a regroupé les différentes formules pédagogiques possibles pour le développement de la compétence en lecture en trois catégories : les formules pédagogiques qui favorisent l'intégration des matières, les formules pédagogiques orientées vers les interactions entre les pairs et celles axées sur la structuration des apprentissages. Les formules pédagogiques qui favorisent l'intégration des matières incluent la pédagogie du projet, la recherche personnelle et l'enseignement thématique. Les formules pédagogiques orientées vers les interactions entre les pairs comportent l'apprentissage coopératif, le tutorat et les cercles de lecture. Finalement, les formules pédagogiques axées sur la structuration des apprentissages sont représentées par la lecture animée par l'enseignante, les mini-leçons, la lecture guidée et la compréhension guidée. Le tableau 2.3, inspiré à la fois des classifications des formules pédagogiques de Giasson (2003) ainsi que de Chamberland, Lavoie et Marquis (1995), présente la classification des formules pédagogiques retenue pour la recherche. Le tableau indique aussi les possibilités de groupement d'élèves pour chacune des formules.

Tableau 2.3
Formules pédagogiques en lecture

Formule pédagogique	Définition	Groupements d'élèves possibles
<i>Formules pédagogiques qui favorisent l'intégration des matières</i>		
Pédagogie par projets	Entreprise collective gérée par le groupe-classe qui s'oriente vers une production concrète.	GC SG (HO, HE)
Recherche personnelle	Démarche entreprise par l'élève pour répondre à des questions qu'il se pose et menant à une production concrète déterminée en cours d'activité.	D (HO, HE) I
Enseignement thématique	Exploration d'un thème à partir de tous les aspects du langage et à l'aide de différents outils.	SG (HO, HE) D (HO, HE)
<i>Formules pédagogiques orientées vers les interactions entre les pairs</i>		
Lecture autonome	Lecture personnelle de l'élève.	I
Apprentissage coopératif	Réalisation commune d'une tâche.	SG (HO, HE) D (HO, HE)
Tutorat	Situation dans laquelle un élève plus habile aide un élève moins habile.	D (HE)
Cercles de lecture	Discussions dirigées par les élèves à partir de textes qu'ils ont lus.	SG (HO, HE)
<i>Formules pédagogiques axées sur la structuration des apprentissages</i>		
Lecture animée par l'enseignante	Travail d'une lecture avec le groupe-classe.	GC SG (HO, HE)
Mini-leçons	Brève période où l'accent est porté sur une stratégie particulière.	GC SG (HO, HE)
Lecture guidée	Activité planifiée pour un sous-groupe d'élèves afin de les aider à devenir des lecteurs autonomes.	SG (HO, HE)
Exercices répétitifs	Répétition systématique de notions oralement ou par écrit.	D (HO, HE) I

Inspiré de Giasson (2003) et de Chamberland, Lavoie et Marquis (1995)

Légende : GC= Groupe-classe SG=Sous-groupe (3 à 6 élèves)
D= Dyade I=Individuel
HE= Hétérogène HO= Homogène

Dans le tableau 2.3, une définition de chaque formule pédagogique est donnée afin de mieux comprendre le type d'organisation qu'elle implique et de prévoir le rôle de

l'élève et de l'enseignante. La dernière colonne informe des groupements possibles d'élèves avec chaque formule, et certains groupements peuvent jumeler des élèves de manière homogène ou hétérogène selon l'intention pédagogique choisie par l'enseignante pour l'activité.

Au Canada, les formules pédagogiques utilisées par les enseignantes des CMA sont variées : intégration du programme pour l'enseignement en grand groupe, regroupement des élèves en sous-groupes selon les besoins, enseignement mutuel, travail individuel, projets, apprentissage coopératif et exercices (Gayfer, Gajadharsingh et Hohl, 1991). Les recherches ne fournissent aucune information sur les formules pédagogiques utilisées ou à privilégier en CMA pour l'apprentissage de la lecture. Le développement de la compétence à lire se réalise à l'aide de formules pédagogiques mises en place par l'enseignante mais aussi à partir du matériel pédagogique qu'elle utilise avec les élèves.

2.5 Matériel pédagogique

Le matériel pédagogique, aussi appelé matériel didactique, réfère aux supports pédagogiques qui facilitent l'enseignement et l'apprentissage (Legendre, 2005). Il existe trois types de matériel pédagogique : le matériel d'enseignement, le matériel d'apprentissage et le matériel d'enseignement-apprentissage. Le matériel d'enseignement est « l'équipement utilisé dans une situation pédagogique pour faciliter la transmission de connaissances et le développement d'habiletés » (Legendre, 2005, p. 855). Le matériel d'apprentissage est le matériel conçu sous forme de livres ou de matériel non imprimé pour faciliter l'apprentissage (Legendre, 2005). Finalement, le matériel d'enseignement-

apprentissage est « l'équipement utilisé dans le processus d'enseignement apprentissage pour faciliter l'acquisition de connaissances et le développement d'habiletés, d'attitudes et de valeurs » (Legendre, 2005, p.855). Ainsi, le matériel pédagogique peut être utilisé soit par l'enseignante ou par les élèves, pour assurer le développement d'une compétence.

Spallanzani *et al.* (2001) affirment que le manuel scolaire est le matériel pédagogique principalement utilisé en classe. Le manuel ne dictera jamais la pratique d'une enseignante, mais il peut par contre fortement l'influencer (Lenoir, 2006). Hasni et Ratté (2001) estiment que le manuel est un obstacle à la mise en place de situations authentiques et que leur structure linéaire respecte difficilement les besoins variés des élèves et de la classe. En CMA, les écarts de développement cognitif des élèves étant plus marqués, le manuel brime d'autant plus le développement des compétences. Le manuel et l'utilisation abusive qui en est faite constituent une cause globale des difficultés d'apprentissage (Spallanzani *et al.*, 2001). Le manuel scolaire accorde une importance variable vis-à-vis certains objectifs. Cela constitue un facteur qui explique l'écart entre le curriculum et les contenus traités en classe (CSE, 1998). Aussi, les enseignants délaissent les programmes officiels et se centrent uniquement sur les manuels (CSE, 1998; Lebrun, J., 2006). Le CSE (1998) affirme que « les textes des programmes sont parfois mis de côté par les enseignants au seul profit des manuels scolaires » (p. 42). D'ailleurs, le manuel scolaire devrait constituer un outil et non l'outil exclusif pour favoriser la mise en œuvre de situations d'apprentissage (Lenoir, 2006).

En lecture, Giasson (2003) utilise l'appellation *supports pédagogiques* en référence au matériel d'enseignement-apprentissage. Elle en distingue cinq catégories :

les manuels de lecture, les manuels de matières (autres que la lecture), les livres de la littérature jeunesse, les journaux ainsi que les supports électroniques et virtuels. Les enseignantes peuvent aussi bâtir leur propre matériel, communément appelé matériel maison. Parmi le matériel de lecture, les enseignantes utilisent majoritairement un manuel scolaire (Spallanzani *et al.*, 2001) qui demeure propre à une année, bien qu'elles soient conscientes qu'il ne s'agisse pas toujours de la meilleure façon d'enseigner la lecture (Giasson, 2003). Malgré sa forte utilisation, ce type d'outil demeure inadapté à la CMA (Gayfer, Gajadharsingh et Hohl, 1991).

En compréhension de lecture, plus particulièrement, Spallanzani *et al.* (2001) affirment que les manuels laissent souvent le lecteur avec des connaissances inexploitées au profit de connaissances dites plus tangibles. Par exemple, les distances entre les planètes sont décrites plutôt que d'expliquer, d'une manière simple, la richesse de la culture environnant l'élève et, ainsi, faire appel à des habiletés de plus hauts niveaux. Chall et Squire (1987) mentionnent que l'organisation de l'enseignement de la lecture autour du matériel commercial réduit le rôle des enseignantes et des élèves dans l'apprentissage en plus d'une perte du rôle professionnel de l'enseignante. Ils ajoutent que les manuels ne laissent pas suffisamment de temps pour lire puisqu'ils contiennent trop d'exercices et sont souvent surchargés. Lebrun (M., 2006) précise que l'accès au manuel va de soi mais que l'utilisation de vrais livres est problématique en raison de contraintes budgétaires. Malgré cela, Giasson (2003) croit que les enseignantes doivent proposer des sources de lecture diversifiées. Ediger (1999) considère que la proposition d'une variété de matériels aux élèves augmente leur motivation. Le matériel de lecture se doit donc d'être varié, adapté aux besoins des élèves et stimulant pour eux. Le tableau

2.4 résume le matériel pédagogique possible à utiliser en lecture, incluant les supports de lecture.

Tableau 2.4

Matériel pédagogique en lecture

Matériel	Description
<i>Supports de lecture</i>	
Manuel de lecture	Manuel de base attribué pour un niveau scolaire.
Manuel des matières	Manuel de base lié à une autre matière et utilisé comme support de lecture.
Cahier d'activités	Cahier lié à un matériel de base et complété par l'élève.
Document reproductible	Document tiré du matériel de base lié au manuel.
Document maison	Document de lecture préparé par l'enseignante.
Jeu éducatif	Jeu éducatif axé sur la lecture et provenant du commerce.
Jeu éducatif maison	Jeu éducatif axé sur la lecture et préparé par l'enseignante.
Livre de littérature jeunesse	Livre écrit pour un public jeunesse.
Journaux	
Affiches	
<i>Autres</i>	
Tableau	
Transparent	
Cassette/CD audio	
Support informatique	Logiciel, didacticiel, ...

Le matériel pédagogique en lecture comporte deux principaux ensembles : les supports de lecture qui réfèrent à tout le matériel à lire et les autres outils qui supportent le développement de cette compétence. Le choix des supports de lecture est principalement inspiré de Giasson (2003) et d'autres éléments sont ajoutés. Les assises théoriques étant posées, il est approprié de réaliser une synthèse et de fixer les objectifs de la recherche.

2.6 Synthèse et objectifs de recherche

Le chapitre a décrit les principaux concepts théoriques qui soutiennent les questions de recherche. D'abord, la terminologie « classe multiâge » a été définie et mise en perspective avec d'autres appellations semblables et elle semble la plus appropriée dans le cadre de cette recherche exploratoire. Ensuite, un portrait de la vie en CMA a été dressé ainsi que les défis que comporte la gestion de l'hétérogénéité dans les trois phases de la démarche d'apprentissage dans ce type de classe. Les enseignantes doivent donc mettre en place des dispositifs de différenciation pédagogique pour supporter les besoins variés des élèves. Puis, la compétence en lecture et son développement ont été traités afin de mieux en saisir son importance et ses mécanismes. En CMA, la dimension affective peut être plus facilement répondue, alors que les différents niveaux scolaires des élèves, les savoirs et stratégies du *Programme de formation de l'école québécoise* (MEQ, 2001) présentent des écarts plus marqués en lien avec la dimension cognitive de l'apprentissage de la lecture. Enfin, une description a été faite des formules et du matériel pédagogiques utilisés pour soutenir le développement de la compétence en lecture en CMA.

La définition des principaux concepts a permis de baliser la problématique de la recherche qui s'intéresse aux formules pédagogiques et au matériel utilisés par des enseignantes en CMA pour le développement de la compétence en lecture d'élèves du primaire. De manière spécifique, la recherche poursuit les deux objectifs suivants :

Identifier les formules mises en place par les enseignantes ainsi que le matériel pédagogique utilisés par les enseignantes et les élèves de CMA pour favoriser le développement de la compétence en lecture.

Analyser les relations entre les formules pédagogiques, le matériel pédagogique et le développement de la compétence en lecture en contexte multiâge.

Le prochain chapitre porte sur la méthodologie de la recherche. Le type de recherche, les participantes à la recherche, les méthodes et instruments de collecte de données, les étapes du déroulement de la recherche ainsi que les méthodes de traitement et d'analyse des données qualitatives sont présentés.

CHAPITRE 3

Méthodologie

Les principaux concepts et les objectifs de la recherche étant définis, il est approprié d'établir la méthodologie afin de situer la recherche au plan épistémologique. D'abord, ce chapitre présente le type de recherche et la logique d'investigation privilégiés. Ensuite, le choix de l'étude multi-cas est justifié et les trois étapes qui la constituent sont expliquées. La planification de la collecte des données comprend le recrutement des cas ainsi que le choix des méthodes qui sont l'observation directe, l'entretien semi-dirigé et le journal de bord. Cette partie se termine par l'explication de l'étude de cas pilote et les étapes du déroulement de la collecte des données. En ce qui concerne la collecte des données, des précisions sont apportées quant au déroulement des observations directes et des entretiens semi-dirigés et enfin sur le mode d'analyse des données.

3.1 Fondements épistémologiques de la recherche

L'objectif de la présente recherche est double. Dans un premier temps, il vise à identifier les formules mises en place par les enseignantes ainsi que le matériel pédagogiques utilisés par les enseignantes et les élèves en lien avec le développement de

la compétence en lecture d'élèves de CMA. Dans un deuxième temps, une analyse des relations entre les formules pédagogiques, le matériel pédagogique et le développement de la compétence en lecture en contexte multiâge est effectuée. La présente section justifie le choix d'une recherche qualitative/interprétative et précise l'orientation de la recherche vers l'étude multi-cas pour répondre à ces objectifs.

3.1.1 Recherche qualitative/interprétative

Il existe peu de recherches sur les CMA et celles recensées par Fradette et Lataille-Démoré (2003) comparent les CMA avec les classes à un niveau plutôt que de s'attarder à leur fonctionnement ou à la compréhension du vécu quotidien. D'ailleurs, Veenman (1996) affirme que la majorité des études ne donne aucune information sur les pratiques dans les CMA. Wilkinson et Hamilton (2001) ajoutent que des observations sur l'enseignement-apprentissage de la lecture en CMA apporterait une vision plus complète de la vie dans ces classes. Pour répondre aux objectifs de recherche, des données sur le fonctionnement, en lecture, d'une CMA et sur le matériel utilisé sont nécessaires. Afin de bien connaître et comprendre les pratiques pédagogiques utilisées en lecture en CMA soulevées dans la problématique, il est pertinent d'aller sur le terrain pour voir et questionner les principaux acteurs. La recherche s'inscrit dans une démarche qualitative puisque son but est d'explicitier une réalité humaine dans une vision compréhensive (Mucchielli, 1996). Ce choix de la chercheuse constitue une volonté d'aller directement sur le terrain à la rencontre des environnements et des informateurs clés et de mener à une riche description des pratiques pédagogiques en lecture d'enseignantes de CMA.

Ainsi, la recherche analyse des cas concrets de pratiques pédagogiques qui contribuent au développement de la compétence en lecture en CMA. En ce sens, Deslauriers (2005) mentionne qu'une recherche qui analyse des cas réels dans le milieu naturel est qualitative. Ce même auteur soutient que la recherche qualitative est la plus appropriée lorsque le sujet est changeant donc en évolution selon le moment et la situation, comme c'est le cas chez les enseignantes et les élèves. Pour Savoie-Zajc et Karsenti (2000), la recherche qualitative exprime des positions personnelle et épistémologique particulières puisque le sens donné à la réalité est construit entre le chercheur, les participants à l'étude et les utilisateurs des résultats de la recherche. Le rôle de la chercheuse dans la présente étude demeure central en étant sur le terrain au cours de toute la collecte des données et en discutant avec les participantes à la recherche pour mieux comprendre le sens qu'elle donne à leurs pratiques pédagogiques en lien avec le développement de la compétence en lecture en CMA.

Selon Bogdan et Biklen (1992), une recherche qualitative nécessite cinq éléments principaux : analyser le phénomène dans son contexte naturel, être descriptive dans l'étude des résultats et du processus, analyser les résultats de manière inductive et tenir compte de l'interprétation que font les acteurs d'un phénomène. La recherche qualitative possède aussi une forme interprétative. Merriam (1998) mentionne que dans la forme interprétative de la recherche, l'éducation est considérée comme un processus et l'école comme une expérience vivante. La présente étude s'attarde au processus d'enseignement-apprentissage de la lecture en CMA qui est constaté à travers les pratiques pédagogiques d'enseignantes. Ces dernières construisent plusieurs réalités selon les expériences vécues. Une recherche qualitative/interprétative tente de comprendre le sens que les personnes ont construit sur leurs expériences (Merriam, 2002). L'utilisation de

moyens ouverts et souples, tels les observations et les entretiens, lors de la collecte des données, offrent une compréhension du sens construit par les enseignantes.

Merriam (2002) ajoute qu'en recherche qualitative/interprétative, le chercheur est l'instrument premier pour la collecte et l'analyse des données. Suite à la collecte des données, la chercheuse explique sa compréhension des pratiques pédagogiques liées au développement de la compétence en lecture en CMA, à travers la communication verbale et le non verbal. L'utilisation d'un processus inductif permet de traiter les données immédiatement après leur collecte, clarifie, résume le matériel et vérifie ses interprétations auprès des participants lors des observations par des discussions informelles ou lors des entretiens (Merriam, 2002).

La recherche qualitative/interprétative est hautement descriptive puisque des mots et des images sont utilisées pour approfondir les connaissances sur un phénomène. La façon de collecter des données par des observations, des entretiens et des notes contribue à la nature descriptive de la recherche qualitative. La chercheuse est active dans le maniement des instruments de la collecte des données en faisant partie prenante de l'instrument puisqu'elle procède aux observations et réalise les entretiens avec chaque participante (Mucchielli, 1996). Aussi, les données tirées des observations et le déroulement des entretiens impliquent une non-directivité sur le fond puisque ces techniques de collecte des données laissent aux enseignantes une ouverture et une liberté de réponses (Mucchielli, 1996).

Un aspect compréhensif est aussi visé en donnant la parole aux enseignantes dans la justification du choix de formules et de matériel pédagogiques. Afin d'atteindre les

objectifs de la présente recherche, il est nécessaire d'aller sur le terrain rencontrer des enseignantes pour découvrir les formules et le matériel pédagogiques utilisés pour le développement de la compétence en lecture en CMA. Pour y parvenir, la stratégie de l'étude multi-cas est privilégiée.

3.1.2 L'étude multi-cas

Parmi les différentes approches méthodologiques possibles en recherche qualitative, l'étude multi-cas est choisie pour mener à une documentation intéressante des pratiques pédagogiques liées au développement de la compétence en lecture en CMA. Le fait de s'intéresser à un nombre restreint de participantes permet une étude approfondie du sujet de recherche par une succession des rencontres et une variation des méthodes de collecte des données. L'étude de cas utilise des données empiriques pour investiguer sur un phénomène actuel et dans un contexte réel (Yin, 1994). La montée des CMA est un phénomène récent et l'étude des pratiques pédagogiques en lecture se réalise sur le terrain, dans des classes. La recherche vise à documenter puis à analyser les pratiques pédagogiques pour le développement de la compétence en lecture en CMA afin d'en soulever les forces, les défis et offrir des pistes de solutions. D'ailleurs, Gagnon (2005) mentionne que l'étude de cas est appropriée pour la description et l'explication de phénomènes. La perspective interprétative de Merriam (1998, 2002) est privilégiée pour la conduite de cette étude de cas.

Merriam (1998) définit l'étude de cas comme un type de recherche qualitative en éducation qui décrit d'une manière holistique et analyse une unité ou un système; dans cette étude, il s'agit des pratiques pédagogiques liées au développement de la compétence en lecture en CMA. L'étude de cas, selon lui, possède quatre caractéristiques : elle est

particulière, descriptive, heuristique et inductive. L'étude de cas est particulière puisqu'elle met l'accent sur une situation ou un phénomène précis. À ce sujet, l'auteur ajoute que le cas sélectionné est important en regard de ce qu'il peut représenter et révéler sur le phénomène à l'étude. L'étude de cas est descriptive puisque le produit final consiste en une description riche et complète du phénomène. À ce propos, l'analyse des données, l'interprétation des résultats et les conclusions sont rédigées d'une manière descriptive. Aussi, elle est heuristique car elle éclaire la compréhension du lecteur sur le phénomène à l'étude. Finalement, elle est inductive car la chercheuse s'ajuste aux réalités du terrain et demeure attentive aux diverses ouvertures que peuvent permettre les données collectées. Le tableau 3.1 établit les liens entre les caractéristiques de l'étude de cas de Merriam (1998) et la recherche.

Tableau 3.1

Caractéristiques de l'étude de cas de Merriam (1998) et liens avec la recherche

Caractéristiques de Merriam (1998)	Liens avec la présente recherche
1) Particulière	Dans la recherche, l'objet d'étude est particulier et précis : les pratiques pédagogiques qui soutiennent l'enseignement-apprentissage de la lecture en CMA.
2) Descriptive	La recherche décrit les formules et le matériel pédagogiques utilisés en lecture en CMA. Les méthodes et les outils de la collecte des données abondent en ce sens, favorisant une description détaillée des pratiques pédagogiques en lecture des cas à l'étude.
3) Heuristique	L'aspect heuristique de la recherche s'inscrit lors de l'analyse et la discussion, dans l'explication des pratiques pédagogiques en lecture en CMA, d'autant que peu d'informations existe sur ce sujet.
4) Inductive	La démarche inductive exige que la chercheuse se plie aux conditions particulières du terrain et qu'elle soit à l'écoute des diverses dimensions qui peuvent s'avérer pertinentes, ce qui est considéré tout au long de la collecte des données.

Le respect des caractéristiques de l'étude de cas de Merriam (1998) permet qu'elle soit plus concrète, contextuelle et donne la chance au lecteur d'y apporter sa propre expérience et sa compréhension au cours de la lecture des résultats.

Yin (1994) précise qu'il existe deux variantes de la méthode de l'étude cas de cas : l'étude de cas simple et l'étude multi-cas. Dans l'étude multi-cas, chaque cas est considéré comme une étude entière, apportant des convergences et des conclusions pour ce cas (Stake, 1994 ; Yin, 1994). Par la suite, l'aspect comparatif de l'étude confronte les conclusions de chaque cas à celles des autres cas. Chaque cas d'une étude multi-cas doit être prudemment sélectionné. Il doit prédire des résultats permettant d'établir des parallèles avec les autres cas, mais aussi produire des résultats contrastants qui enrichissent le corpus des données (Yin, 1994 ; Stake, 1994). L'étude multi-cas propose des cas similaires, toutes des CMA qui couvrent l'ensemble des niveaux du primaire. L'étude multi-cas est une stratégie pour s'assurer de la validité externe de la recherche (Merriam, 1998).

Le design d'une étude de cas simple ou multiple est le même, à la différence que dans l'étude multi-cas, certaines étapes de la collecte des données sont répétées pour chaque cas (Yin, 1994). Le design d'une recherche constitue la séquence logique qui relie les données empiriques aux questions de recherche et ultimement aux conclusions (Yin, 1994). Plusieurs auteurs, dont Gagnon (2005), Merriam (1998), Thériault (2008) et Yin (1994) traitent des étapes de l'étude de cas, chacun ayant des éléments particuliers de classification. Gagnon (2005) propose huit étapes pour réaliser une étude de cas. Thériault (2008) regroupe ces étapes en trois grandes phases : la planification, la collecte des données ainsi que l'analyse et l'interprétation des données. D'abord, dans la planification, la chercheuse détermine la problématique, les questions, les objectifs de

recherche, prévoit la collecte des données, réalise une étude de cas pilote et détermine le déroulement de la collecte des données. Dans un deuxième temps, la collecte des données implique la présence de la chercheuse sur le terrain. Il s'agit du moment où s'effectuent les observations et les entretiens. Finalement, la phase d'analyse et d'interprétation des données prend forme par une épuration des données, des analyses individuelles et multi-cas puis l'interprétation. La présente étude multi-cas utilise ces trois phases et débute par la planification de la collecte des données.

3.2 Planification de la collecte des données

La planification de la collecte des données se déroule en quatre temps. À cette étape, il importe d'expliquer la démarche de recrutement des cas participants à la recherche tout comme le choix des méthodes et des instruments de la collecte des données. Ensuite, une description de l'étude de cas pilote et le déroulement de la collecte des données sont expliqués.

3.2.1 Recrutement des cas

Afin de recruter les participantes à la recherche, des entretiens informels sont réalisés, au cours de l'hiver 2006, avec le directeur de l'enseignement primaire de chaque commission scolaire de la région ciblée pour la réalisation de la recherche. À partir d'un schéma d'entretien informel (Appendice A), un portrait des CMA pour la région est dressé. Dès la fin de l'année scolaire 2005-2006 et au début de l'année scolaire 2006-2007, des enseignantes de CMA sont contactées pour connaître leur intérêt face à une éventuelle participation à l'étude. La connaissance du milieu par la chercheuse facilite cette démarche.

Stake (1994) précise que la chercheuse doit choisir les cas qui semblent offrir le plus d'occasions d'apprentissage. Ainsi, les participantes à la recherche sont retenues en fonction de certains critères, comme le propose Gagnon (2005). Tout d'abord, les enseignantes doivent être responsables d'une classe où des élèves de plus d'une année d'étude se côtoient. Elles doivent aussi occuper le poste pour toute l'année scolaire 2006-2007, soit la durée de l'étude. Les enseignantes retenues proviennent de deux commissions scolaires de la région ciblée.

Merriam (1998) considère que le nombre de cas à sélectionner dépend des questions de recherche et de plusieurs facteurs dont les ressources supportant la recherche et les analyses en cours. Gagnon (2005) recommande la présence de quatre à dix participantes pour une étude multi-cas. Dans la présente recherche, cinq participantes sont retenues. Une enseignante pour chaque cycle (1^{er} cycle, 2^e cycle et 3^e cycle) permet de diversifier les données liées aux formules et au matériel pédagogiques utilisés en lecture en CMA. De même, deux enseignantes qui travaillent en CMA où se chevauchent deux cycles sont sélectionnées afin d'établir des parallèles et d'enrichir le corpus de données. Dans les cas sélectionnés, trois enseignent dans une école située en milieu rural et deux dans une école située en milieu urbain. Le tableau 3.2, présente les données socio-démographiques des participantes à la recherche.

Tableau 3.2

Données socio-démographiques des participantes à la recherche

Données socio-démographiques	Participant(e)s à la recherche
Sexe	5 femmes
Formation	2 Baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire (3 ans) 1 Baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire (4 ans) et un Baccalauréat en histoire (en cours) 1 Baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire (4 ans) et un Diplôme d'études supérieures spécialisées en intervention éducative (en cours) 1 Brevet A et un Baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire (3 ans)
Expérience en enseignement (moyenne)	10 ans
Expérience en CMA (moyenne)	4 ans
Niveaux scolaires	
1 ^{er} cycle (1 ^{re} et 2 ^e années)	1 enseignante
2 ^e cycle (3 ^e et 4 ^e années)	1 enseignante
3 ^e cycle (5 ^e et 6 ^e années)	1 enseignante
Chevauchement de 2 cycles (2 ^e et 3 ^e années) et (3 ^e , 4 ^e , 5 ^e et 6 ^e années)	2 enseignantes
Situation de l'école	
Milieu rural	3 enseignantes
Milieu urbain	2 enseignantes

Avant d'entreprendre la collecte des données, Laperrière (2003) mentionne qu'une présentation exhaustive, claire, véridique et neutre de la recherche est à privilégier. La présentation doit contenir les objectifs, l'organisation, les étapes, la durée et la disponibilité exigée des répondants, tout en garantissant la préservation de l'anonymat. La présentation de l'étude aux participantes se réalise en septembre 2006. Un schéma comprenant ces éléments a donc été préparé en vue d'une éventuelle rencontre avec les participantes. Ce schéma peut être consulté à l'appendice B.

Cette première rencontre avec les participantes permet à la chercheuse de préciser les objectifs et le déroulement de la recherche. C'est aussi l'occasion de connaître les attentes de chacune et d'assurer le caractère confidentiel de la recherche. Cette rencontre

permet de fixer la date de la première observation. Une autorisation pour procéder à l'enregistrement vidéo est aussi remise aux enseignantes afin qu'elle soit complétée par les parents des élèves de leur classe. Une fois la sélection des cas effectuée, il faut aussi faire le choix des méthodes et des instruments dans cette phase préparatoire de la collecte des données.

3.2.2 Choix des méthodes et des instruments

La recherche vise à identifier et à analyser les formules et le matériel pédagogiques utilisés en CMA en lien avec le développement de la compétence en lecture. Il est donc nécessaire d'être en contact avec des enseignantes pour collecter les données. Savoie-Zajc et Karsenti (2000) privilégient l'utilisation de stratégies souples afin de garder le caractère interactif avec les participantes et de combiner plusieurs stratégies. Pour ce faire, les méthodes privilégiées, soient l'observation directe et l'entretien semi-dirigé, permettent de garder une ouverture face au terrain en établissant un contact direct avec le milieu. Elles sont complétées par la réalisation d'un journal de bord et expliquées dans la prochaine section.

3.2.2.1 L'observation directe

Le premier objectif de la recherche est d'identifier les formules et le matériel pédagogiques en lien avec le développement de la compétence en lecture en CMA. L'observation directe s'avère pertinente pour l'identification des formules et du matériel utilisés par les élèves et par l'enseignante en CMA dans des situations de lecture, car elle permet d'étudier le phénomène en action (Adler et Adler, 1994). Ainsi, la chercheuse

observe dans le milieu naturel de la classe et en situation réelle d'enseignement-apprentissage, ce qui permet une meilleure compréhension du contexte en plus d'établir des corrélations dans le phénomène (Adler et Adler, 1994). De plus, l'observation directe offre à la chercheuse une meilleure compréhension de la dynamique de l'utilisation des formules et du matériel pédagogiques en situation réelle. Chaque observation est enregistrée sur vidéocassette afin que la chercheuse puisse revoir les séquences et repérer les données nécessaires lors du processus d'analyse (Mayer et Ouellet, 1991). L'observation directe est un moyen souple, car il permet à la chercheuse de ressentir le vécu de la classe et qui devient parfois utile lors de l'analyse des données (Laperrière, 2003).

Selon Anadòn et Garnier (1991), l'observation est un processus actif qui permet à un sujet connaissant de construire la connaissance. Un cadre de référence solide, présenté au chapitre 2, est donc préalable à une observation efficace. Dans la présente recherche, les observations se déroulent dans la classe et durent une heure, soit une période régulière au primaire. Ce choix est justifié grâce aux écrits de Laperrière (2003) qui soutiennent que l'observation directe doit s'appliquer à une situation sociale délimitée dans l'espace et dans le temps. Selon cette auteure, l'approche objective de l'observation vise à décrire, de manière exhaustive les composantes objectives d'une situation sociale pour en extraire ensuite des typologies. Pour y parvenir, le contact entre la chercheuse et les participantes de la situation d'observation constitue un élément essentiel puisque la chercheuse tente de tirer le maximum d'informations dans le plus grand respect des acteurs du milieu (Laperrière, 2003). Ce contact est établi dès septembre 2006. L'observation directe constitue une partie de la collecte de données et elle est complétée par d'autres méthodes afin de corroborer les données obtenues. La

combinaison de l'observation à l'entretien, assure une plus grande rigueur à l'étude (Adler et Adler, 1994).

3.2.2.2 L'entretien semi-dirigé

La seconde méthode utilisée pour la collecte des données est l'entretien qui est utile à la chercheuse afin de confronter sa perception des observations et celles que les sujets expriment (Boutin, 1998). En ce sens, Lessard-Hébert, Goyette et Boutin (1990) considèrent l'entretien comme complémentaire et nécessaire à l'observation. Mayer et Ouellet (1991) sont d'avis que l'entretien est indispensable en recherche en complément avec d'autres méthodes. Les entretiens se réalisent donc après la série d'observations directes afin de permettre à la chercheuse de questionner les participantes qui peuvent apporter d'autres aspects et favoriser une meilleure compréhension des pratiques pédagogiques en lecture.

La réalisation des entretiens en fin de collecte des données sert à tirer le maximum d'informations lors des observations directes, qui pourront être confrontées et clarifiées lors des entretiens (Lessard-Hébert, Goyette et Boutin, 1990). Entre autres, la planification de la situation d'enseignement-apprentissage par l'enseignante est difficilement notable lors des observations directes. De même, des activités de lecture qui se déroulent en dehors du temps d'observation comme le travail à la maison ou l'évaluation peuvent faire l'objet de questionnements. Les entretiens permettent à la chercheuse d'élucider ces aspects qui demeurent essentiels pour connaître en profondeur les pratiques pédagogiques en lecture d'enseignantes de CMA. Ils facilitent l'établissement de liens entre les actions réalisées et les perceptions des enseignantes

quant à leurs pratiques pédagogiques dans le développement des compétences en lecture chez les élèves.

La souplesse de l'entretien semi-dirigé est nécessaire dans une recherche où peu d'informations sont connues sur le sujet. Bien que les thèmes et les questions soient prédéterminées afin d'obtenir des données sur les formules et le matériel pédagogiques utilisés en lecture en CMA, l'entretien demeure ouvert et souple. De fait, la chercheuse pose les questions et dirige l'entretien à partir des réponses de l'enseignante. D'ailleurs, la structure plus ouverte d'un entretien permet une connaissance en profondeur du sujet (Fontana et Frey, 1994).

Dans l'entretien semi-dirigé, le cadre théorique utilisé lors des observations directes détermine les rubriques à partir desquelles questionner les participantes. Le schéma d'entretien (Appendice C) se divise en trois colonnes. La première colonne indique les cinq rubriques : la CMA, les données socio-démographiques, la planification, la réalisation ainsi que l'intégration et l'évaluation des activités de lecture. La deuxième colonne comporte les sous-rubriques qui apportent des précisions aux rubriques. Les questions et approfondissements se retrouvent dans la dernière colonne. Les questions sont prédéterminées mais adaptées ou modifiées à mesure que se déroule l'entretien (Mayer et Ouellet, 1991).

La chercheuse a choisi d'aborder en début d'entretien les questions traitant des données socio-démographiques liées à la classe et à l'enseignante afin de contextualiser la CMA. Ensuite, les questions portant sur la planification, la réalisation et l'intégration/évaluation des pratiques pédagogiques liées au développement de la

compétence en lecture en CMA sont posées. Bien que l'observation directe et l'entretien semi-dirigé soient des méthodes efficaces, elles sont complétées par un outil essentiel en recherche : le journal de bord.

3.2.2.3 Le journal de bord

Pour Savoie-Zajc et Karsenti (2000), le journal de bord est la mémoire vive du chercheur où il note impressions, sentiments, événements pour demeurer réflexif, lui permettre d'exprimer ses interrogations et prises de conscience et pour retrouver la dynamique du moment. Laperrière (2003) et Stake (1995) estiment que la tenue d'un journal de bord est nécessaire lors d'une recherche. Le journal de bord de la chercheuse se divise en quatre catégories, tel que le propose Mucchielli (1996): les notes de site, les notes personnelles, les notes méthodologiques et les notes théoriques. Les notes de site incluent tout ce qui se passe sur le terrain de la collecte des données afin de bien situer le contexte comme la disposition et l'affichage dans la classe, l'accueil par l'enseignante et les élèves, les événements particuliers et les questionnements de la chercheuse à demander à l'enseignante. Les notes personnelles permettent à la chercheuse d'inscrire ses réflexions et impressions au fil de la recherche. Les notes méthodologiques réfèrent au déroulement de la recherche, par exemple, les contacts pris avec les enseignantes. Les notes théoriques présentent le sens que donne la chercheuse aux données collectées, comme les liens établis d'une observation à l'autre, l'analyse partielle de données, les approches convergentes ou divergentes entre les diverses pratiques selon le niveau scolaire et les liens avec la littérature sur le sujet.

Dans le cadre de la recherche, lors des observations et des entretiens avec les participantes, la chercheure inscrit dans son journal de bord des pistes qui lui permettent de se remémorer l'atmosphère des rencontres. Elle y note aussi des éléments pertinents à la recherche qui ne se retrouvent pas sur l'enregistrement vidéo, en se déroulant en dehors de la période filmée ou à l'extérieur des champs de vision de la caméra. Une fois que la chercheure a quitté le terrain de la collecte des données, le journal de bord lui rappelle l'atmosphère qui régnait lors des observations et des entretiens. Ainsi, un journal de bord est utilisé dans la présente recherche.

L'étape de la planification de la collecte des données a indiqué le processus du recrutement des cas et le choix des méthodes. Pour clore cette première étape de l'étude multi-cas, la description de l'étude de cas pilote est réalisée.

3.2.3 Étude de cas pilote

L'étude de cas pilote constitue la préparation finale à la collecte des données (Yin, 1994). Elle aide la chercheure à raffiner sa planification en s'assurant du contenu et des procédures établies. Elle se veut formative, supportant la chercheure pour s'exercer dans l'observation, pour développer des questions plus pertinentes et pour clarifier certains aspects (Yin, 1994).

L'étude de cas pilote se déroule au mois de septembre. L'enseignante rencontrée compte 32 années d'expérience en enseignement au primaire, mais il s'agit de sa première année d'expérience en CMA.

L'école visitée est située en un milieu urbain considéré défavorisé. La classe compte cinq élèves en 5^e année et 18 élèves en 6^e année.

L'étude de cas pilote se déroule en deux temps. D'abord, l'observation directe a lieu un avant-midi avant la récréation, soit entre 9h00 et 10h00, la durée d'une période régulière au primaire. La séquence d'enseignement-apprentissage en lecture est enregistrée sur une bande vidéo. Ensuite, quelques jours plus tard, l'entretien semi-dirigé a lieu après la classe et dure 93 minutes. L'entretien est enregistré sur cassette audio.

L'étude de cas pilote confirme la pertinence des outils choisis, l'observation et l'entretien, pour obtenir des données pertinentes sur les pratiques pédagogiques en lecture en CMA. Il est constaté qu'une période d'observation d'une période est appropriée car il s'agit d'une séquence d'enseignement-apprentissage habituelle au primaire. L'étude de cas pilote démontre l'importance d'enregistrer sur bande vidéo la période observée afin de faciliter le codage en vue de l'analyse. Suite à l'analyse des données, des modifications sont apportées quant au déroulement de l'entretien semi-dirigé afin d'axer les questionnement sur les phases de la planification, de la réalisation et de l'intégration. Aussi, des éléments de précisions sont ajoutés afin que les questions fassent ressortir les particularités nécessaires lors de l'enseignement-apprentissage de la lecture en CMA, tout en confirmant la clarté des questions.

De plus, l'étude de cas pilote justifie la pertinence de réaliser les entretiens à la suite des observations. L'entretien précédé des observations permet à la chercheuse d'éclaircir certaines pratiques observées en classe et d'approfondir sa compréhension globale du sujet, notamment en ce qui concerne la planification et l'évaluation en

lecture. Pour compléter la phase de la planification de la collecte des données, il est utile de préciser les étapes du déroulement de la collecte des données.

3.2.4 Étapes du déroulement de la collecte des données

Pour répondre aux objectifs de la recherche, il est nécessaire de rencontrer des enseignantes en action dans leur CMA. La collecte des données se réalise en deux parties. D'abord, trois séries d'observations directes sont prévues pour chaque classe au cours des trois premières étapes de l'année scolaire. La répartition des trois séries d'observation permet d'obtenir des données à des moments différents de l'année scolaire pour constater des changements dans les pratiques pédagogiques. Chaque observation dure approximativement une heure, ce qui correspond à une période de cours habituelle au primaire. Ainsi, un total de quinze heures d'observations est traité et analysé.

Suite à la série d'observations, un entretien semi-dirigé avec chaque participante est effectué. Cet entretien permet à la chercheuse de questionner les participantes sur certains aspects des observations directes qui demeurent incomplets et de collecter des données qui sont plus facile à obtenir et plus complètes par le biais d'un entretien, par exemple ce qui a trait à la planification et à l'évaluation en lecture en CMA. Un schéma d'entretien semi-dirigé (Appendice C) est préparé grâce aux informations du cadre de référence et complété par des questionnements de la chercheuse lors des observations directes. Le tableau 3.3 résume les informations sur les principales étapes de la collecte des données et de l'échéancier de réalisation.

Tableau 3.3

Échéancier de la collecte des données

Octobre 2006	Décembre 2006	Février 2006	Mars 2007
Première observation directe en classe	Deuxième observation directe en classe	Troisième observation directe en classe	Entretiens semi-dirigés avec les enseignantes

La collecte des données s'effectue en quatre temps pour chaque cas. Trois observations se tiennent aux mois d'octobre, de décembre et de février, suivies d'un entretien en mars. Une fois la planification de la collecte des données et le calendrier établis, la chercheure peut aller sur le terrain pour la collecte des données.

3.3 Collecte des données

La seconde phase de la collecte des données s'appuie sur les trois principes de Yin (1994) qui sont la multiplication des sources, la création d'une base de données et le maintien d'un fil conducteur. D'abord, une multiplication des sources par des données distinctes que sont la classe et les enseignantes ainsi que par une variation des méthodes, dans ce cas l'observation directe et l'entretien semi-dirigé, assure une triangulation. Ensuite, une base de données est créée par la collecte de celles-ci sur le terrain et le contenu du journal de bord de la chercheure. Finalement, un fil conducteur est maintenu grâce au lien entre les questions, les données collectées et les conclusions esquissées. Dans la présente partie, le déroulement des observations directes et des entretiens semi-dirigés de la collecte des données est expliqué ainsi que le mode de gestion des données.

3.3.1 Déroulement des observations directes

Les observations se déroulent en trois temps au cours de l'année scolaire 2006-2007. La première série d'observations a lieu entre le 24 octobre 2006 et le 2 novembre 2006. La deuxième série d'observations se réalise entre le 12 décembre 2006 et le 15 décembre 2006. La troisième et dernière série d'observations se déroule entre le 19 février 2007 et le 1 mars 2007.

Lors de toutes les observations, le déroulement est sensiblement le même. La période filmée correspond à environ une heure soit la durée d'une période au primaire. La chercheuse installe le caméscope avant l'arrivée des élèves afin de limiter le dérangement et d'enregistrer des éléments susceptibles d'être liés aux pratiques pédagogiques en lecture avant le début de la période officielle. La chercheuse s'installe à l'arrière de la classe pour se faire discrète et elle filme les élèves de dos afin de préserver l'anonymat et d'observer les actes de l'enseignante. Sur place, elle note des mots-clés sur le contexte de l'observation, sur l'environnement physique de la classe et à propos des questionnements ou des éléments importants constatés lors de l'observation qui pourront être repris au cours de l'entretien. Ces mots-clés sont ensuite développés dans son journal de bord incessamment après l'observation. Les enseignantes prennent soin d'aviser les élèves de la présence de la chercheuse et certaines demandent à la chercheuse de se présenter auprès des élèves.

À la fin la période d'observation, la chercheuse attend que les élèves aient quitté la classe pour ramasser son matériel. Elle remercie l'enseignante pour son accueil et son ouverture. Lors de la dernière observation, la chercheuse prend rendez-vous avec l'enseignante afin de fixer la date de l'entretien.

3.3.2 Déroulement des entretiens semi-dirigés

Les entretiens se déroulent au lieu choisi par l'enseignante, soit dans sa classe ou dans un local près de celle-ci et sont effectués entre le 13 mars 2007 et le 16 mars 2007. Leur durée varie entre 80 et 100 minutes et sont réalisés en une seule rencontre. Les entretiens sont enregistrés sur bande sonore afin que la chercheuse soit plus disponible en limitant la prise de notes (Lessard-Hébert, Goyette et Boutin, 1990).

À partir des suggestions de Boutin (1998), le déroulement des entretiens s'effectue en trois temps : l'accueil, l'entretien et la conclusion. D'abord, la chercheuse accueille la participante en établissant un lien de confiance et lui explique le déroulement de l'entretien en nommant les principaux thèmes. Pour Fontana et Frey (1994), établir un lien de confiance est essentiel au succès de l'entretien et la chercheuse doit garder en tête que ce lien de confiance demeure fragile. Toutes les questions du schéma d'entretien (Appendice C) sont discutées même si l'ordre n'est pas toujours respecté. La souplesse de la recherche qualitative a permis à la chercheuse de considérer les particularités des cas et, ainsi, d'ajouter des questions soulevées par la chercheuse au cours des observations. Parfois, des questions de relance sont posées ou encore la chercheuse reformule les réponses de l'enseignante pour s'assurer d'une compréhension juste de ses propos. Finalement, la chercheuse remercie la participante de son engagement.

Les observations, les entretiens et la tenue d'un journal de bord génèrent une multitude des données. Il s'avère essentiel de procéder à une gestion sûre et efficace des données pour une recherche fiable.

3.3.3 Gestion des données

Des données de diverses sources sont utilisées pour cette étude de cas. Un système de gestion des données est essentiel pour en retrouver facilement la trace (Huberman et Miles, 1994; Stake, 2006). Une lettre de A à E est attribuée à chaque enseignante afin de préserver l'anonymat et de retrouver facilement les documents nécessaires. Sur tous les fichiers électroniques, les documents papiers et le matériel audio et vidéo, la lettre identifie l'enseignante ainsi que la date où les données sont collectées. Il est ainsi facile de retrouver les informations et d'établir des liens avec le journal de bord de la chercheuse qui regroupe les informations par ordre chronologique en mentionnant clairement la date, l'heure et le lieu. Par sécurité, une copie des tous les documents est réalisée et conservée dans un classeur verrouillé situé en lieu sûr.

3.4 Mode d'analyse des données

En recherche qualitative, l'analyse se déroule simultanément avec la collecte et le traitement des données (Merriam, 1998; Stake, 1995). Ce processus interactif débute dès la première observation en classe. Sur ce point, Deslauriers (2005) affirme qu'en recherche qualitative l'analyse commence souvent dès le début de la collecte des données, car le chercheur note des interprétations et esquisses des analyses sommaires. Dans la présente étude, les trois phases de l'analyse des données de Huberman et Miles

(1994) et de Gagnon (2005) sont décrites. Ces trois phases qui sont l'épuration, le codage et l'analyse des données, se superposent pour l'analyse et l'interprétation des résultats.

Épuration des données

D'abord, l'épuration des données vise à aller chercher celles en lien avec les questions de recherche. Cette phase s'effectue par des résumés, une extraction des données à codifier afin d'en repérer les thèmes ainsi que l'écriture de l'histoire de la collecte pour leur sélection et leur condensation (Huberman et Miles, 1994). Lors du traitement des données, Lessard-Hébert, Goyette et Boutin (1990) proposent de traiter séparément les données d'observations et d'entretien. L'épuration des données s'assure que ces dernières sont pertinentes à la recherche (Gagnon, 2005) et conserve celles qui sont en lien avec les questions et objectifs de recherche, autant dans les observations que dans les entretiens.

Au retour de chaque observation, la chercheuse note dans son journal de bord tous les éléments essentiels afin de situer le contexte ainsi que les éléments qui n'ont pas été relevés par l'enregistrement vidéo. Elle regarde à maintes reprises chaque enregistrement vidéo, rapidement après leur enregistrement pour en extraire les passages pertinents traitant des formules et du matériel pédagogiques utilisés en lecture en CMA. Un texte décrit les observations afin de faciliter le codage.

Pour les entretiens, la chercheuse note dans son journal de bord le contexte du déroulement de l'entretien ainsi que toute autre information susceptible d'enrichir le corpus des données. La chercheuse écoute plusieurs fois la bande audio peu de temps

après l'entretien et réalise un verbatim de l'enregistrement. Cela permet de conserver les passages significatifs à partir des informations du cadre théorique. Une fois les données épurées, la chercheure procède à leur codification.

Codification des données

Dans un deuxième temps, la codification des données consiste en une organisation plus structurée qui sert de matrice (Huberman et Miles, 1994). À cette étape, Gagnon (2005) précise que les passages des textes qui sont utiles à la compréhension du phénomène étudié sont identifiés et codés. Pour y arriver, une série de codes est établie à partir des éléments du cadre théorique ainsi que des rubriques et des sous-rubriques du schéma d'entretien semi-dirigé.

Pour chaque texte référant aux observations et aux entretiens, les passages significatifs sont codés et regroupés selon les codes. Des fiches pour chaque code résument les données susceptibles de répondre aux questions de recherche. À cette étape, certaines données ne sont pas répertoriées dans le cadre théorique. Il s'agit de catégories émergentes et un nouveau code est alors créé pour chacune afin qu'elles soient considérées lors de l'analyse des données.

Analyse des données

Finalement, la phase d'analyse place la chercheure dans l'interprétation des données. Il s'agit alors d'esquisser un sens aux données organisées à l'aide de plusieurs tactiques dont la comparaison, les thèmes et les cas particuliers (Merriam, 1998). Les données à analyser étant maintenant sous forme de texte, Gagnon (2005) mentionne que la technique de l'analyse de contenu s'avère pertinente et comporte trois phases : le

codage, le triage du contenu et l'analyse proprement dite. Les deux premières phases ont été décrites précédemment, il s'agit maintenant d'analyser le contenu.

Pour ce faire, la chercheuse réalise des inductions à partir des textes précédemment codés qui s'effectuent en deux temps : l'analyse verticale et l'analyse transversale. L'analyse verticale dresse un portrait des pratiques pédagogiques en lecture pour chaque cas de l'étude multi-cas. Pour y parvenir, les données des observations, des entretiens et du journal de bord sont consignées en réunissant les familles de codes utilisées à la phase précédente afin d'établir des parallèles. Chaque étude de cas est ensuite rédigée afin de placer en contexte les éléments liés au phénomène étudié. Un deuxième niveau d'analyse des données vise à identifier les pratiques pédagogiques convergentes et divergentes entre chaque cas et constitue l'analyse transversale. À ce stade, la chercheuse compare les thèmes qui présentent des éléments intéressants, soit par leur présence récurrente, leur divergence ou leur unicité.

Les choix méthodologiques de la chercheuse sont maintenant exposés. Le chapitre a débuté par l'explication des fondements épistémologiques de la recherche qualitative/interprétative ainsi que la pertinence de l'étude multi-cas. Puis, les trois étapes de la collecte des données ont été présentées : la planification, la collecte et le mode d'analyse des données. La planification de la collecte des données informe du recrutement des cas, du choix des méthodes et des instruments, de l'étude de cas pilote de même que du déroulement de la collecte des données. La section traitant de la collecte des données a expliqué le déroulement des observations et des entretiens ainsi que la gestion des données. Finalement, le mode d'analyse des données a informé des trois phases qui sont l'épuration, la codification et l'analyse. Les informations étant

clarifiées sur le déroulement de l'étude multi-cas, le prochain chapitre présente les résultats de l'étude.

CHAPITRE 4

Résultats

Les choix méthodologiques étant exposés, ce chapitre présente les résultats tirés des données d'observations et des entrevues ainsi que du journal de bord de la chercheuse. Il se divise en quatre parties. La première partie rappelle la logique utilisée pour analyser. La deuxième partie constitue une analyse verticale soit une description complète des pratiques pédagogiques en lecture en CMA pour chacun des cinq cas. Dans la troisième partie, une analyse transversale fait ressortir les ressemblances et les différences entre les cas selon les thèmes retenus. Finalement, des réponses aux questions de recherche sont apportées grâce aux résultats de l'étude dans la quatrième partie.

4.1 Logique de la présentation des résultats

Pour faciliter la lecture et la compréhension, tant pour l'analyse verticale que pour l'analyse transversale, chaque cas est identifié par une lettre (A, B, C, D et E). Les chiffres situés entre parenthèse indiquent le niveau scolaire de chaque enseignante. Dans un souci d'uniformité, le choix a été fait d'indiquer les niveaux scolaires plutôt que le cycle puisqu'il y a un chevauchement dans deux cas (enseignante D et enseignante E). Le tableau 4.1 rappelle le cycle et les niveaux scolaires de chaque enseignante.

Tableau 4.1
Cycle et niveaux scolaires de chaque enseignante

Enseignante	Cycle	Niveaux
Enseignante A	1 ^{er} cycle	1 ^{re} et 2 ^e années
Enseignante B	2 ^e cycle	3 ^e et 4 ^e années
Enseignante C	3 ^e cycle	5 ^e et 6 ^e années
Enseignante D	2 ^e et 3 ^e années	1 ^{er} et 2 ^e cycles
Enseignante E	2 ^e et 3 ^e cycles	3 ^e , 4 ^e , 5 ^e et 6 ^e années

Lors de l'analyse verticale, la description uniformisée des résultats des pratiques pédagogiques en lecture en CMA comporte quatre sections : la mise en contexte, la planification, la réalisation ainsi que l'intégration et l'évaluation. Le tableau 4.2, identifie les thèmes traités dans chaque section.

Tableau 4.2
Thèmes retenus pour l'analyse des données

Sections	Thèmes
Mise en contexte	Données liées à l'enseignante <ul style="list-style-type: none"> • Expérience professionnelle • Parcours de formation initiale et continue • Choix d'enseigner en CMA Données liées à la classe <ul style="list-style-type: none"> • Situation géographique de l'école • Motifs de la présence d'une CMA dans l'école • Formation du groupe-classe • Composition du groupe-classe • Aménagement de la classe et coin lecture
Phase de planification	<ul style="list-style-type: none"> • Contenu en lecture • Planification des formules pédagogiques • Planification du matériel pédagogique • Information aux parents
Phase de réalisation	<ul style="list-style-type: none"> • Amorçe d'apprentissage • Formules pédagogiques • Matériel pédagogique • Gestion des rythmes d'apprentissage • Support extérieur • Travail à la maison
Phases d'intégration et d'évaluation	<ul style="list-style-type: none"> • Intégration : Formules et matériel pédagogiques • Évaluation : Formules et matériel pédagogiques

Dans la première section, la mise en contexte informe sur les données liées à l'enseignante et à la classe qui apportent des précisions relatives à chaque cas dans le but d'avoir une vision plus complète et globale de leurs pratiques pédagogiques. Les sections suivantes comportent une description de ces pratiques pédagogiques en lecture en lien avec les phases de planification, de réalisation ainsi que d'intégration et d'évaluation. Dans chacune de ces sections, les formules et le matériel pédagogiques sont mis en évidence, par l'utilisation du caractère italique, puisqu'ils constituent le cœur de la recherche. Ces thèmes sont complétés par d'autres afin d'apporter une description plus complète des pratiques pédagogiques en lecture de chaque cas. Maintenant la logique de la présentation des résultats expliquée, la partie suivante présente l'analyse verticale soit la description complète des résultats relatifs à chaque cas.

4.2 Résultats relatifs à chaque cas

Les données tirées des observations, des entretiens et du journal de bord de la chercheure permettent de dresser un portrait des pratiques pédagogiques en lecture en CMA pour chaque cas. Tel qu'annoncé précédemment, la description uniformisée respecte les thèmes du tableau 4.2 auquel le lecteur peut se référer au besoin.

4.2.1 Enseignante A (1/2)

a) Mise en contexte

Données liées à l'enseignante

L'enseignante A (1/2) possède huit ans d'expérience en enseignement, dont sept ans au primaire et une année au préscolaire. Elle en est à sa troisième année en CMA.

L'enseignante A (1/2) détient un baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire de trois ans. Elle (1/2) mentionne poursuivre une formation continue par les choix personnels ou professionnels qu'elle fait ainsi que par son parcours d'enseignement.

En début de carrière, elle enseigne dans une classe de 1^{re} année où elle utilise des manuels de base. Elle trouve important le fait d'avoir commencé par l'utilisation de manuels de base pour bien connaître le contenu de ce niveau. L'année suivante, un poste au préscolaire lui permet de travailler dans une classe décloisonnée, précisant que les élèves n'effectuent pas tous la même tâche, ni au même moment. Elle apprécie alors de partir des connaissances de l'enfant et d'y aller au rythme de chacun pour soutenir leurs apprentissages.

À sa 3^e année d'enseignement, elle commence à travailler en CMA au 1^{er} cycle, range les manuels et prépare son matériel pour le fonctionnement par ateliers. L'année suivante, elle se rend à Sherbrooke pour rencontrer une enseignante qui a une approche globale de l'apprentissage afin de proposer aux élèves des situations d'apprentissage signifiantes, près de leur vécu et qui incluent souvent plus d'une discipline. Cette rencontre est déterminante car elle lui confirme qu'elle souhaite pratiquer une approche plus globale avec ses élèves. Depuis, elle s'inspire de cette visite et du livre *Lire et écrire en première année ... et pour le reste de sa vie* (Nadon, 2003), qui l'ont beaucoup touchée, pour modifier sa façon de travailler. Elle poursuit son cheminement

professionnel en intégrant la lecture dans toutes les disciplines et en proposant des situations signifiantes aux élèves sans référence à des manuels scolaires.

L'enseignante A (1/2) choisit d'enseigner en CMA afin de pouvoir travailler avec des élèves du 1^{er} cycle. Aussi, selon elle, la CMA la fait cheminer dans sa façon d'enseigner en l'obligeant à se ressourcer constamment et à aller plus loin pour chercher le vrai sens de la pédagogie. Pour l'enseignante A (1/2), les besoins variés des élèves en CMA exigent de diversifier ses approches et outils plutôt que de suivre le cheminement plus linéaire d'un manuel. Elle considère que les niveaux 1^{re} et 2^e années s'agencent tout comme l'éducation des enfants dans une famille, puisque les parents réussissent à éduquer tous leurs enfants bien qu'ils ne soient pas du même âge ni au même niveau.

Données liées à la classe

L'école de l'enseignante A (1/2) se situe dans un milieu urbain favorisé et elle compte trois CMA, dont la classe de l'enseignante A (1/2) ainsi que deux classes du 3^e cycle. La CMA de l'enseignante A (1/2) compte neuf élèves de 1^{re} année et 11 élèves de 2^e année pour un total de 20 élèves. Ce groupement permet de garder les élèves à l'école malgré la baisse de la clientèle scolaire et ce, pour une 2^e année consécutive. Ce choix est réalisé conjointement par la direction de l'école et la commission scolaire. Les CMA du 3^e cycle sont construites pour un motif différent, soit de regrouper des élèves sélectionnés de toute la commission scolaire qui prennent part au programme Sport-Art-Études au niveau primaire. L'enseignante A mentionne que le motif et le fonctionnement diffèrent donc pour ces classes et pour la classe à l'étude.

L'enseignante A (1/2) a participé à la formation du groupe-classe, bien qu'elle ne fût pas en poste dans cette école à ce moment. Elle a demandé d'avoir des élèves autonomes au niveau de leur comportement, responsables et capables de travailler seuls. Au niveau des apprentissages, l'enseignante A (1/2) précise que les élèves qui présentent de telles caractéristiques ont souvent tendance à avoir plus de facilité à apprendre.

En ce qui concerne l'aménagement de la classe, l'enseignante A (1/2) ne fait plus de différence entre une CMA et une classe qui compte un seul niveau. L'année dernière, elle enseignait aussi en 1^{re} et 2^e années et elle avait séparé les élèves de chaque niveau par un meuble sur roulettes qu'elle déplaçait au besoin. Cette disposition lui a déplu car elle créait une différence entre les niveaux et longtemps après avoir enlevé le meuble, les élèves ne comprenaient toujours pas qu'ils n'étaient pas en 1^{re} année **ou** en 2^e année mais bien en 1^{re} et 2^e années.

Cette année, elle fait abstraction du niveau des élèves dans leur regroupement. Les élèves sont regroupés en îlots de quatre bureaux. Chaque îlot a un nom et des responsabilités précises. Une fois par mois, les élèves s'installent à un îlot de leur choix et réalisent les responsabilités attribuées à l'îlot. L'enseignante A (1/2) fait une distinction entre équipe de travail et îlot, ce dernier étant seulement une place pour s'asseoir et ranger son matériel. Les enfants sont souvent appelés à changer de place pour travailler en équipe. L'enseignante A (1/2) informe ses élèves en début d'année que le pupitre sert seulement à ranger ses effets personnels à l'intérieur et que d'autres élèves peuvent y travailler lors de travaux d'équipe. Les élèves ont aussi en commun crayons, gommes à effacer, pots de colle et ciseaux ce qui, selon l'enseignante A (1/2), évite bien des problèmes de perte d'articles scolaires.

La classe compte une aire de rassemblement que l'enseignante A (1/2) nomme coin lecture. Elle est située le long d'un mur, vers le centre de la classe et offre suffisamment d'espace pour accueillir tous les enfants. Elle est le lieu pour l'amorce d'apprentissage, les activités de réalisation en groupe et pour l'intégration. Un tapis mousse délimite cette aire qui est entourée de meubles à cases dans lesquels sont placés une bonne quantité de livres pour enfants. Des présentoirs disposés sur les meubles exposent des livres lus récemment en classe. Des coussins et des bancs sont à la disposition des élèves qui peuvent aller y lire en tout temps.

Peu d'éléments visuels particuliers montrent qu'il s'agit d'une CMA et seule une personne avertie pourrait le constater. Des référentiels sont affichés sur un mur pour les élèves de 1^{re} année et sur un autre mur pour les élèves de 2^e année, et ce, sans que le niveau soit indiqué. Ces référentiels sont constitués de mots et de cartes-sons pour chaque niveau et les élèves savent lesquels correspondent à leur niveau. Aussi, les cartes pour l'absence des élèves sont accrochées en deux paquets au mur. Finalement, deux vide-poches sont numérotés de 1 à 9 pour les élèves de 1^{re} année et de 1 à 11 pour ceux de 2^e année. Des tables basses sont disposées à quelques endroits le long des murs et le bureau de l'enseignante se situe à l'arrière de la classe.

b) Phase de planification

Planification du contenu en lecture

L'enseignante A (1/2) utilise deux méthodes pour la planification des activités de lecture : la planification pour le groupe-classe et la planification pour chaque niveau. Pour la planification des situations d'enseignement-apprentissage en lecture pour le

groupe-classe, elle choisit un livre de littérature jeunesse et des activités qui plairont à tous selon la thématique développée dans celui-ci. En planifiant, l'enseignante A (1/2) prévoit que ses exigences, au cours de la réalisation, seront différentes selon les besoins des élèves et non pas selon leur niveau scolaire. Lors d'une activité de groupe observée en classe, l'enseignante A (1/2) distribue aux élèves des textes au hasard, mais elle remet un texte plus facile à certains élèves qu'elle sait en difficulté en lecture.

L'enseignante A (1/2) planifie aussi des situations d'enseignement-apprentissage en lecture qui s'adressent séparément à chaque niveau dans deux cas : pour des formules pédagogiques spécifiques ou lorsqu'une autre enseignante vient aider. Dans ce cas, les élèves de 1^{re} année demeurent en classe avec l'enseignante, tandis que les élèves de 2^e année travaillent dans un autre local avec une enseignante engagée pour les besoins spécifiques de la CMA. L'enseignante A (1/2) planifie le contenu pour le support extérieur, bien que la personne demeure libre de la façon de le travailler avec les élèves. Ce contenu touche le domaine de la lecture et particulièrement celui de l'écriture. En ce qui concerne les formules pédagogiques spécifiques, l'enseignante A (1/2) planifie des activités, les prépare et choisit du matériel pédagogique en lecture différent pour chaque niveau. Ces activités sont réalisées lors des périodes d'ateliers.

L'enseignante A (1/2) soutient que la particularité de la CMA quant à la planification est de toujours devoir se remettre en question sur le contenu proposé aux élèves. De fait, elle croit avoir tendance à faire parfois trop d'activités s'adressant à un seul niveau bien que le *Programme de formation de l'école québécoise* (MEQ, 2001) s'adresse au 1^{er} cycle.

Planification des formules pédagogiques

L'enseignante A (1/2) mentionne que les thèmes et fêtes de l'année (Halloween, Noël, Hiver, Pâques) constituent la toile de fond pour toutes les activités de la classe, peu importe le domaine disciplinaire. Cet *enseignement thématique* s'enrichit par les idées et les projets que les enfants proposent. Pour la planification des formules pédagogiques, l'enseignante A (1/2) prévoit rarement les groupements d'élèves, leur laissant plutôt la possibilité de se grouper librement et parfois, par exemple, en pigeant les noms des membres d'une équipe. Elle justifie sa position en expliquant que les élèves vont se placer naturellement avec des partenaires ayant des caractéristiques semblables. Les groupements d'élèves d'un même niveau se font souvent aléatoirement et sont changés à tous les mois, principalement pour les ateliers.

Planification du matériel pédagogique

Au niveau du matériel, l'enseignante A (1/2) utilise un cahier de planification dans lequel elle note le contenu à travailler en classe à court terme (à la semaine) et à moyen terme (au mois). Elle garde en tête sa planification à long terme et se réfère parfois au *Programme de formation de l'école québécoise* (MEQ, 2001). Elle utilise fréquemment les livres de la littérature jeunesse ou des livrets de lecture selon les thèmes exploités. Entre autres, elle nomme la collection *Math et Mots* (Beauchemin, 2004), les livres de l'auteur Robert Munch et les livres des Éditions du Raton Laveur ainsi que les activités pédagogiques rattachées à ces documents. L'enseignante A (1/2) utilise aussi de nombreux livres de référence, notamment ceux des Éditions La Chenelière dont *Histoire de lire* (Courchesne, 1999) et *Quand lire rime avec plaisir* (Turgeon, 2004). L'enseignante A (1/2) précise que plusieurs livres de littérature jeunesse ont été achetés par la bibliothèque de l'école, mais qu'ils sont conservés dans la

classe. D'autres livres destinés aux élèves de même que ceux pour les enseignantes lui appartiennent personnellement et elle mentionne qu'elle investit annuellement un montant important pour l'achat de matériel pour sa classe. Aucun budget spécial n'est prévu cette année pour l'achat de matériels de lecture en CMA.

Puisque les élèves n'utilisent pas de matériel lié à un manuel de base en lecture, l'enseignante A (1/2) estime qu'elle peut planifier des situations d'enseignement-apprentissage en lecture qui lui plaisent ainsi qu'aux élèves. Cette ouverture lui permet d'aller plus loin dans les apprentissages, mais demande plus de temps pour trouver des activités qui correspondent à l'ensemble du groupe, tant au niveau de l'intérêt que du contenu.

Quotidiennement, les élèves sont informés de la planification en lecture par le menu du jour qui est affiché dans l'aire de rassemblement. Une équipe d'élèves a la responsabilité de retourner chaque carton du menu du jour une fois que l'activité est réalisée. Au début de chaque période, l'enseignante A (1/2) donne des précisions sur le déroulement des activités en se référant au menu du jour.

Information aux parents

Lors de la rencontre des parents en début d'année, ceux-ci sont informés brièvement de la planification en lecture. L'enseignante A (1/2) affirme que les parents des élèves de 1^{re} année sont souvent confiants face à la CMA. Ce sont certains parents d'élèves de 2^e année qui sont inquiets face aux raisons de la présence de leur enfant dans la CMA et aux apprentissages qu'ils feront, non pas en lien avec la lecture précisément mais dans tous les domaines. Lors de cette réunion, l'enseignante A (1/2) prend le temps

de leur expliquer le fonctionnement de la classe, de les rassurer et de répondre à toutes leurs questions.

c) Phase de réalisation

Amorce d'apprentissage

Lors de la réalisation, l'enseignante A (1/2) amorce l'apprentissage en regroupant les élèves dans l'aire de rassemblement. Elle explique le déroulement de l'activité, donne les consignes oralement et aide les élèves à se mettre au travail. L'introduction des activités se fait souvent par la littérature jeunesse, autant dans le domaine du français, des mathématiques que des sciences.

Formules pédagogiques

Les formules pédagogiques utilisées en classe sont nombreuses pour soutenir le développement de la compétence en lecture : *l'enseignement thématique, la lecture autonome, l'apprentissage coopératif, le tutorat, la lecture animée par l'enseignante, les mini-leçons et les exercices répétitifs*. Les activités d'enseignement-apprentissage se basent sur les thèmes de l'année et combinent souvent plus d'une formule. L'enseignante trouve important d'utiliser ces thèmes connus des élèves pour faciliter leur repère dans le temps.

En arrivant le matin, les élèves ont une période de travail personnel de 30 minutes. Des élèves responsables placent cinq livres qu'ils ont choisis dans les étagères de l'aire de rassemblement sur chaque îlot. Ils peuvent faire de la *lecture autonome* ou de la *lecture en dyade*. Les élèves peuvent aussi compléter un cahier de travail composé d'*exercices répétitifs* en français et en mathématiques ou faire des *jeux éducatifs* dans

ces domaines. Les élèves sont alors appelés à s'entraider sous la forme d'un *tutorat spontané*.

Ensuite, les élèves se regroupent dans l'aire de rassemblement pour l'activité du calendrier qui touche davantage les mathématiques et l'univers social bien que la lecture soit aussi intégrée. L'enseignante A (1/2) utilise un bâton pointeur et les élèves lisent (*exercices répétitifs*) les jours de la semaine, les mois de l'année, etc. Puis, deux élèves lisent la question du sondage du jour qu'ils ont écrite et présentent les résultats. Chaque jour, l'enseignante ou un élève écrit un message s'adressant à la classe. Les élèves en font une *lecture autonome* et l'auteur choisit un élève pour le lire. L'enseignante A (1/2) profite de l'activité pour faire des *mini-leçons* aux élèves sur des stratégies de lecture et d'écriture en étant un modèle de lecteur et de scripteur. Elle mentionne que l'avantage de retrouver les élèves d'un cycle dans la classe est que les élèves de 2^e année souhaitent écrire des messages dès la fin septembre alors que les élèves de 1^{re} année prennent plus de temps. Ainsi, les plus âgés deviennent des modèles pour les plus jeunes. Les messages précédents sont conservés et sont parfois utilisés pour revenir sur des stratégies de lecture et d'écriture.

À la deuxième période du matin, se déroulent les activités qui touchent un contenu particulier : les ateliers du matin ou les sacs de lecture. Parfois, l'activité est la même pour l'ensemble du groupe et à d'autres moments, les élèves de chaque niveau réalisent une activité différente, selon ce que l'enseignante souhaite travailler avec eux. Pendant les ateliers du matin, les élèves choisissent une feuille d'*exercices répétitifs* qu'ils réalisent individuellement et ils peuvent demander de l'aide (*tutorat spontané*). Pour les sacs de lecture, chaque élève choisit quatre ou cinq livres selon son niveau de

lecture. Quatre niveaux s'offrent aux élèves du cycle et les livres sont placés dans des bacs de plastique. Chaque élève fait de la *lecture autonome* et l'enseignante circule pour écouter la lecture des élèves (environ quatre par jour) en notant dans un cahier leurs progrès et leurs difficultés et en faisant une *mini-leçon* individuelle au besoin. Une fois tous les livres du sac lus, l'élève note les titres sur une feuille de suivi et choisit un livre qu'il présentera à la classe. Cette activité appelée « Parle-moi d'un livre » est davantage expliquée à la phase d'intégration (p.24). L'enseignante A (1/2) profite des présentations pour réaliser des *mini-leçons* au groupe (utilisation adéquate de la ponctuation, liaisons, utilisation du signet).

Après la récréation, la lecture animée par l'enseignante prend aussi la forme d'une *mini-leçon*. Les élèves se regroupent dans l'aire de rassemblement et l'enseignante lit un livre en prenant soin d'indiquer le titre, l'auteur et l'édition. Lors d'une observation, elle annonce que le livre est le premier qu'elle présente de cette édition. Toutefois, trois élèves affirment qu'il y a un autre livre de cette collection dans la classe et le montrent à l'enseignante. Un élève dit que le pictogramme de la collection l'a aidé à faire le lien et l'enseignante félicite les trois élèves pour leur bonne observation. L'enseignante A (1/2) choisit des livres de littérature jeunesse afin qu'ils deviennent le point de départ d'une *activité thématique*, d'un *projet* ou d'un *apprentissage coopératif* : inventer la fin de l'histoire, composer une devinette puis un dessin et les associer, faire un bricolage, etc. Elle intègre aussi d'autres formules pédagogiques à l'activité : la *lecture autonome* et le *tutorat spontané*.

Les observations en classe révèlent trois de ces activités. La première est celle de la Fée des dents où chaque élève invente une fée des dents, la dessine et compose une

description pour la reconnaître. Ensuite, les élèves sont regroupés dans l'aire de rassemblement et tous les dessins sont déposés au sol. Chacun doit faire la *lecture autonome* d'une description, puis la lire à voix haute et l'associer au bon dessin. Les élèves peuvent s'entraider (*tutorat spontané*) pour la lecture et l'activité est l'occasion de mini-leçons selon les difficultés des élèves. Lors d'une deuxième activité, chaque élève bricole un bonhomme de neige et compose une devinette. En sous-groupes, ils vont dans les classes de maternelle pour que les plus jeunes retrouvent le bonhomme de neige à l'aide des indices révélés par la devinette. La troisième activité observée révèle la production d'une peinture sur un napperon pour illustrer la fin d'un livre qui se termine par une question. Au bas du dessin, chaque élève compose et écrit à l'ordinateur la réponse à la question du livre.

Finally, the end of the day is dedicated to workshops which are *exercises repetitive with manipulation* linked to the *thématique* or *jeux éducatifs*. *Exercises repetitive with manipulation* decrease the traditional use of paper and crayon, as teacher A (1/2) conceives material which she plastifies and the pupils complete the activities by replacing the velcro cards or by writing with a dry ink crayon. *Exercises repetitive with manipulation* and *jeux éducatifs* touch on reading but also French and mathematics. They are realized individually or in a team but each pupil has their own sheet to follow.

Matériel pédagogique

The first source of material in reading used by teacher A (1/2) and her pupils is *livres de littérature jeunesse*. They use them for the activity of reading bags, during a *lecture animée* by the teacher linked to a *thématique* or simply

dans la *lecture autonome* des élèves le matin. L'enseignante A (1/2) emprunte des livres à la bibliothèque de l'école et à la bibliothèque municipale parce qu'elle a besoin d'une grande quantité de livres sur des sujets variés et de niveaux de difficulté différents. Aussi, elle achète personnellement plusieurs livres, ou encore en fait acheter par l'école, particulièrement les livrets de lecture. Selon leurs besoins, les élèves consultent le dictionnaire, principalement ceux de 2^e année. La trousse *Raconte-moi les sons* (Laplante, 2002) est utilisée avec l'ensemble des élèves pour l'apprentissage des lettres et des sons. Les cartes-sons sont affichées en classe.

L'enseignante A (1/2) prépare beaucoup de *documents maison* pour les activités de lecture qui sont parfois différents pour les élèves de 1^{re} et de 2^e année, selon le contenu à travailler et la formule pédagogique choisie. Ainsi, lors de travail individuel comme les *exercices répétitifs* et le *tutorat spontané* (ateliers du matin, sacs de lecture, vocabulaire, détective) les documents sont différents pour les élèves selon leur niveau scolaire. Par contre, lors d'activités de groupe tels l'*enseignement thématique*, les *projets*, l'*apprentissage coopératif* (sondage, mots-étiquettes) ou d'*animation autour d'un livre*, les documents sont identiques pour tous les élèves. L'enseignante A (1/2) et les élèves utilisent aussi des *documents préparés par les élèves* pour des situations de lecture. Les élèves qui inventent et écrivent une histoire peuvent la placer dans l'aire de rassemblement pour en faire profiter les autres élèves. Les devinettes composées par les élèves sont également réutilisées en classe.

L'enseignante A (1/2) utilise des *documents reproductibles* différents pour les élèves de 1^{re} et de 2^e année dans des contextes semblables à l'utilisation des *documents maison* (*exercices répétitifs*, *tutorat spontané*, ateliers du matin, sacs de lecture). Des

documents reproductibles identiques pour tous les élèves de la classe sont utilisés lors d'animations autour d'un livre. Des *jeux éducatifs* (commercial et maison) sont proposés aux élèves lors de la routine du matin ou durant des ateliers. Les élèves peuvent choisir des *livres-CD* ou des *livres-cassettes* dans les bacs pour les sacs de lecture et les écouter durant cette période. Tel que mentionné précédemment, les affiches en classe s'adressent à l'ensemble du groupe, mais des affiches spécifiques sont proposées pour chaque niveau (mots de vocabulaire, les lettres et cartes-sons).

Gestion des rythmes d'apprentissage

La gestion des rythmes d'apprentissage s'effectue de différentes façons par l'enseignante A (1/2). Tous les matins, en arrivant en classe et à certains moments dans la semaine, des périodes de travail personnel permettent aux élèves de terminer certaines tâches ou de réaliser des travaux d'enrichissement en lecture et en mathématiques : calligraphie, écriture, cahier d'exercices thématiques préparés par l'enseignante. D'ailleurs, l'enseignante A (1/2) regroupe une série d'activités de lecture qu'elle appelle Détective. Cette série, numérotée de un à dix, croît en difficulté et diffère pour les élèves de 1^{re} et de 2^e année qui cheminent à leur rythme. En tout temps dans la classe, les élèves peuvent lire dans l'aire de rassemblement ou à leur place lorsqu'ils ont terminé une tâche.

Support extérieur

L'enseignante A (1/2) est d'avis qu'en début d'année l'aide d'une enseignante (support extérieur) est requise à cause des écarts importants en lecture. Par contre, plus tard dans l'année, il est formateur pour les élèves de 2^e année de revoir certaines notions en même temps que les élèves de 1^{re} année. Pour les besoins de la classe, une seconde

enseignante est engagée à raison de sept périodes d'une heure par cycle de neuf jours et ce, jusqu'à Noël. L'enseignante A (1/2) demeure avec les élèves de 1^{re} année et elle travaille en lecture à la présentation des lettres et des stratégies. La seconde enseignante reçoit les élèves de 2^e année dans un autre local pour travailler en lecture et en grammaire le contenu déterminé par l'enseignante A (1/2). De janvier à avril, l'enseignante A (1/2) accueille une stagiaire finissante et procède de la même manière, mais à raison de quatre périodes d'une heure par cycle de neuf jours.

De plus, le nombre de périodes attribué à la CMA par l'enseignante Soutien à la pédagogie et à l'encadrement (SPE) est le même pour l'ensemble des classes de l'école et est consacré, dans la classe de l'enseignante A (1/2), pour travailler la calligraphie et certains concepts plus précis en mathématiques.

Un partenariat est parfois établi avec des classes d'autres niveaux dans l'école pour des activités ponctuelles, comme pour montrer un produit réalisé en classe ou réaliser un projet particulier.

Travail à la maison

Le contenu du travail à la maison en lecture diffère pour les élèves de 1^{re} et de 2^e années. Chacun reçoit sa propre feuille du travail pour la semaine. L'enseignante A (1/2) prépare un document pour chaque niveau comportant l'ensemble des lettres et des sons à s'approprier durant l'année pour pratiquer le décodage en lecture. En début d'année, l'enseignante A (1/2) exige la lecture d'un minimum d'un livre de leur choix par semaine, mais elle constate que plusieurs élèves ne le font pas. À la remise du bulletin de décembre, certains parents lui font part qu'ils délaissent souvent cette activité. Ainsi,

à compter de février, l'enseignante A (1/2) impose la lecture d'un livre par semaine d'une collection réservée pour le travail à la maison. Une série de questions auxquelles les élèves doivent répondre dans un cahier ligné suit la lecture du livre et assure un suivi plus serré. Les élèves ont le choix du livre à lire à l'intérieur de la collection attribuée à leur niveau scolaire. Lors de la soirée d'information en début d'année, l'enseignante A (1/2) informe les parents du rôle qu'ils ont à la maison qui est de faire lire leur enfant le plus souvent possible et dans toutes les situations de la vie courante.

d) Phases d'intégration et d'évaluation

Intégration : formules et matériel pédagogiques

À la fin d'une activité de lecture, l'intégration se réalise le plus souvent en groupe et oralement dans l'aire de rassemblement. Les élèves sont invités à commenter le déroulement de l'activité, à informer la classe sur les réussites et les difficultés rencontrées et, surtout, à échanger sur l'utilité de l'activité. Quotidiennement, les élèves peuvent lire un livre de la littérature jeunesse ou écouter l'enseignante le faire lors de la collation. Aussi, à la fin de l'activité des sacs de lecture, les quelques élèves qui ont complété le document maison « Parle-moi d'un livre », s'assoient à tour de rôle sur la chaise de lecture et présentent leur livre à la classe. L'enseignante A (1/2) mentionne que cette activité est profitable pour la promotion des livres puisque le livre présenté devient populaire auprès des élèves suite à son passage à la chaise de lecture.

Évaluation : formules et matériel pédagogiques

Par l'évaluation en lecture, l'enseignante A (1/2) souhaite connaître le niveau de lecture des élèves pour constater leurs progrès. Aussi, elle désire trouver les intérêts de lecture de l'élève afin de lui proposer des livres du genre qui l'intéresse. Pour y parvenir,

elle propose aux élèves différents genres littéraires, observe les élèves dans leurs choix de livres et discutent avec eux de leurs intérêts lors des sacs de lecture. L'enseignante A (1/2) mentionne que les critères d'évaluation en lecture varient selon chaque élève, peu importe son niveau scolaire, puisque son objectif principal est qu'il progresse. Elle évalue la capacité de décodage de l'élève (connaissance des lettres et des sons) de même que sa compréhension en questionnant l'élève. Elle considère que la lecture à voix haute est un bon indicateur de la compréhension.

L'enseignante A (1/2) affirme réaliser la même évaluation en lecture que pour une classe régulière au niveau du contenu. Par contre, elle mentionne qu'il s'agit d'une double tâche pour l'enseignante dans la planification de l'évaluation puisqu'elle doit trouver du matériel pour chaque niveau.

Les notes consignées dans le cahier de suivi de lecture lors de l'activité des sacs de lecture sont considérées par l'enseignante (1/2) lors de l'évaluation. L'enseignante A (1/2) et l'aide enseignante observent aussi les élèves en lecture lorsqu'elles travaillent chacune avec un sous-groupe, puis discutent et notent des progrès des élèves. Ces éléments sont utilisés pour aider à porter un jugement.

À la fin de l'étape, deux tâches d'évaluation sont utilisées : la lecture d'un livret et l'évaluation écrite. L'enseignante choisit trois livrets de niveaux différents (facile, moyen, difficile) pour les élèves de chaque niveau scolaire. Lors des périodes de travail personnel ou durant la routine du matin, elle demande à chaque élève de choisir et de lui lire un des trois livrets de lecture. L'enseignante A (1/2) note les réussites et les erreurs de l'élève sur le document reproductible du livret puis pose oralement quelques

questions pour s'assurer de la compréhension. Aussi, les élèves réalisent une évaluation écrite (document reproductible ou document maison) qu'elle considère comme plus traditionnelle puisque chaque élève réalise une tâche de lecture, différente pour chaque niveau scolaire, en répondant sur une feuille. Dans ce cas, l'enseignante A (1/2) mentionne qu'elle ne laisse pas un élève en difficulté trop longtemps devant la tâche. Elle lui propose plutôt une tâche plus facile et elle en tient compte lors de la notation. Lorsqu'ils ont complété leur tâche d'évaluation, les élèves peuvent lire pendant que les autres terminent.

Pour chaque élève, l'enseignante A (1/2) conserve tous les travaux réalisés au cours d'une étape dans tous les domaines d'apprentissages dans une chemise. À la fin de l'étape, chaque élève fait le ménage de sa chemise et sélectionne trois travaux qu'il souhaite consigner à son portfolio : un travail qu'il a aimé faire, un travail dont il est fier et un travail qu'il a trouvé difficile. L'enseignante A (1/2) ajoute au portfolio (cartable) les travaux d'évaluation et feuilles d'observations utilisés dans chaque domaine pour l'étape. L'élève apporte les autres travaux à la maison. Les parents sont rencontrés à la même fréquence que pour une classe régulière.

Synthèse des résultats

Pour conclure, les formules pédagogiques utilisées par l'enseignante A (1/2) sont variées et s'insèrent souvent les unes aux autres. Elle priorise les formules suivantes : *l'enseignement thématique, la lecture autonome, l'apprentissage coopératif, le tutorat, la lecture animée par l'enseignante, les mini-leçons et les exercices répétitifs*. Elle axe sur la motivation des élèves afin de rendre intéressant à leurs yeux tout ce qu'elle leur propose. Souvent, les élèves se regroupent librement pour réaliser les activités, mais

travaillent individuellement (*lecture autonome*) lors de l'évaluation. Les activités de réalisation et d'intégration se réalisent souvent oralement dans l'aire aménagée à la lecture et se centrent sur la promotion du livre afin d'accroître la motivation à lire chez les élèves.

En ce qui a trait au matériel, l'enseignante A (1/2) se fie au *Programme de formation de l'école québécoise* (MEQ, 2001), aux *livres de littérature jeunesse* et à des *livres destinés aux enseignantes* pour réaliser la planification. Elle prévoit des formules pédagogiques communes pour les deux groupes, mais varie sur le matériel à proposer selon le niveau scolaire de l'élève. Dans les activités de lecture, les élèves utilisent souvent des *livres de littérature jeunesse*, des *livrets de lecture*, des *documents reproductibles et maison* ainsi que des *documents préparés par les élèves*. Pour le travail à la maison et l'évaluation en lecture, l'enseignante A (1/2) prévoit du matériel différent en lien avec le niveau scolaire des élèves.

4.2.2 Enseignante B (3/4)

a) Mise en contexte

Données liées à l'enseignante

L'enseignante B (3/4) travaille depuis six ans au primaire, dont quatre ans en CMA. Elle a principalement travaillé au deuxième cycle du primaire.

L'enseignante B (3/4) détient un baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire d'une durée de quatre ans. Elle suit présentement des cours pour

l'obtention d'un Diplôme d'études supérieures spécialisées en intervention éducative. Elle a complété quatre cours.

L'enseignante B (3/4) choisit la CMA pour trois raisons. D'abord, il est important pour elle d'enseigner dans une école qui se trouve près de son lieu de résidence. Une fois ce facteur considéré, elle tient compte du niveau scolaire qui lui est offert car elle souhaite travailler avec des élèves du 2^e cycle. Enfin, si aucune classe du 2^e cycle est libre dans l'école de son choix, elle est prête à changer d'école et à enseigner en CMA, bien qu'elle considère que ce type de classe exige beaucoup de travail de la part de l'enseignante.

Données liées à la classe

L'école de l'enseignante B (3/4) se situe en milieu rural défavorisé. Bien qu'elle se situe en périphérie de la ville, l'enseignante B (3/4) précise qu'il s'agit d'une école comptant un bon nombre d'élèves, parfois supérieur à certaines écoles en milieu urbain.

La classe de l'enseignante B (3/4) a été formée en raison de la baisse de la clientèle scolaire. Cette décision a été prise conjointement par la direction de l'école et la commission scolaire. Il s'agit de la deuxième année consécutive où une CMA est présente dans l'école. Par contre, la dernière CMA remonte à cinq ans.

En ce qui concerne la formation du groupe-classe, l'enseignante B (3/4) ne sait pas si des critères ont été utilisés pour sélectionner les élèves qui sont en 3^e année. Pour les élèves de 4^e année, les deux enseignantes se sont rencontrées et ont considéré trois critères : l'équilibre des groupes au niveau des apprentissages et du comportement, mais

en privilégiant des élèves autonomes pour la CMA, l'âge de certains élèves de 4^e année qui avaient redoublé une année scolaire pour éviter qu'il y ait deux ans d'écart entre les élèves et le retour dans la CMA de 3^e et 4^e pour une 2^e année, car il s'agit de la même enseignante. Cette dernière ne souhaitait pas accueillir les mêmes élèves deux années consécutives afin qu'ils rencontrent des pédagogies différentes. Il y a eu une exception pour une élève puisque les parents de cette dernière souhaitaient ardemment que leur fille retrouve la même enseignante pour une seconde année afin de faciliter le suivi de l'élève qui vit quelques difficultés d'apprentissage. Après discussions entre les parents, l'élève et l'enseignante, tous ont accepté. Avec du recul, l'enseignante B (3/4) assure que cette expérience a été très bénéfique pour l'élève qui s'est sentie rassurée dans des routines qu'elle connaissait et elle a fait beaucoup de progrès dans ses apprentissages.

L'enseignante B (3/4) voit sa CMA comme un seul groupe si bien qu'elle doit réfléchir avant d'indiquer combien d'élèves sont de chaque niveau. Après réflexion, elle dit avoir 23 élèves, dont 11 en 3^e année et 12 en 4^e année. Elle apprécie que le groupe soit équilibré.

Concernant l'aménagement de la classe, les bureaux des élèves sont regroupés en dyades ou en îlots de quatre selon le moment de l'année, et ce, sans égard au niveau scolaire. De septembre à mars, les élèves se placent avec le partenaire de leur choix. L'enseignante B (3/4) apporte parfois des changements suite à des comportements perturbateurs de certains élèves, mais toujours en conservant les dyades. En mars, pour répondre aux besoins d'un projet, l'enseignante B (3/4) et la stagiaire regroupent les élèves en îlots de quatre afin de créer un lien de solidarité et un sentiment d'appartenance dans l'équipe de travail. Elles respectent l'intérêt des élèves pour le

projet et tiennent compte de leurs forces, de leurs difficultés et de leur comportement. Les élèves doivent alors collaborer puisque l'émulation liée au comportement est réalisée en équipe.

Un coin lecture est aménagé près des fenêtres à l'arrière de la classe. Il est entouré d'une étagère et d'une armoire de métal pour une plus grande intimité. Les élèves s'assoient sur des coussins au sol. L'enseignante B (3/4) a placé quelques livres qu'elle s'est procurée personnellement, mais la majorité des livres sont apportés par les élèves de la classe et identifiés afin que les propriétaires puissent les rapporter à la fin de l'année scolaire. À chaque jour, le coin lecture est réservé à une équipe de la classe (îlot de quatre élèves) qui peut y lire le matin lors de la période de lecture personnelle. Aussi, lorsqu'un élève a terminé une tâche, il peut s'installer au coin lecture. Les élèves lisent souvent en dyade et l'enseignante B (3/4) considère que ce lieu répond au besoin affectif des élèves en regard de la lecture.

Selon l'enseignante B (3/4), aucun élément particulier concernant l'aménagement de la classe informe qu'il s'agit d'une CMA. Or, lors d'une observation en classe, il est noté que la liste des élèves est divisée selon leur niveau scolaire et sur une affiche liée au comportement.

b) Phase de planification

Planification du contenu en lecture

L'enseignante B (3/4) planifie le contenu des situations d'enseignement-apprentissage en lecture pour l'ensemble des élèves. Les attentes de l'enseignante seront différentes pour les élèves selon leur niveau scolaire au cours de la réalisation. Par

exemple, elle peut demander aux élèves de 3^e année de lire seulement une partie du texte ou de compléter une partie de la tâche. Contrairement à la classe à un niveau, l'enseignante B (3/4) mentionne qu'elle doit avoir des propositions de lecture plus larges afin de convenir à un plus grand éventail d'intérêts et de niveaux de difficulté. Par contre, elle dit utiliser les mêmes formules pédagogiques que si elle enseignait en classe comportant un niveau et que ce sont plutôt ses attentes envers les élèves qui changent.

Planification des formules pédagogiques

Pour la planification des situations de lecture, l'enseignante B (3/4) choisit d'abord sur la formule pédagogique qu'elle souhaite travailler avec les élèves. Elle mentionne que plusieurs formules peuvent convenir pour l'enseignement-apprentissage d'un contenu précis. Par exemple, une stratégie de lecture peut être travaillée par la *mini-leçon*, l'*apprentissage coopératif* ou à l'intérieur d'un *enseignement thématique*. Elle choisit la formule appropriée selon ses intérêts et ceux des élèves pour offrir une variété.

L'enseignante B (3/4) mentionne qu'en lecture les élèves travaillent le plus souvent individuellement. Elle ne planifie donc pas de groupements. Lorsque les élèves sont appelés à travailler en dyade, ils se regroupent spontanément puisque la tâche de lecture est souvent de courte durée. S'ils ont une tâche d'équipe à effectuer, ils travaillent avec les élèves de leur îlot qui regroupe des élèves hétérogènes. L'enseignante B (3/4) précise que le choix des groupements dépend de l'activité choisie.

Planification du matériel pédagogique

En ce qui concerne la planification du matériel, l'enseignante B (3/4) utilise un *cahier de planification* dans lequel elle note les éléments importants à mentionner aux

élèves. Elle utilise d'ailleurs ce cahier au cours de la réalisation pour s'assurer de traiter tous les points planifiés. L'enseignante B (3/4) prévoit les lectures dans les *documents reproductibles* tirés des manuels de lecture *Au-Delà des Mots 3* (De Koninck, 2002), *Au-Delà des Mots 4* (Dufour et Gosselin, 2002) et aussi, mais rarement, le manuel de lecture *Signet* (Dulude, 1997). Elle n'utilise pas le *Programme de formation de l'école québécoise* (MEQ, 2001) puisqu'elle sait qu'elle doit proposer aux élèves des textes variés comme l'indique la compétence. L'enseignante B (3/4) utilise un peu les guides du maître des deux collections pour se donner des idées d'animation avec les élèves ou pour obtenir des informations complémentaires sur un sujet. Finalement, l'enseignante B (3/4) utilise parfois des *documents reproductibles* qui ne sont liés à aucun manuel de base pour trouver des lectures de niveau de 4^e année. Cette année, l'enseignante B (3/4) ne dispose d'aucun budget particulier pour l'achat de matériel de lecture pour sa CMA, contrairement à l'année précédente où la commission scolaire accordait un montant de 250\$ par CMA.

L'enseignante B (3/4) informe les élèves de la planification en lecture par le menu du jour qui indique l'activité réalisée pour chaque période. L'enseignante B (3/4) tente d'inscrire un titre accrocheur au menu du jour afin de piquer leur curiosité.

Information aux parents

L'information donnée aux parents sur le développement de la compétence en lecture en CMA, a principalement lieu en début d'année lors de la soirée d'information. L'enseignante B (3/4) remet aux parents une photocopie d'une page du *Programme de formation de l'école québécoise* (MEQ, 2001) afin de leur montrer qu'il s'agit des mêmes compétences à développer pour les élèves de 3^e et de 4^e années dans tous les domai-

nes disciplinaires. En lecture, elle informe du cheminement de l'élève par l'entremise du bulletin et elle contacte les parents si un élève rencontre des difficultés particulières.

c) Phase de réalisation

Amorce d'apprentissage

L'amorce d'apprentissage s'effectue oralement pour l'ensemble du groupe et l'enseignante B (3/4) questionne les élèves sur le sujet pour vérifier leurs connaissances antérieures. Elle écrit parfois leurs réponses au tableau. Elle prend le temps d'expliquer minutieusement la tâche à réaliser, s'assure qu'ils la comprennent bien et rappelle les stratégies à utiliser. Par exemple, elle lit et explique les questions, le sens de certains mots ou encore les sections d'un journal (*mini-leçon*). Elle constate que les élèves sont plus motivés et plus en confiance après l'amorce d'apprentissage. Lorsque plusieurs textes sont proposés aux élèves, elle parle de chacun en indiquant le titre, le niveau de difficulté et le sujet.

Formules pédagogiques

Les formules pédagogiques utilisées en lecture par l'enseignante B (3/4) et ses élèves sont variées. Globalement, l'enseignante B (3/4) choisit les textes à présenter aux élèves selon les thèmes de l'année (*enseignement thématique*). Les élèves font de la *lecture autonome* durant quinze minutes le matin en arrivant en classe, de trois à quatre fois par semaine. Durant cette période, les élèves peuvent aussi faire de la lecture obligatoire (*lecture autonome*) qui consiste à lire un livre de littérature jeunesse et à répondre à un questionnaire selon des échéances afin qu'un minimum de dix romans soient lus dans l'année. Elle rencontre les élèves individuellement pour corriger, noter le livre lu sur une feuille de suivi et les aider à répondre à certaines questions (*mini-leçon*).

Parfois, l'enseignante B (3/4) demande à un élève qui a lu un bon nombre de livres d'en aider un autre pour effectuer son choix (*tutorat*) parmi une cinquantaine de romans. À d'autres moments, les élèves s'entraident spontanément en regardant la longueur du livre, les images et en parlant de l'intérêt du livre (*tutorat spontané*).

L'enseignante B (3/4) a mis en place une activité qu'elle appelle la « lecture Méli-Mélo » (*lecture autonome et exercice répétitif*). Les élèves choisissent parmi une variété de textes de différents niveaux de difficultés et de sujets variés, puis ils le lisent et répondent à un questionnaire. Au début de l'activité, l'enseignante questionne les élèves qui rappellent des moyens pour choisir un texte (intérêt, niveau de difficulté, grosseur des caractères), des stratégies à utiliser en cas de difficulté (passer la question, demander à l'enseignante) de même que des trucs pour bien comprendre un texte.

Les élèves ont aussi participé à un projet (*pédagogie par projet*) sur les enfants d'ailleurs. Les élèves sont groupés et assis en îlots de travail dans la classe. Chaque équipe de quatre élèves est divisée en dyade. Les deux élèves trouvent des informations sur les enfants du pays qui leur est attiré puis ils partagent ces informations avec les autres membres de leur équipe.

La *lecture animée par l'enseignante* s'effectue de trois façons différentes dans la classe. L'enseignante B (3/4) fait la lecture à voix haute aux élèves (*lecture animée par l'enseignante*) environ 3 fois par semaine, souvent à la fin de la journée ou d'une période. Elle profite de ce moment pour agir comme modèle de lecteur pour les élèves en verbalisant l'utilisation de certaines stratégies : relire le titre du chapitre, faire un rappel de l'histoire par les élèves, relire un paragraphe pour s'en souvenir ou pour

s'assurer d'une bonne compréhension, ainsi qu'utiliser le lexique. L'enseignante B (3/4) réalise parfois des *mini-leçons* lors de la lecture par exemple, sur l'anticipation.

Hebdomadairement, la *lecture animée par l'enseignante* s'effectue aussi d'une autre manière dans la classe. Les élèves ont tous le même texte et réalisent une lecture alternée avec l'enseignante B (3/4) qui pige les élèves pour lire. L'enseignante et les élèves lisent certains passages en alternance. La lecture est parsemée de *mini-leçons* de l'enseignante B (3/4) sur le sens des mots, l'aide au décodage pour les élèves en grande difficulté et des informations sur les savoirs essentiels en lecture. Suite à cette lecture, les élèves répondent individuellement à un questionnaire (*exercice répétitif*) et l'enseignante B (3/4) apporte de l'aide aux élèves qui manifestent un besoin.

Finalement, la *lecture animée par l'enseignante* est utilisée pour ce que l'enseignante appelle les cercles de lecture. L'enseignante B (3/4) a dû ajuster la démarche puisque l'achat d'un même titre pour l'ensemble des élèves de la classe lui a été refusé. Ainsi, l'enseignante B (3/4) fait la lecture à voix haute aux élèves sans apporter trop de commentaires, puis les élèves sont regroupés en équipe pour une discussion animée autour du livre.

L'enseignante B (3/4) profite de la portée de certains sujets pour favoriser l'intégration des disciplines. Par exemple, lorsqu'un pays est nommé dans un texte, elle l'identifie sur la carte du monde affichée en permanence dans la classe. Elle choisit de lire un livre aux élèves qui traite de la Nouvelle-France, la thématique centrale en univers social. Aussi, pour ce qui est des questionnaires en lecture, elle prépare souvent des questions portant sur la grammaire et les savoirs essentiels en écriture. Par cette

pratique, l'enseignante B (3/4) souhaite que les élèves établissent plus facilement des liens entre les disciplines.

Matériel pédagogique

L'enseignante B (3/4) précise que le matériel pédagogique est un élément important et problématique en CMA, difficile à choisir et à gérer. De fait, puisqu'aucun matériel pédagogique n'est conçu pour la CMA, elle doit aller le chercher à des endroits variés afin d'éviter d'utiliser du matériel que les élèves pourraient avoir dans une autre classe l'an prochain. Ainsi, comme les enseignantes de 4^e année utilisent le manuel de base *Au-delà des mots 4* (Dufour et Gosselin, 2002), l'enseignante B (3/4) a choisi de ne pas s'en servir par respect pour les élèves de 3^e année qui travailleront possiblement avec ce manuel l'an prochain. L'enseignante B (3/4) mentionne que cette problématique se rencontre aussi dans les autres domaines disciplinaires. En lecture, le matériel pédagogique utilisé par les élèves gravite majoritairement autour de trois types principaux : les *documents maison*, les *documents reproductibles* et les *livres de littérature jeunesse*.

Les *documents maison* que l'enseignante B (3/4) prépare en lecture sont constitués majoritairement de questionnaires. À partir de *livres de littérature jeunesse*, l'enseignante B (3/4) conçoit des questionnaires dans le but de vérifier la compréhension du livre. Lors de l'observation d'une activité sur les *journaux*, les élèves utilisent un questionnaire préparé par l'enseignante pour guider leurs recherches dans ce média. Selon les thématiques de l'année, l'enseignante B (3/4) prépare un *document maison* en regroupant différents *documents reproductibles* constitués de jeux et d'exercices traitant du thème (Noël, Pâques, Alimentation, ...).

Lors du travail en groupe-classe, les élèves utilisent plutôt des *documents reproductibles* pour la lecture commune d'un texte et la réponse à un questionnaire. Ces documents sont tirés du matériel de base disponible à cette école et peu utilisé par les autres enseignantes de 3^e et de 4^e années. L'enseignante B (3/4) sélectionne aussi des textes et des questionnaires dans d'autres documents reproductibles qu'elle s'est procurée personnellement.

Le dernier type de matériel que sont les *livres de littérature jeunesse*, occupe une place importante dans la classe de l'enseignante B (3/4). Les élèves peuvent y accéder grâce aux livres du coin lecture, qui est constitué de livres empruntés à la bibliothèque scolaire par l'enseignante B(3/4) et de ceux qu'ils apportent de la maison. Sporadiquement, lors de projets particuliers, les élèves ont aussi accès au support informatique pour la recherche d'informations ou encore aux journaux. Des affiches sur les stratégies de lecture sont installées en haut du tableau.

Gestion des rythmes d'apprentissage

Puisqu'en classe tous les élèves réalisent les mêmes activités, l'enseignante B (3/4) ne considère pas devoir faire une gestion différente des rythmes d'apprentissage de ce qu'elle ferait en classe à un niveau. Par contre, selon elle, la CMA l'oblige à offrir d'un plus large éventail dans les niveaux de difficulté des textes. Par exemple, la lecture Méli-Mélo regroupe des textes de différents niveaux de difficulté, tout comme les livres de lecture obligatoire. Pour l'enseignante B (3/4), la gestion des rythmes passe beaucoup par les exigences différentes qu'elle a envers les élèves selon leur niveau scolaire, mais aussi selon leurs forces et difficultés personnelles. Lorsqu'une tâche est terminée, les

élèves peuvent toujours faire de la lecture personnelle, de la lecture obligatoire, du travail dans des documents d'enrichissements thématiques ou des jeux éducatifs. L'enseignante B (3/4) propose parfois aux élèves, ayant davantage de facilité, une lecture complémentaire ou d'approfondissement à la tâche de lecture qu'elle appelle la lecture défi. Lors d'une période subséquente, l'enseignante B (3/4) lira, avec l'ensemble des élèves, la lecture défi en lecture alternée, pour donner la chance à tous de vivre le sentiment de réussite d'une lecture plus difficile.

Support extérieur

La classe de l'enseignante B (3/4) reçoit deux types d'aide d'un support extérieur soit l'enseignante SPE et une enseignante supplémentaire. À raison de trois périodes d'une heure par cycle de neuf jours, l'enseignante aide quelques élèves en difficulté, parfois en lecture mais le plus souvent en grammaire. Le nombre de périodes est le même pour toutes les classes de l'école. Comme la CMA a des besoins particuliers, et en raison d'un surplus financier dans un projet, une enseignante supplémentaire est engagée ponctuellement pour une vingtaine d'heures condensées durant le mois d'avril. Dans un local adjacent à la classe, elle aide des élèves en difficulté en lecture et en écriture, en leur faisant vivre des activités de soutien selon les demandes de l'enseignante B (3/4). Une activité de tutorat est en cours depuis le début de l'année en écriture avec une classe de 5^e année. L'enseignante B (3/4) apprécierait de tels échanges avec d'autres classes en lecture, mais mentionne que les pratiques pédagogiques différentes dans ce domaine empêchent la tenue de tels partenariats.

Travail à la maison

La lecture obligatoire, parfois réalisée aussi en classe telle que présentée à la page 98, constitue le travail à la maison en lecture. Les élèves y cheminent à leur rythme mais l'enseignante B (3/4) impose des échéances pour une lecture minimale. Durant l'année scolaire, les élèves liront un minimum de dix romans jeunesse de niveaux variés de difficulté. Chaque roman est accompagné d'un questionnaire auquel les élèves répondent sur une feuille lignée. L'enseignante B (3/4) corrige et consigne les questionnaires rapidement après leur remise par l'élève. Lorsqu'il a répondu correctement à l'ensemble des questions (de cinq à dix questions), l'élève complète une feuille de suivi en notant le titre du livre et la date et se choisit un nouveau roman. S'il a une erreur, l'enseignante B (3/4) l'aide à répondre, mais s'il a plusieurs erreurs, l'élève doit revoir le livre pour en trouver les réponses. L'enseignante B (3/4) soutient que le parent doit être un partenaire dans cette démarche en s'assurant que son enfant lise quotidiennement. Elle exprime cette demande lors de la rencontre des parents en début d'année.

d) Phases d'intégration et d'évaluation

Intégration : Formules et matériel pédagogiques

L'intégration des activités de lecture dans la classe de l'enseignante B (3/4) se réalise oralement et en groupe-classe. L'enseignante B (3/4) questionne les élèves sur les apprentissages qu'ils ont effectués, sur les facilités et difficultés rencontrées de même que sur leur intérêt face à l'activité vécue. En groupe, ils réalisent parfois la correction de travaux de lecture, mais de manière assez succincte puisque l'enseignante B (3/4) préfère apporter une aide plus individualisée en cours de réalisation. À la fin de l'année, elle récompense aussi des élèves pour la lecture obligatoire en dînant au restaurant avec

l'élève de chaque niveau qui a lu le plus de livres et l'élève de chaque niveau qui a fait le plus d'efforts. L'enseignante B (3/4) précise que les élèves sont motivés par cette récompense.

Évaluation : Formules et matériel pédagogiques

Pour l'évaluation, l'enseignante B (3/4) propose une tâche de lecture identique à l'ensemble des élèves, mais en ayant des attentes différentes selon le niveau auquel l'élève se trouve. Tout au long de l'étape, elle utilise plusieurs travaux pour porter un jugement global sur leur compétence à lire et à comprendre un texte. Par exemple, elle pense à une élève qui a une grande facilité à lire dans les travaux en classe mais qui remet ses questionnaires de lecture obligatoire en retard. L'enseignante B (3/4) considère cet élément pour porter son jugement. Elle tient aussi compte du temps de réalisation d'une tâche. Ainsi, elle offre un peu plus de temps aux élèves en difficulté pour réaliser une tâche d'évaluation en lecture mais elle leur donne un délai maximal à respecter, car elle considère que malgré une très longue période, un élève en difficulté ne réussira pas nécessairement mieux.

L'enseignante B (3/4) utilise souvent les tâches de réalisation où les élèves travaillent individuellement comme évaluation. Elle évite de mentionner aux élèves qu'il s'agit d'une évaluation pour limiter leur stress. Ainsi, le matériel d'évaluation est le même que celui utilisé lors de la réalisation donc souvent du matériel reproductible. Pour l'enseignante, seule une cote mise sur un travail utilisé en évaluation fait la différence. Selon l'enseignante B (3/4), elle fait la même évaluation qu'en classe à un niveau, mais dans une classe régulière l'enseignante choisit le texte dans le matériel propre à un niveau. Pour l'enseignante B (3/4), le bulletin vise informer les parents du

cheminement de leur enfant et il est complété par un portfolio d'évaluation. Ce dernier consigne, par domaines disciplinaires, un échantillon des travaux d'évaluation qui ont été vus et signés par les parents et regroupe les travaux de l'étape en cours seulement.

Synthèse des résultats

Enfin, les résultats de l'analyse révèlent que les formules pédagogiques utilisées en lecture en CMA par l'enseignante B (3/4) visent à garder le groupe uni, sans référence au niveau scolaire. Les formules gravitent particulièrement autour des suivantes : *enseignement thématique, lecture autonome, mini-leçon, tutorat et lecture animée par l'enseignante*. L'enseignante B (3/4) met beaucoup d'emphasis sur la préparation des élèves à la tâche en lecture en les questionnant pour leur faire découvrir les éléments importants à intégrer. Les tâches proposées aux élèves leur permettent de progresser individuellement, à un rythme qui leur convient. Lors de l'évaluation, l'enseignante B (3/4) utilise les mêmes formules pédagogiques qu'au moment de la réalisation pour limiter l'anxiété chez les élèves.

L'enseignante B (3/4) choisit du matériel pédagogique en lecture dans le but travailler avec le groupe-classe réuni. Il s'agit d'un élément problématique pour elle, par souci de trouver du matériel que les élèves ne risquent pas de réutiliser lors d'une prochaine année. L'enseignante B (3/4) et ses élèves se servent de *documents reproductibles liés aux manuels* des deux niveaux scolaires, de *documents maison* et de *livres de littérature jeunesse*. Pour le travail à la maison et l'évaluation, les élèves utilisent tous le même matériel et l'enseignante B (3/4) adapte ses exigences selon le niveau scolaire de l'élève.

4.2.3 Enseignante C (5/6)

a) Mise en contexte

Données liées à l'enseignante

L'enseignante C (5/6) possède neuf années d'expérience en enseignement au primaire et il s'agit de sa deuxième année d'enseignement en CMA.

L'enseignante C (5/6) détient un baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire de trois ans. Elle participe aux formations offertes par la commission scolaire pour essayer découvrir de nouvelles façons de faire.

L'enseignante C (5/6) choisit d'enseigner en CMA pour des motifs pédagogiques. Elle apprécie aussi le fait qu'en contexte multiâge, le nombre d'élèves soit plus restreint que dans une classe à un niveau. Avant d'enseigner en CMA, elle a expérimenté le *looping* (garder les mêmes élèves pour une deuxième année consécutive) et a beaucoup apprécié son expérience car la connaissance des élèves lors de la deuxième année permet de gagner du temps en début d'année.

Données liées à la classe

L'école de l'enseignante C (5/6) est située en milieu urbain défavorisé. La CMA de cette enseignante est établie pour des motifs pédagogiques et s'expérimente pour une deuxième année. Une deuxième classe de 5^e et 6^e années est aussi présente dans l'école. L'enseignante C (5/6) a eu cette initiative il y a trois ans, car elle constatait que lorsque les élèves arrivaient en 6^e année, ils avaient été ensemble depuis six années consécutives puisqu'une seule classe de chaque niveau est présente dans l'école. Les élèves avaient donc développé des relations parfois difficiles et l'enseignante se sentait la « nouvelle »

dans le groupe. La commission scolaire a appuyé la proposition de mélanger les élèves des classes de 5^e et de 6^e années pour créer deux CMA de 5^e et 6^e années. Aussi, cette combinaison des niveaux amène les deux enseignantes à travailler en collaboration, exploitant ainsi les forces de chacune. Finalement, le *Programme de formation de l'école québécoise* (MEQ, 2001), maintenant construit en cycle de deux ans, facilitait cette approche. Il s'agit des deux seules CMA de l'école.

Pour procéder à la formation des deux groupes, les enseignantes de 4^e année et de 5^e/6^e années répartissent les élèves afin de créer deux classes équilibrées, en tenant compte des forces et du comportement des élèves. Pour la deuxième année d'expérimentation, les élèves de 6^e année (ceux qui étaient en 5^e année l'année dernière) sont demeurés avec la même enseignante, à l'exception de quelques modifications pour rééquilibrer les groupes en raison du départ de certains élèves.

La classe de l'enseignante C (5/6) compte 25 élèves qu'elle voit comme un seul groupe. Elle doit d'ailleurs réfléchir avant d'informer du nombre d'élèves de chaque niveau dans sa classe. La classe compte 13 élèves de 5^e année et 12 élèves de 6^e année. Sur les 50 élèves des deux CMA de 5^e et 6^e années, 28 élèves sont de niveau 5^e année et 22 élèves de niveau 6^e année.

La classe de l'enseignante C (5/6) est étroite et l'espace est limité. Les élèves changent de place environ à tous les mois et demi, selon les activités prévues et leur humeur. La disposition des pupitres varie aussi, allant de l'individuel, à la dyade ou à l'îlot de quatre et souvent un mélange de toutes ces possibilités. La décision de l'emplacement des pupitres vient parfois des élèves qui peuvent aller s'asseoir à l'endroit de leur choix et d'autres fois de l'enseignante C (5/6) qui décide seule de

l'organisation de la classe. Dans la classe, 28 bureaux sont conservés bien qu'il n'y ait que 25 élèves, à cause du partenariat avec l'autre CMA. Les deux enseignantes de 5^e/6^e années se partagent le travail et les élèves en mathématique, en science et en univers social, travaillant en alternance avec les élèves selon leur niveau scolaire. Pour agrémenter la décoration de la classe, quelques affiches sur des livres de littérature jeunesse et sur des paysages sont exposées.

L'espace limité dans la classe a incité l'enseignante C (5/6) et sa collègue du cycle à aménager une aire de lecture dans le corridor, près de leur classe. Elles ont placé quelques coussins, une chaise et un bureau. Les élèves qui vont y lire doivent donc apporter un livre personnel ou emprunter un livre dans la classe. Dans ce cas, une trentaine de romans jeunesse et de revues *Sélection Reader's Digest* sont à leur disposition sur une tablette. La rotation des élèves à l'aire de lecture se fait à partir de la liste des élèves que l'enseignante appelle dans l'ordre. Lorsque des élèves des deux classes fréquentent en même temps l'aire de lecture, seulement deux élèves par classe peuvent s'y trouver. Par contre, lorsqu'une seule classe profite de l'espace, quatre élèves peuvent y aller. Il est aussi possible pour les élèves de travailler dans l'aire de lecture afin de terminer un travail ou lors d'un travail en coopération.

b) Phase de planification

Planification du contenu en lecture

L'enseignante C (5/6) planifie le contenu en lecture en choisissant des textes du manuel de base. Elle se fie à ce matériel car elle considère que les concepteurs ont déjà identifié les compétences et les savoirs essentiels du *Programme de formation de l'école québécoise* (MEQ, 2001) et qu'elle s'assure de tout voir le contenu en suivant le manuel.

Elle affirme garder en tête que la lecture exige beaucoup de pratique, peu importe le niveau scolaire et elle s'efforce que les élèves lisent régulièrement.

Planification des formules pédagogiques

L'enseignante C (5/6) considère que sa planification des formules pédagogiques en lecture en CMA ne diffère pas de la classe régulière puisque tout le groupe participe à la même activité. Elle planifie donc les activités en lecture pour l'ensemble du groupe en se basant d'abord sur le contenu à travailler.

Planification du matériel pédagogique

L'enseignante C (5/6) sélectionne les textes travaillés avec les élèves dans le manuel de lecture *Mordicus* (Le Petitcorps, 2003) et se réfère parfois au guide du maître pour obtenir des idées d'activités. Elle apprécie ce matériel puisqu'il propose, pour une même thématique, des activités en lien avec les trois aspects du domaine des langues (lecture, écriture, communication orale). Des lectures de trois niveaux de difficulté et des activités d'apprentissage coopératif sont également suggérées. Elle note dans son cahier de planification la lecture à faire et le document reproductible à utiliser en lien avec la lecture. Elle utilise aussi des documents reproductibles qui ne sont pas liés au matériel de base. Elle informe les élèves de la planification en lecture par le menu du jour qu'elle écrit quotidiennement au tableau, en inscrivant simplement « Mordicus » afin que les élèves préparent leur manuel.

La CMA de l'enseignante C (5/6) ne possède pas de budget particulier pour l'achat du matériel de lecture. Par contre, des titres de livres peuvent être soumis à la bibliothécaire de l'école et éventuellement achetés avec le budget de la bibliothèque. Aussi, des livres ont été offerts par une auteure venue en classe dans le cadre des

activités offertes par le Salon du livre. Finalement, les autres romans qui se retrouvent dans la bibliothèque de la classe ont été achetés personnellement par l'enseignante.

Information aux parents

À la première année de formation des deux CMA, des représentants de la commission scolaire, la direction de l'école ainsi que l'enseignante C (5/6) ont organisé une réunion d'information afin de présenter le projet aux parents. La réunion a permis de rassurer les parents sur le cheminement de leur enfant au sein d'une CMA à travers tous les domaines de formation. De plus, en début d'année, l'enseignante informe les parents du fonctionnement de la CMA et de leur implication à la maison. Elle leur demande d'écouter lire à voix haute leur enfant et de les intéresser à la lecture. L'enseignante C (5/6) affirme ne pas avoir de contrôle sur l'implication des parents à la maison. Par contre, elle considère que ces rencontres sont essentielles pour les conscientiser à l'importance de la lecture dans le cheminement scolaire.

c) Phase de réalisation

Amorce d'apprentissage

Selon l'enseignante C (5/6), l'amorce d'apprentissage se déroule comme dans une classe à un niveau en discutant avec les élèves de la lecture à faire. Pour débiter leur journée en classe, les élèves lisent durant une trentaine de minutes. En cours d'année, l'enseignante C (5/6) remarque que les élèves lisent peu de romans et en discute avec eux. Ils trouvent une solution pour varier les genres de lecture. Ainsi, la période de lecture quotidienne est bonifiée à 60 minutes et se sépare dorénavant en deux portions. Les trente premières minutes, les élèves doivent lire un roman. Les trente minutes suivantes, la lecture cadeau permet aux élèves de lire un genre de leur choix ou

d'avancer un projet personnel. Durant la lecture quotidienne, l'enseignante C (5/6) agit parfois comme modèle de lecteur en lisant un roman.

L'enseignante C (5/6) utilise principalement trois formules pédagogiques en lecture : la *lecture autonome*, la *lecture animée par l'enseignante* et les *exercices répétitifs*. L'enseignante C (5/6) choisit les lectures selon les thèmes proposés dans le manuel (*enseignement thématique*). D'abord, la *lecture autonome* se déroule chaque matin, mais aussi lors des périodes plus formelles de lecture lorsque l'enseignante demande aux élèves de lire seul un texte de leur manuel. Le matin, la *lecture autonome* est souvent accompagnée de musique instrumentale et les élèves lisent un livre de leur choix ou encore étudient leurs leçons.

Ensuite, la *lecture animée par l'enseignante* consiste en une lecture alternée à voix haute entre elle et les élèves, à partir d'un texte tiré du manuel. L'enseignante C (5/6) met alors l'emphasis sur le respect de la ponctuation et de l'intonation puisqu'il s'agit, selon elle, d'un bon indicateur du niveau de compréhension de lecture des élèves. Tout au long de la lecture animée, l'enseignante présente des *mini-leçons* à partir du texte travaillé : introduction, abréviation, sous-titres, stratégies de compréhension.

Finalement, les *exercices répétitifs* s'effectuent de différentes manières dans la classe. Souvent, un questionnaire est à compléter individuellement après une lecture dans le manuel. À certains moments de l'année, l'enseignante (5/6) prépare un tableau de programmation et demande de réaliser cinq travaux dans divers domaines (lecture, grammaire, mathématiques) au cours d'une semaine. Les élèves sont libres d'effectuer les travaux dans l'ordre de leur choix. En début d'année, les exercices sont différents

pour les élèves de 5^e et de 6^e années puisque l'enseignante ne connaît pas encore bien les élèves. Dès novembre, les mêmes travaux sont proposés pour l'ensemble du groupe.

À ces trois formules pédagogiques principales utilisées en lecture, deux autres viennent s'y greffer sporadiquement : le *projet personnel* et le *travail en ateliers*. Le *projet personnel* permet aux élèves d'effectuer une recherche sur un sujet de leur choix (calligraphie, inventer une bande dessinée, revue de mode, livre d'origami, ...) et de présenter leur écrit à la classe. Les autres élèves peuvent consulter le projet une fois terminé. Le *projet personnel* répond en même temps au besoin de gestion des différents rythmes d'apprentissage dans la classe. Le *travail en ateliers* regroupe les cinquante élèves de 5^e et 6^e années qui sont divisés en sous-groupes homogènes de quatre élèves, selon leur niveau d'apprentissage et non à partir du niveau scolaire. Chaque sous-groupe réalise les ateliers en rotation, dans tous les domaines d'apprentissage, en alternant entre l'*apprentissage coopératif*, les *exercices répétitifs* et la *lecture guidée*.

Annuellement, les élèves de l'enseignante C (5/6) participent à l'Expo-Science en préparant, en dyade, un projet qui intègre les sciences et la lecture. De fait, les élèves sont appelés à approfondir un sujet scientifique par le biais de lectures et à le présenter. Aussi, les thématiques annuelles permettent parfois aux élèves l'intégration des matières. Par exemple, lors d'une observation, deux élèves de la classe ont lu à toute l'école, par le biais du Multivoix, un texte qu'ils avaient composé sur l'origine de l'Halloween. L'enseignante C (5/6) a alors annoncé que deux autres élèves iraient lire leur texte quelques jours plus tard.

Matériel pédagogique

Le matériel utilisé en lecture par les élèves et l'enseignante C (5/6) se centre autour de trois éléments : le *manuel de lecture*, les *documents reproductibles* ainsi que les *livres de littérature jeunesse*. Le *manuel de lecture* est utilisé en alternance avec l'autre CMA au cours d'un cycle de deux ans. Lors de la première année, les manuels de 5^e année sont utilisés, alors qu'à la deuxième année, il s'agit des manuels de 6^e année. Les enseignantes s'échangent les manuels A et B en janvier. L'enseignante C (5/6) se sert aussi des *documents reproductibles* en lien avec le manuel utilisé lors des activités de compréhension de lecture ainsi que des *documents reproductibles tirés d'autres maisons d'éditions* lors des ateliers.

Les *livres de littérature jeunesse* sont utilisés lors des périodes de lecture autonome. Les élèves peuvent choisir dans leur collection personnelle, dans la bibliothèque de la classe et l'enseignante C (5/6) emprunte parfois des livres à la bibliothèque de l'école, en lien avec le thème exploité en classe, qu'elle met à la disposition des élèves. Finalement, lors d'une observation, l'enseignante C (5/6) conçoit une affiche avec les élèves sur les livres préférés des élèves de la classe afin de faciliter le choix lors de la bibliothèque. L'enseignante C (5/6) écrit les informations soit le titre du livre, la cote sur 10 attribuée par l'élève qui le propose et le prénom de celui-ci. Entre les deux observations (deux mois et demi), il est observé que seulement quatre livres ont été ajoutés. Une autre affiche sur les stratégies pour comprendre un mot est affichée à partir de la 3^e observation.

Gestion des rythmes d'apprentissage

Selon l'enseignante C (5/6), la gestion des rythmes d'apprentissage s'effectue comme dans une classe régulière puisque les élèves réalisent des activités identiques

dans sa CMA. Les élèves peuvent en tout temps faire de la lecture personnelle, réaliser des ateliers optionnels ou avancer leur projet personnel.

Support extérieur

En ce qui concerne le support extérieur, bien que les deux CMA de 5^e et 6^e années travaillent souvent en partenariat dans plusieurs domaines, en lecture, chaque enseignante conserve son groupe de base. L'enseignante SPE reçoit six élèves de la classe de l'enseignante C (5/6) pour des cliniques de lecture, deux périodes d'une heure par cycle de neuf jours. Des élèves de 5^e et de 6^e années en grande difficulté de lecture y participent, sans référence à leur niveau scolaire. Le temps offert par l'enseignante SPE est le même que pour les autres classes de l'école. Par contre, les deux enseignantes du 3^e cycle ont choisi de jumeler leurs périodes afin que les élèves rencontrent l'aide plus souvent. Finalement, les élèves de l'enseignante C (5/6), préparent, en dyade, un livre-CD pour les élèves plus jeunes. Ils s'enregistrent pendant la lecture d'un album afin que les élèves plus jeunes puissent écouter l'histoire.

Travail à la maison

Pour le travail à la maison en lecture, l'enseignante C (5/6) mentionne qu'elle est en période d'ajustement. En début d'année, elle demande aux élèves de lire 15 minutes quotidiennement. Elle constate que la vérification est impossible et que plusieurs élèves ne font pas de lecture à la maison. Aussi, elle apprécie peu la liste des mots de vocabulaire proposée dans le manuel de lecture puisqu'elle est décontextualisée, les mots étant placés en ordre alphabétique. Ainsi, à compter de février, elle prépare un document maison constitué d'un texte et d'un questionnaire, à partir de documents reproductibles. L'enseignante C (5/6) y ajoute un tableau sur la nature des mots et la recherche dans le dictionnaire ainsi que des questions en mathématique. Chaque

semaine, les élèves doivent lire le texte, répondre aux questions, chercher les mots du premier paragraphe du texte dans le dictionnaire et les classer selon la nature des mots. La dictée de la semaine devient ce premier paragraphe (dictée étudiée). Le travail à la maison s'effectue sur une période hebdomadaire du mardi au mardi, afin d'habituer les élèves à travailler sur une semaine complète, comme au secondaire. Le travail est le même pour l'ensemble des élèves du cycle et la correction s'effectue en groupe-classe.

d) Phases d'intégration et d'évaluation

Intégration : Formules et matériel pédagogiques

Pour l'intégration en lecture, l'enseignante C (5/6) considère fonctionner comme pour une classe régulière puisque tous les élèves réalisent la même activité. La correction du travail s'effectue en donnant des explications au besoin sur certaines notions plus difficiles. Ce travail s'effectue avec l'ensemble du groupe-classe.

Évaluation : Formules et matériel pédagogiques

En ce qui concerne l'évaluation en lecture, l'enseignante C (5/6) précise que les formules et le matériel pédagogiques sont aussi les mêmes qu'en classe régulière. De fait, tous les élèves ont le même matériel et travaillent individuellement. Il s'agit principalement de documents reproductibles liés au manuel de lecture ou d'examens du MELS. Parfois, les élèves ont déjà travaillé le texte en classe ou à la maison, mais le questionnaire est différent. Les critères de correction sont plus exigeants pour les élèves de 6^e année.

Des évaluations formatives se réalisent tout au long de l'étape, particulièrement lorsque des élèves sont avec l'enseignante SPE et que l'enseignante C (5/6) travaille la lecture à voix haute avec des élèves plus avancés. L'enseignante C (5/6) et l'élève

donnent leur opinion sur la lecture à voix haute de ce dernier. L'évaluation sommative, s'effectue à la fin de la thématique du manuel et en fin d'étape où les élèves complètent un examen de lecture. À ce moment, elle souhaite évaluer leur compréhension d'un texte (repérage et inférence) par des questions à réponses écrites. L'enseignante C (5/6) utilise aussi les commentaires de l'enseignante SPE pour porter un jugement sur les progrès en lecture des élèves qu'elle a rencontrés. Lorsqu'un élève a terminé une évaluation, il fait de la lecture ou travail sur son projet personnel. Les parents sont informés du cheminement en lecture de leur enfant au bulletin. Ils peuvent consulter les travaux d'évaluation en lecture et dans les autres domaines, consignés dans un cartable qui constitue le portfolio.

Synthèse des résultats

Enfin, les résultats de l'analyse mettent en lumière l'unicité du groupe en CMA pour la classe de 5^e/6^e années de l'enseignante C (5/6) autant dans les formules que dans le matériel pédagogiques utilisés en lecture, et ce, à toutes les phases de la démarche d'apprentissage. Du côté des formules pédagogiques, les principales utilisées par l'enseignante C (5/6) et ses élèves sont la *lecture autonome*, la *lecture animée par l'enseignante* et les *exercices répétitifs*, complétées ponctuellement par les *projets personnels*. Lors de l'évaluation, l'enseignante C (5/6) propose une tâche identique pour tous les élèves qu'ils complètent individuellement. Bien que la tâche soit la même, les exigences de l'enseignante sont différentes selon le niveau où se trouvent les élèves.

Le matériel pédagogique est aussi le même pour tous les élèves de la classe et est composé principalement de *manuels de lecture*, de *documents reproductibles* et de *livres de littérature jeunesse*. La gestion des manuels à rotation avec l'autre CMA de 5^e/6^e années de l'école évite la redondance pour les élèves d'une année à l'autre. L'enseignant-

te C (5/6) utilise les documents reproductibles liés au manuel et met à la disposition des élèves quelques livres de littérature jeunesse en plus de ceux qu'ils empruntent à la bibliothèque de l'école.

4.2.4 Enseignante D (2/3)

a) Mise en contexte

Données liées à l'enseignante

L'enseignante D (2/3) est titulaire d'une classe depuis 20 ans. Au cours des dix dernières années, elle a enseigné huit ans à un groupe multiâge.

L'obtention de brevets (C, B, A) constitue la formation initiale de l'enseignante D (2/3). Ensuite, elle a entrepris des études universitaires durant trois ans et obtenu un baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire. L'enseignante D (2/3) a également suivi des cours de formation continue en art.

L'enseignante D (2/3) choisit d'enseigner en CMA afin de travailler dans l'école près de son lieu de résidence. Elle mentionne qu'il s'agit de la première année où elle trouve difficile d'enseigner en CMA en raison des niveaux répartis sur deux cycles et de la formation des groupes. Dans les années précédentes, elle avait travaillé en CMA avec des élèves d'un même cycle et une sélection des élèves était réalisée pour une plus grande uniformité. Cette année, il est ardu pour l'enseignante D (2/3) de proposer des activités qui conviennent à tout le groupe en raison des écarts importants entre les élèves, particulièrement en compréhension de lecture.

Données liées à la classe

L'école est située dans un milieu rural régulier. Il s'agit de la huitième année où au moins une CMA est présente dans l'école. Cette année, l'école compte trois CMA qui sont toutes formées en raison de la baisse de la clientèle scolaire, la décision relevant de la direction de l'école et de la commission scolaire.

La classe de l'enseignante D (2/3) regroupe tous les élèves de 2^e année de l'école (11 élèves) ainsi que tous les élèves de 3^e année (11 élèves) pour un total de 22 élèves. Aucun classement n'a donc été nécessaire pour former le groupe.

Les élèves sont assis en dyades dans la classe de l'enseignante D (2/3) et chaque niveau est regroupé d'un côté de la classe bien qu'aucune délimitation physique n'existe. Pour l'enseignante D (2/3), ce regroupement, pour des motifs pédagogiques, facilite le travail dans les domaines des mathématiques, des sciences et de l'univers social puisque les compétences et les savoirs du *Programme de formation de l'école québécoise* (MEQ, 2001) sont différents entre les deux cycles. En début d'année, les élèves s'installent avec le partenaire de leur choix. Le comportement et les problématiques entre les élèves ou entre les dyades justifient les changements de place décidés par l'enseignante D (2/3). Chaque dyade regroupe deux élèves du même niveau, l'un cheminant facilement dans ses apprentissages et l'autre étant en difficulté. Parfois, les élèves changent de place pour travailler avec des élèves du même niveau ou du niveau différent, le temps d'une activité. La classe de l'enseignante D (2/3) comporte une bibliothèque qui regroupe quelque livres et revues de littérature jeunesse. Les élèves peuvent les consulter lors de la période de lecture quotidienne du matin ou lorsqu'ils ont un moment libre au cours de la journée. Dans la classe de l'enseignante D (2/3), aucun signe précis ne montre qu'il

s'agit d'une CMA, à moins qu'une personne qui connaît bien les élèves constate que ceux de 2^e année sont assis d'un côté et ceux de 3^e de l'autre.

b) Phase de planification

Planification du contenu en lecture

Pour réaliser la planification en lecture, l'enseignante D (2/3) se base sur le contenu qu'elle sait qu'elle doit travailler avec les élèves, tout en respectant les thèmes du manuel de base. Elle prévoit les sons à enseigner aux élèves de 2^e année et s'assure de proposer des textes de genres variés aux élèves de 3^e année. L'enseignante D (2/3) mentionne que son obstacle le plus important dans la planification en CMA est de considérer les écarts entre les élèves afin de trouver des tâches qui correspondent à l'ensemble des élèves. Elle inscrit parfois les activités du jour au tableau et lorsqu'elle le fait, il s'agit plutôt de l'horaire pour la période à venir.

Planification des formules pédagogiques

Dans la planification des formules pédagogiques en lecture, l'enseignante D (2/3) soutient que la CMA oblige à regrouper plus fréquemment les élèves en sous-groupes car les écarts sont plus grands entre les élèves par opposition à la classe régulière qui permet, selon elle, de faire davantage d'activités en groupe-classe. Dans le même sens, le contexte de la CMA amène plus souvent les élèves en travail individuel pendant que l'enseignante travaille avec des élèves en sous-groupes. Pour le travail en dyade ou en coopération, l'enseignante D (2/3) ne planifie pas les groupements des élèves. Elle préfère grouper les élèves par hasard ou selon leur intérêt au moment de la réalisation, dépendamment de l'activité à accomplir et de ses intentions pédagogiques. Lorsqu'ils travaillent sur un contenu spécifique lié à leur niveau scolaire, les élèves forment des groupements homogènes par niveau.

Planification du matériel pédagogique

En ce qui concerne la planification du matériel pédagogique, l'enseignante D (2/3) utilise principalement le manuel de lecture de chaque niveau. Elle inscrit sa planification hebdomadaire dans son agenda en notant les lectures à travailler avec les élèves. Parfois, elle consulte le guide du maître rattaché à chaque manuel de lecture de même qu'un document explicatif pour la CMA qui est rattaché aux deux manuels. Il indique des pistes d'exploitation pédagogique en lien avec les manuels des deux niveaux. L'enseignante D (2/3) mentionne qu'elle n'a pas besoin de consulter le *Programme de formation de l'école québécoise* (MEQ, 2001) du fait qu'il est intégré dans le manuel de base. Finalement, elle choisit occasionnellement des lectures en lien avec des thèmes précis dans une banque de textes qu'elle a accumulée au fil des ans.

La classe de l'enseignante D (2/3) ne dispose pas d'un budget particulier. Elle précise que l'année dernière, un montant de 350\$ lui a été accordé pour l'achat de livres de littérature jeunesse dans sa CMA, mais que rien n'est prévu cette année.

Information aux parents

L'enseignante D (2/3) profite de la rencontre d'information aux parents en début d'année pour leur expliquer le fonctionnement de la classe, mais sans apporter d'explications particulières concernant la compétence en lecture. Elle leur demande d'être accompagnateur, d'écouter la lecture à voix haute faite à la maison et de poser des questions pour vérifier la compréhension. L'enseignante D (2/3) rencontre les parents au besoin, soit lorsque leur enfant vit des difficultés.

c) Phase de réalisation

Amorce d'apprentissage

L'amorce d'apprentissage des activités en lecture dans la classe de l'enseignante D (2/3) s'adresse à l'ensemble des élèves. Elle les questionne sur leurs connaissances antérieures ou sur des activités semblables vécues en classe. Par exemple, lors de l'observation d'une activité sur la poésie, l'enseignante D (2/3) remet un vers à chacun pour lancer la discussion et piquer leur curiosité. Durant une autre observation, l'enseignante D (2/3) fait un retour sur une lecture effectuée qui présentait plusieurs mots difficiles, car l'activité observée visait à donner des stratégies aux élèves pour bien comprendre un texte. Parfois, l'enseignante D (2/3) utilise les suggestions du guide du maître en proposant aux élèves une amorce d'apprentissage sous forme de jeu. Le manuel de lecture propose une chanson pour chaque saison et l'enseignante D (2/3) se sert de temps en temps de cette musique que les élèves chantonnent en cœur pour débiter les activités de lecture. Finalement, chaque journée débute par 15 minutes de lecture personnelle (*lecture autonome*).

Formules pédagogiques

À propos des formules pédagogiques en lecture en CMA, l'enseignante D (2/3) considère utiliser les mêmes que pour une classe à un niveau, bien qu'elle mentionne devoir effectuer plus fréquemment des sous-groupes. Elle apporte peu de changements de formules pédagogiques en cours d'année puisqu'elle croit que la routine déjà mise en place rassure et aide les élèves en grandes difficultés et que les écarts plus marqués qui se creusent entre les élèves sont plus faciles à gérer.

Comme les différences entre les élèves sont importantes, l'enseignante D (2/3) regroupe les apprenants soit par groupe-classe ou par niveau scolaire lors des activités de lecture, ce qui influence les formules pédagogiques utilisées. Dans les activités de lecture en groupe-classe, la *lecture autonome* s'effectue tous les matins en entrant dans la classe et souvent comme première approche d'un nouveau texte. Quelquefois, suite à cette première lecture, l'enseignante D (2/3) relit le texte avec les élèves en lecture alternée, en apportant des explications (*lecture animée par l'enseignante*). Ensuite, les élèves effectuent un exercice (*exercice répétitif*) individuellement ou en dyade spontanée avec un élève du même niveau. L'enseignante circule en apportant des explications supplémentaires (*mini-leçon*) à quelques élèves ou à l'ensemble de la classe, par exemple sur les rimes à la fin des vers ou sur la recherche au dictionnaire. Après l'exercice, les élèves comparent leurs réponses avec d'autres élèves de niveau différent. L'enseignante D (2/3) encourage les élèves à demander l'aide d'un autre élève en cas de difficulté (*tutorat spontané*). Finalement, l'*apprentissage coopératif* est parfois utilisé, comme lors d'une observation où l'activité demande aux élèves de reconstruire le poème à partir des vers remis à chaque élève.

L'enseignante D (2/3) organise aussi des activités de lecture qui s'adressent aux élèves d'un seul niveau. Dans ce cas, pendant qu'un sous-groupe d'élèves fait la lecture autonome d'un texte, les élèves de l'autre niveau travaillent avec l'enseignante D (2/3) sur un autre texte (*lecture animée par l'enseignante*) ou sur des savoirs essentiels spécifiques. Elle considère que ces moments sont nécessaires pour proposer des textes plus avancés et de genres variés aux élèves de 3^e année ou encore un contenu plus spécifique aux élèves de 2^e année, particulièrement les sons. Après un moment,

l'enseignante change de sous-groupe et les élèves travaillent alors seuls (*exercice répétitif*).

Matériel pédagogique

Le matériel pédagogique utilisé en lecture par les élèves et l'enseignante D (2/3) se base essentiellement sur les *manuels de lecture* de la collection *Capsule* (Bolduc, Péladeau, Saint-Pierre, Gagnon et Deslauriers, 1996) et les *documents reproductibles*. Les élèves de 2^e année ont deux manuels, celui pour la 2^e année et celui pour la 3^e année alors que les élèves de 3^e année n'ont que celui rattaché à leur niveau. Ainsi, lors des activités de lecture en groupe-classe, les élèves ont tous un exemplaire d'un même manuel, celui de niveau 3^e année. L'enseignante D (2/3) choisit ce matériel car elle le connaît bien et elle le trouve adapté à l'ensemble du groupe. D'ailleurs, elle utilisait le même matériel avec les élèves de 3^e année alors qu'ils étaient dans sa CMA de 2^e et 3^e années l'année dernière. Elle connaît donc les textes qu'elle a travaillés avec eux et essaie de ne pas les réutiliser. Les *documents reproductibles* sont ceux proposés par le manuel ou tirés de la banque personnelle de l'enseignante D (2/3) cumulée au fil des ans et sont surtout utilisés pour le travail individuel.

Pour compléter le matériel pédagogique, l'enseignante D (2/3) utilise le *tableau* lors des *mini-leçons* et les *dictionnaires mural ou papier* au besoin. Sporadiquement, des *cassettes*, en lien avec le manuel de lecture, sont utilisées pour les chansons et l'enseignante D (2/3) apporte parfois un article tiré d'un *journal* si le sujet convient. Finalement, les élèves lisent des *livres de littérature jeunesse* ou des *revues* lors de la lecture autonome quotidienne et comme enrichissement pour la gestion des rythmes d'apprentissage.

Gestion des rythmes d'apprentissage

Lorsqu'un élève termine une tâche de lecture quelques options s'offrent à lui. L'élève peut lire un *livre de littérature jeunesse* sélectionné et répondre aux questions qui y sont rattachées dans son cahier ligné. L'enseignante corrige le questionnaire le plus rapidement possible et note la date sur la feuille de suivi de l'élève. Elle mentionne que cette gestion des rythmes est la même que pour une classe à un niveau, mais qu'elle doit avoir un plus grand nombre de propositions de lecture. Aussi, certains élèves peuvent aider d'autres élèves à terminer un travail ou faire de la *lecture autonome*. Par ailleurs, il a été observé que les élèves ayant terminé une tâche se demandaient souvent quoi faire ou devaient relire le texte, à la demande de l'enseignante D (2/3), en attendant que tous aient terminé.

Support extérieur

Le support extérieur que l'enseignante D (2/3) reçoit en lecture prend deux formes : une enseignante SPE et d'autres classes. L'enseignante SPE est attirée à la classe de l'enseignante D (2/3) cinq périodes d'une heure par cycle de neuf jours. Elle y réfère des élèves de 2^e et de 3^e années afin de travailler sur les sons, la rapidité et la compréhension en lecture. Cette aide varie en fonction des besoins des élèves en cours d'année, tout comme les domaines disciplinaires puisque l'écriture et les mathématiques sont aussi travaillés. L'enseignante D (2/3) communique les besoins des élèves lors de la première rencontre avec l'enseignante SPE et souligne que le but de ces rencontres est de les faire progresser le plus possible. L'aide est la même pour l'ensemble des classes de l'école qui sont d'ailleurs toutes multiâgées à l'exception de la classe de 1^{re} année. Aussi, l'enseignante D (2/3) propose parfois à certains élèves ayant une grande facilité

d'aller dans la classe de 4^e et 5^e années le temps d'une lecture ou d'une dictée. Elle fait de même avec quelques élèves en grande difficulté qui retournent en 1^{re} année pour travailler un son particulier.

Travail à la maison

Pour le travail à la maison en lecture, l'enseignante D (2/3) effectue une double planification. Elle sélectionne une lecture différente pour chaque niveau dans leur manuel de lecture respectif. Le travail est écrit au tableau le lundi à l'aide d'un code de couleur pour différencier les niveaux puis les élèves le transcrivent. À la fin de la semaine, l'enseignante D (2/3) questionne oralement les élèves et remet des autocollants à ceux ayant une bonne réponse. Elle précise qu'elle aimerait faire une vérification plus précise de la lecture à la maison, mais que les deux niveaux complexifient la tâche. Les élèves peuvent aussi cheminer par la lecture de livrets accompagnés de questionnaires, les mêmes que ceux utilisés pour la gestion des rythmes d'apprentissage.

d) Phases d'intégration et d'évaluation

Intégration : Formules et matériel pédagogiques

Pour la phase d'intégration, à la fin d'une activité de lecture qui se vit en groupe-classe, l'enseignante D (2/3) effectue un retour oralement en questionnant les élèves sur les éléments-clés. Aussi, elle revient, avec les élèves, sur les textes lus afin d'accroître leur vocabulaire. Ainsi, elle questionne les élèves sur des mots difficiles ou nouveaux qui sont lus et trouvent des explications avec eux. Lors des activités en sous-groupes de niveau, l'enseignante D (2/3) procède de manière similaire, mais avec les élèves d'un niveau à la fois.

Évaluation : Formules et matériel pédagogiques

Quant à l'évaluation en lecture, l'enseignante D (2/3) propose des tâches différentes pour les élèves selon leur niveau scolaire, ce qui représente une double tâche, car elle doit trouver deux matériels différents. Les élèves répondent *individuellement* à un questionnaire (*document reproductible*) qui fait suite à une lecture faite en classe, à la maison ou une nouvelle lecture. Elle donne le temps nécessaire à l'élève pour compléter la tâche et l'aide au besoin en le notant sur la copie de l'élève pour en tenir compte dans son jugement. L'enseignante D (2/3) conserve les documents d'évaluation et les envoie à la maison avec le bulletin. Une fois retournés à l'école, elle les garde dans une fiche et les remet aux élèves à la fin de l'année. L'enseignante D (2/3) planifie l'évaluation en cours d'étape et souhaite évaluer la compréhension, le repérage et le sens des mots. Elle évalue souvent en posant des questions oralement lors de lecture et en utilisant sa mémoire pour noter. Bien qu'elle se charge seule de l'évaluation en corrigeant les travaux et en attribuant une note, l'enseignante D (2/3) demande parfois aux élèves de s'auto-évaluer pour le plaisir. Elle mentionne que cette évaluation formative permet un retour qui aide les enfants à reconnaître leurs erreurs.

Synthèse des résultats

La synthèse des résultats à propos des formules pédagogiques mises en place par l'enseignante D (2/3) en lecture démontre deux catégories: les formules pédagogiques destinées au groupe-classe et celles pour les sous-groupes de niveau. D'ailleurs, l'enseignante D (2/3) mentionne que la CMA l'oblige à réaliser davantage de sous-groupes selon le niveau scolaire mais en utilisant les mêmes formules pédagogiques qu'en classe régulière avec chacun, à cause des écarts marqués entre les élèves. En groupe-classe, les formules sont la *lecture animée par l'enseignante*, les *exercices*

répétitifs, les mini-leçons, le tutorat et l'apprentissage coopératif. Lorsque les élèves sont regroupés en sous-groupes selon leur niveau scolaire, les formules sont la *lecture animée par l'enseignante* et les *exercices répétitifs*.

Le matériel pédagogique en lecture diffère aussi selon le niveau scolaire des élèves. L'enseignante D (2/3) utilise un *manuel* différent pour chaque niveau scolaire ainsi que le guide du maître et les documents reproductibles qui y sont rattachés. Pour certaines activités en groupe-classe, les élèves de 2^e année ont aussi le manuel des élèves de 3^e année. Les activités du manuel et les exercices répétitifs sont complétés par la lecture de livres de littérature jeunesse et de livrets. Lors de l'évaluation, l'enseignante D (2/3) propose des tâches selon le niveau scolaire des élèves qu'ils réalisent individuellement et au même moment.

4.2.5 Enseignante E (3/4/5/6)

a) Mise en contexte

Données liées à l'enseignante

L'enseignante E (3/4/5/6) est contractuelle depuis sept ans. Elle a effectué plusieurs journées de remplacement dans des CMA et obtenu quelques contrats en classe à un niveau et en CMA.

L'enseignante E (3/4/5/6) possède un baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire d'une durée de quatre ans. Elle termine son 10^e cours du programme de baccalauréat en histoire, simplement par intérêt pour cette discipline.

Depuis qu'elle obtient des contrats, elle a participé à quelques journées de formation continue en enseignement offertes par sa commission scolaire.

Considérant son statut précaire, l'enseignante E (3/4/5/6) a fait le choix de cette CMA puisque c'était le contrat le plus long qui lui était offert. Il s'agit du 2^e contrat qu'elle obtient à ce niveau dans cette école. Elle est heureuse d'y travailler et serait prête à y revenir une autre année.

Données liées à la classe

L'école est située dans un milieu rural où l'indice de défavorisation est faible. La commission scolaire maintient l'école ouverte en regroupant les élèves dans des CMA, car la faible clientèle implique des coûts importants. L'enseignante E (3/4/5/6) est certaine que l'école compte des CMA depuis neuf ans.

L'école de l'enseignante E (3/4/5/6) compte 26 élèves répartis dans deux CMA, l'une regroupant les élèves de la maternelle, 1^{re} et 2^e années et l'autre ceux de 3^e, 4^e, 5^e et 6^e années. Ainsi, il n'y a aucune sélection d'élèves puisque chaque classe regroupe les élèves de tout le niveau.

La classe de l'enseignante E (3/4/5/6) compte 16 élèves. Ces élèves du 2^e et du 3^e cycle sont répartis comme suit : quatre en 3^e année, deux en 4^e année, trois en 5^e année et sept en 6^e année.

Les élèves de la classe de l'enseignante E (3/4/5/6) sont assis en îlots de quatre et regroupés par niveau. Les élèves de 3^e année sont assis ensemble, tout comme ceux de 4^e

année à l'exception d'une élève en grande facilité et qui est assise avec des élèves du 3^e cycle (5/6). Deux îlots regroupent les élèves de 5^e et 6^e années qui sont mélangés. En début d'année, l'enseignante E (3/4/5/6) les avait séparés par niveau, mais maintenant, dans la tête de l'enseignante, elle les voit comme un cycle. Aucun élément physique ne montre la présence des quatre niveaux dans la classe, si ce n'est qu'une personne avertie verrait du matériel de ces niveaux dans la classe. L'enseignante E (3/4/5/6) a choisi de ne pas installer de coin lecture dans la classe en raison de l'espace limité. Elle apporte des documentaires sur des sujets variés, spécifiquement lors de recherches particulières. Elle mentionne qu'elle prend un grand soin de ses livres et qu'elle aime peu les prêter aux élèves par peur de les briser.

b) Phase de planification

Planification du contenu en lecture

Pour la planification du contenu en lecture, l'enseignante E (3/4/5/6) choisit d'abord la lecture à travailler puis détermine la formule pédagogique la plus appropriée pour ce contenu. Par exemple, pour une lecture dans un journal, elle choisit de jumeler les élèves du 2^e cycle avec ceux du 3^e cycle. Elle considère qu'il est plus facile de réaliser des activités aux groupements hétérogènes, dans le domaine disciplinaire du français, en écriture et en communication orale qu'en lecture. L'enseignante E (3/4/5/6) n'établit pas de planification précise et elle choisit les lectures au fur et à mesure que la semaine avance, selon l'humeur des enfants et la sienne. Elle soutient que la planification du contenu en lecture est la même qu'en classe à un niveau bien qu'elle ait une double planification à faire. Par contre, elle doit adapter les formules pédagogiques et elle considère avoir moins de temps à accorder aux sous-groupes d'élèves.

Planification des formules pédagogiques

Les groupements en lecture dans la classe de l'enseignante E (3/4/5/6) sont déterminés selon le manuel de lecture utilisé par les élèves. Les élèves du 2^e cycle (3/4) ont un même manuel de lecture alors que ceux du 3^e cycle (5/6) utilisent un manuel différent. Par contre, lorsque l'enseignante E (3/4/5/6) trouve un matériel qui convient à l'ensemble du groupe (journal, trousseaux pédagogiques de différents ministères) et que la tâche devient plus globale, elle réalise des groupements hétérogènes en jumelant des élèves de cycles différents. L'intérêt des élèves sur un sujet peut aussi influencer leur groupement lorsqu'il s'agit de travaux de recherche. La disposition des élèves par niveau (pour les élèves de 3^e et de 4^e années) ou par cycle (pour les élèves de 5^e et 6^e années) facilite la réalisation des activités dans plusieurs domaines dont celui de la lecture.

Planification du matériel pédagogique

Pour réaliser la planification en lecture, l'enseignante E (3/4/5/6) utilise principalement le manuel de lecture des élèves comme matériel pédagogique. Elle note dans son cahier de planification, la lecture qu'elle souhaite travailler avec eux. En début d'année, elle se dit très descriptive dans la planification de la leçon, mais comme elle connaît davantage les élèves et la durée des travaux, la description de la planification est maintenant plus globale. Elle ne consulte pas le *Programme de formation de l'école québécoise* (MEQ, 2001) car elle soutient bien le connaître. Elle souhaite amener chaque élève le plus loin possible dans ses apprentissages et précise que certains élèves ne sont pas capables d'atteindre les exigences du curriculum.

La CMA de l'enseignante E (3/4/5/6) ne dispose pas de budget particulier. Elle croit que si elle en faisait la demande à la direction de l'école, elle pourrait obtenir un

montant pour l'achat de matériel. L'enseignante E (3/4/5/6) précise que la bibliothèque de l'école a un budget important et possède bon nombre de livres en regard du nombre d'élèves dans l'école.

Information aux parents

En début d'année, l'enseignante E (3/4/5/6) rencontre les parents pour les informer du fonctionnement de la classe dans tous les domaines disciplinaires. Elle leur demande d'encourager la lecture et propose aux parents de s'abonner aux Éditions Scholastic afin d'acheter mensuellement des livres qu'ils conservent à la maison. Plusieurs ont accepté cette offre. L'enseignante E (3/4/5/6) rencontre les parents lors des bulletins et leur explique les difficultés en lecture de leur enfant et de même que ce qui est à travailler.

c) Phase de réalisation

Amorce d'apprentissage

Lors de l'amorce d'apprentissage en lecture, l'enseignante procède séparément pour les élèves de chaque cycle. Elle donne d'abord oralement la consigne à l'ensemble des élèves sur le matériel nécessaire pour l'activité et le travail à faire, puis elle travaille avec un sous-groupe des élèves d'un même cycle. L'enseignante E (3/4/5/6) questionne le sous-groupe d'élèves sur l'anticipation du texte, le genre de texte et son sujet. Si les élèves ont déjà lu le texte, ils font un rappel des personnages et du sujet. Lorsque l'activité s'adresse à l'ensemble des élèves, l'amorce d'apprentissage se réalise de la même façon. L'enseignante E (3/4/5/6) mentionne qu'en début de matinée les élèves font quotidiennement de la lecture autonome durant une quinzaine de minutes et qu'elle-même lit aussi durant ce temps.

Formules pédagogiques

Les principales formules pédagogiques utilisées dans la classe de l'enseignante E (3/4/5/6) sont la *lecture autonome*, accompagnée d'*exercices répétitifs* et la *lecture animée par l'enseignante*. Les élèves sont divisés en deux sous-groupes selon leur niveau scolaire : les élèves du 2^e cycle (3/4) et les élèves du 3^e cycle (5/6). Ainsi, durant que les élèves d'un cycle font de la *lecture autonome* accompagnée d'un *exercice répétitif*, l'*enseignante anime une lecture* avec l'autre sous-groupe. Ils font alors de la lecture alternée ponctuée de *mini-leçons* sur les différentes connaissances liées aux textes (mots difficiles, l'utilisation des tirets et des notes de renvoi, l'intonation, l'énumération, les abréviations, etc.). Les élèves du cycle travaillent un même texte et l'enseignante E (3/4/5/6) adapte la tâche, en aidant, par exemple, les élèves du niveau inférieur. En ce sens, lorsqu'elle questionne les élèves d'un cycle, elle attend que les élèves du cycle inférieur répondent puis, elle fait compléter les réponses par les élèves du cycle supérieur. Lors d'une observation, alors que le genre de texte travaillé est le théâtre, l'enseignante E (3/4/5/6) assigne un rôle à chacun et ils lisent le texte à voix haute en respectant leur rôle. Les élèves sont emballés de cette activité. Après une trentaine de minutes, l'enseignante E (3/4/5/6) change de sous-groupe. Les élèves qui travaillaient avec elle font un *exercice répétitif* alors qu'elle *anime la lecture* avec les élèves qui travaillaient seuls. L'enseignante E (3/4/5/6) considère que depuis quelques mois, les élèves qui travaillent seuls sont plus actifs durant la période de lecture, car ils s'occupent davantage en cas de panne.

Dans sa CMA, l'enseignante E (3/4/5/6) donne rarement des explications pour l'ensemble du groupe en raison des grands écarts entre les élèves et ils sont souvent laissés à eux-mêmes. Par contre, lorsqu'elle trouve du matériel qui s'adresse à

l'ensemble des élèves, elle utilise alors la *pédagogie par projets* (pour traiter les journaux), la *recherche personnelle* ou l'*enseignement thématique*.

L'enseignante E (3/4/5/6) réalise des activités d'intégration des matières en combinant principalement le domaine des sciences et la lecture. Elle planifie les thèmes à travailler en cours d'année et propose des lectures que les élèves doivent travailler en dyade hétérogène puis les présenter au groupe. L'accent est mis davantage sur le contenu scientifique que sur la lecture, bien que les élèves doivent utiliser cette compétence pour réaliser leurs apprentissages en science et technologie.

Matériel pédagogique

La séparation fréquente des élèves en deux sous-groupes selon leur cycle incite à l'utilisation de matériel pédagogique différent pour chacun. Les élèves de chaque cycle utilisent chacun un *manuel* ainsi qu'un *cahier d'activités* proposant des activités principalement liées à la grammaire. Une rotation des manuels se réalise sur deux ans et dans tous les domaines disciplinaires, de sorte que les élèves utilisent du matériel différent à chaque année. L'enseignante E (3/4/5/6) complète les activités avec les *documents reproductibles* liés au manuel. Elle utilise le *tableau* et le *guide du maître* pour effectuer la correction. Sporadiquement, les élèves consultent les *journaux* ou naviguent sur *Internet* et, lorsque l'enseignante E (3/4/5/6) trouve un matériel qui n'est lié à aucun niveau scolaire (trousses pédagogiques diverses), elle l'utilise pour l'ensemble des élèves. Finalement, l'enseignante E (3/4/5/6) rassemble des *documents reproductibles* en lecture et dans d'autres domaines dans deux cahiers à anneaux pour faciliter la gestion des rythmes d'apprentissage.

Gestion des rythmes d'apprentissage

L'enseignante E (3/4/5/6) estime devoir mettre en place un système efficace de gestion des rythmes d'apprentissage puisqu'elle ne peut répondre aux besoins des élèves lorsqu'elle travaille déjà avec un sous-groupe d'élèves. Ainsi, lorsqu'un élève rencontre une difficulté, il doit lever la main afin que l'enseignante E (3/4/5/6) l'aide. En attendant l'aide ou lorsqu'il a terminé une tâche, il peut faire de la lecture autonome ou des activités d'enrichissement, disponibles dans deux cartables regroupés par cycle. L'enseignante E (3/4/5/6) précise qu'en début d'année les élèves étaient souvent en panne et l'interrompaient, mais que maintenant ils savent s'occuper. Elle corrige les travaux d'enrichissement réalisés sur des feuilles mobiles et consignés dans un cartable.

Support extérieur

Dans la classe de l'enseignante E (3/4/5/6), deux personnes extérieures aident aux apprentissages. D'abord, l'aide pédagogique travaille avec les élèves du 3^e cycle (5/6) deux demi-journées par semaine, l'une en lecture et l'autre en mathématique. L'enseignante E (3/4/5/6) demeure alors en classe avec les élèves du 2^e cycle (3/4) et poursuit les apprentissages. Les deux enseignantes communiquent peu sur la planification des lectures, car ces dernières respectent l'ordre dans le manuel des élèves. Ensuite, une technicienne en éducation spécialisée (TES) est attirée à une élève en trouble déficitaire de l'attention. Elle est présente quelques périodes dans la semaine et aide l'élève à organiser son travail.

Travail à la maison

Le travail à la maison en lecture est donné en début de semaine et l'enseignante E (3/4/5/6) considère que la seule particularité de la CMA est la double planification du travail. Les élèves de chaque cycle ont chacun une lecture à faire à la maison à partir de

leur manuel de base, souvent en préparation d'un texte qui sera vu ultérieurement en classe. Occasionnellement, l'enseignante E (3/4/5/6) propose une lecture libre pour le travail à la maison ou de trouver un article sur un sujet précis et de l'apporter en classe, sans vérification à la fin de la semaine.

d) Phases d'intégration et d'évaluation

Intégration : Formules et matériel pédagogiques

Dans la classe de l'enseignante E (3/4/5/6), la phase d'intégration en lecture prend souvent la forme d'un retour sur le travail réalisé et de la correction de l'exercice complété par les élèves. L'enseignante E (3/4/5/6) conserve des groupements en cycle, les mêmes que ceux utilisés lors de la réalisation. Elle questionne les élèves pour connaître leurs réponses et utilise le tableau pour les noter. Souvent, elle écrit plus d'une réponse et trouve important d'enseigner aux élèves que plusieurs éléments peuvent être acceptés. Elle utilise le guide du maître pour vérifier les réponses à accepter. Elle procède de la même manière avec l'autre sous-groupe ou demande à l'aide pédagogique de le faire avec les élèves du 3^e cycle. Par contre, lorsqu'une activité de lecture s'adresse à l'ensemble du groupe, la phase d'intégration s'effectue en même temps pour tous les élèves.

Évaluation : Formules et matériel pédagogiques

Lors de la phase d'évaluation de la compétence en lecture, l'enseignante E (3/4/5/6) prévoit un travail différent pour chaque cycle. En lecture, elle évalue la compréhension (repérage et inférence), les connaissances liées au texte et la lecture à voix haute à l'aide de documents reproductibles et de textes provenant du manuel de lecture. Pour ce faire, elle remet aux élèves un texte suivi d'un questionnaire à compléter

individuellement. Lorsque les élèves ont terminé leur tâche d'évaluation, ils font de la lecture personnelle ou du travail d'enrichissement. Une fois le travail corrigé par l'enseignante E (3/4/5/6), un retour est fait avec les élèves du cycle pour s'assurer de la compréhension de chacun et apprendre de leurs erreurs. Les travaux de toutes les étapes sont conservés dans un portfolio et classés par domaine d'apprentissage. Le portfolio est présenté aux parents avec le bulletin et ils complètent un questionnaire qui comprend des questions ouvertes pour faciliter la discussion avec leur enfant. Aussi, l'enseignante E (3/4/5/6) profite des périodes où les élèves du 3^e cycle travaillent avec l'aide pédagogique pour évaluer la lecture à voix haute des élèves du 2^e cycle. En groupe, ils lisent à tour de rôle et l'enseignante E (3/4/5/6) note des éléments d'observation pour chacun sur une liste d'élèves.

L'enseignante E (3/4/5/6) a des critères d'évaluation différents en lecture pour les élèves d'un même cycle. Elle donne l'exemple de l'évaluation de la lecture à voix haute où une élève de 3^e année, qui ne fait pas de liaisons, obtient tout de même la cote A. Par contre, une élève de 4^e année qui lit de manière semblable se voit attribuer la cote B. L'enseignante E (3/4/5/6) considère évaluer en fonction de ce que les élèves d'un niveau doivent avoir acquis.

Synthèse des résultats

Les résultats des pratiques pédagogiques en lecture de l'enseignante E (3/4/5/6) montrent que les élèves sont principalement répartis selon leur cycle à toutes les phases de la démarche d'apprentissage. Le plus souvent, les élèves sont regroupés en sous-groupes selon le cycle et travaillent en alternance avec l'enseignante E (3/4/5/6). Les formules pédagogiques principalement utilisées sont la *lecture animée par l'enseignante*

ponctuée de *mini-leçons*. Lorsqu'ils travaillent seuls, ils font de la *lecture autonome* puis des *exercices répétitifs*. L'intégration se fait en sous-groupes selon le cycle. Pour ce faire, l'enseignante E (3/4/5/6) questionne les élèves sur l'activité et fait une correction en groupe de l'exercice, soutenue par le manuel et le guide du maître. Lorsque le temps manque, les élèves d'un cycle font la correction avec l'aide pédagogique lors d'une période ultérieure.

Le matériel principalement utilisé, en alternance sur deux ans, est le *manuel de lecture* et les *documents reproductibles*. Parfois, lorsqu'un matériel extérieur est trouvé, toute la classe participe à l'activité ou lors des périodes de science. La tâche d'évaluation est la même pour les élèves selon le cycle et se réalise individuellement. L'enseignante E (3/4/5/6) a des critères différents lors de la correction selon le niveau scolaire. Elle demande parfois aux élèves de lire à voix haute pour soutenir l'évaluation en lecture.

L'analyse verticale de chaque cas a été réalisée selon quatre sections : la mise en contexte, la planification, la réalisation ainsi que l'intégration et l'évaluation. Dans les phases liées à la démarche d'apprentissage, les pratiques pédagogiques des enseignantes pour le développement de la compétence en lecture ont été décrites, complétées de quelques thèmes qui facilitent leur compréhension. La partie suivante constitue une analyse transversale de l'étude multi-cas.

4.3 Résultats de l'analyse transversale

Les résultats de l'étude multi-cas présentés dans une perspective transversale font ressortir les ressemblances, les différences et les particularités des cas en lien avec les

quatre sections : la mise en contexte incluant les données liées aux enseignantes et aux classes, la phase de planification, la phase de réalisation ainsi que les phases d'intégration et d'évaluation.

Afin d'alléger le texte et de rendre la lecture plus fluide, seules les lettres relatives à chaque enseignante sont utilisées. Le terme « enseignante » ainsi que son niveau scolaire sont donc soustraits du texte. Aussi, dans les sections référant aux phases de la démarche d'apprentissage, les données liées aux pratiques pédagogiques en lecture (formules et matériel pédagogiques) sont en caractère italique afin de faciliter leur identification.

4.3.1 Mise en contexte

Données liées aux enseignantes

L'analyse transversale des résultats liés aux enseignantes révèle que l'expérience professionnelle moyenne des cinq enseignantes est de dix années au primaire dont quatre années en CMA. Comme formation initiale, toutes les enseignantes détiennent un baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire. Quatre d'entre elles (A, B, C et D) occupent un poste permanent, tandis que E est contractuelle. Les enseignantes participent toutes aux journées de formation continue offertes par la commission scolaire. Suite à leur formation initiale, trois enseignantes (B, D et E) ont choisi de poursuivre leurs études. Pour B, il s'agit du deuxième cycle universitaire en enseignement, alors que D et E se sont tournées vers des domaines où elles avaient un intérêt particulier soit respectivement le français et l'histoire. Seule A a réalisé des formations

liées à l'enseignement dans une perspective personnelle donc sans reconnaissance d'une scolarité et en organisant elle-même ses rencontres de perfectionnement.

Les motifs sont partagés quant au choix d'enseigner en CMA. La possibilité de travailler dans une école près du lieu de résidence est un facteur considéré par B et par D, bien qu'il soit important, mais non prioritaire, pour A. Le niveau scolaire a aussi une incidence pour ces trois enseignantes (A, B et D) qui préfèrent travailler en CMA au niveau qu'elles privilégient plutôt qu'en classe régulière à un niveau qui leur plaît moins. L'enseignante C est la seule qui choisit la CMA pour des motifs pédagogiques (diviser des groupes d'élèves trop stagnants et assurer un suivi scolaire sur deux ans) bien que toutes les enseignantes fassent ce choix librement et trouvent des bénéfices à l'enseignement en CMA. Ce type de classe place l'enseignante dans un cheminement professionnel présentant plus de défis et d'apprentissage pour l'enseignante. Seule E, qui rappelons-le est à statut précaire, affirme qu'elle a choisi ce poste pour obtenir un contrat le plus long possible.

Données liées aux classes

La situation géographique des écoles à l'étude est variée. Les classes de A et de C sont situées en milieu urbain tandis que celles des trois autres (B, D et E) se retrouvent en milieu rural. A, D et E soutiennent que leur classe est située en milieu favorisé tandis que B et C considèrent le milieu où se situe l'école comme étant défavorisé.

Le motif de la présence d'une CMA dans l'école est le même pour quatre classes (A, B, D et E), soit la diminution de la clientèle scolaire. Seule la formation de la classe de C est basée sur des motifs pédagogiques de formation de nouveaux groupes et de

suivi des élèves, le choix provenant de l'enseignante, soutenue par la direction de l'école et la commission scolaire.

Pour la formation des groupes, des critères sont observés pour les classes des trois enseignantes qui ont un seul cycle dans leur classe (A, B et C). Le choix d'élèves autonomes est essentiel en CMA pour A et B, en raison des écarts entre les élèves, afin qu'ils puissent travailler seuls pendant que l'enseignante répond aux besoins des autres élèves. L'âge est un critère observé uniquement par B pour éviter un trop grand écart entre des élèves qui peuvent avoir redoublé une année.

Le critère d'avoir les mêmes élèves deux années consécutives est en opposition chez deux enseignantes. De fait, B souhaite changer d'élèves à chaque année alors que C préfère conserver les élèves du niveau inférieur pour une deuxième année. Pour B, le matériel pédagogique est un élément important dans la justification de ce choix puisqu'elle souhaite éviter de faire vivre de la redondance aux élèves en leur proposant des activités semblables deux années consécutives. Elle a travaillé ardemment pour préparer une banque importante de matériel qu'elle réutilise d'une année à l'autre et en ayant une gestion de la classe similaire. Quant à C, en raison de l'insuffisance de matériel pour ces niveaux dans l'école, elle effectue une rotation du matériel sur deux ans. Ainsi, les élèves qui demeurent avec elle pour une seconde année ne travailleront pas avec le même matériel. Tout comme l'enseignante C, l'enseignante D accueille les élèves du niveau supérieur pour une 2^e année consécutive. Les enseignantes C et D apprécient de connaître plusieurs de leurs élèves en début d'année car elles considèrent perdre moins de temps à s'approprier de part et d'autre.

Les enseignantes B et C notent l'importance d'équilibrer les groupes, autant au niveau des apprentissages que du comportement. D'ailleurs, il s'agit du seul critère retenu par C. Par contre, aucun critère n'a été utilisé pour la formation des groupes des deux enseignantes intercycles (D et E) puisque tous les élèves des niveaux concernés se retrouvent dans la classe, l'école étant située dans un milieu rural et comptant peu d'élèves.

Les cinq classes à l'étude couvrent l'ensemble des niveaux au primaire : trois classes (A, B et C) regroupent des élèves d'un même cycle et deux classes (D et E) chevauchent deux cycles. Le ratio d'élèves est respecté dans toutes les classes à l'étude. Le tableau 4.3 informe du nombre d'élèves dans chaque classe en lien avec le nombre maximum d'élèves à y retrouver.

Tableau 4.3

Nombre d'élèves dans chaque classe à l'étude

Classes à l'étude	Nombre d'élèves par classe	Nombre maximum d'élèves selon le Comité patronal de négociation pour les commissions scolaires francophones (2007)
Classe A (1/2)	20 élèves	20 élèves
Classe B (3/4)	23 élèves	25 élèves
Classe C (5/6)	25 élèves	27 élèves
Classe D (2/3)	22 élèves	22 élèves
Classe E (3/4/5/6)	16 élèves	21 élèves

Les classes A et D contiennent le maximum d'élèves prescrit par le Comité patronal de négociation pour les commissions scolaires francophones (2007) pour une CMA. De leur côté, les classes B, C et E contiennent respectivement deux, deux et cinq élèves de moins que le prescrit ce document.

En ce qui concerne l'aménagement de la classe, les élèves sont regroupés en dyades (B et D) ou en îlots de quatre (A, B, C et E) selon le moment de l'année. Les élèves choisissent leur place dans les classes de A, B et C bien que B et C effectuent des changements au besoin, selon les comportements des élèves. Pour leur part, les deux enseignantes intercycles (D et E) regroupent les élèves d'un même niveau à proximité afin de faciliter l'enseignement de notions plus spécifiques. Au premier regard, dans toutes les classes, aucun élément particulier ne montre qu'il s'agit d'une CMA. Seule une personne avertie peut parfois voir des affiches comportant un contenu plus spécifique à un niveau, comme des mots de vocabulaire ou des règles de grammaire dans la classe A, bien qu'aucun signe n'identifie le niveau.

Quant au coin lecture, bien que les enseignantes A et C disent en aménager un dans leur classe, seul celui de B répond aux critères de bases soit d'accueillir un nombre limité d'élèves et contenir un certain nombre de livres pour les jeunes. La classe A dispose d'une aire de rassemblement bordée de bibliothèques alors que la classe C partage avec l'autre CMA du même cycle, une aire de lecture et de travail située dans le corridor. Les classes de D et de E possèdent une petite étagère de livres que les élèves peuvent emprunter et lire à leur place.

4.3.2 Phase de planification

Planification du contenu en lecture

Les résultats révèlent deux types de planification du contenu en lecture selon que les enseignantes aient une classe cycle ou intercycle. Les enseignantes qui ont une classe cycle (A, B, et C), planifient les activités pour l'ensemble des élèves. Les enseignantes de classe intercycle (D et E) ont une double planification à faire, D pour les deux

niveaux de la classe et E pour les deux cycles. Lorsque A reçoit l'aide d'une autre enseignante, elle réalise une double planification en partant d'un contenu spécifique. Ainsi, elle détermine le contenu à travailler pour chaque niveau en établissant ce qui peut être fait en commun et ce qui doit être vu séparément selon les acquis des élèves. La façon de planifier de A et B est semblable car elles réalisent le plus souvent des activités communes pour l'ensemble des élèves et qu'elles ont des attentes différentes lors de la réalisation selon le niveau des élèves. Ces mêmes enseignantes utilisent beaucoup les thèmes annuels (Halloween, Noël, Hiver, ...) pour réaliser leur planification.

Quatre enseignantes (A, B et D et E) considèrent que la planification en lecture en CMA engendre certaines particularités qui sont différentes pour chacune. Pour A, il s'agit de questionner ses pratiques pour éviter de travailler uniquement le contenu d'un seul niveau. Les points de vue de B et D se rejoignent à propos de l'importance d'offrir un grand éventail de propositions de lectures vu les écarts entre les élèves. Par contre, ces deux enseignantes notent la difficulté pour elles de trouver un nombre important de lectures intéressantes et de niveaux variés. Quant à E, elle mentionne qu'il s'agit de la même planification que dans une classe régulière, mais qu'elle doit la faire en double, une pour chaque cycle.

Planification des formules pédagogiques

Pour la planification des formules pédagogiques, trois enseignantes (C, D et E) partent du contenu à travailler avec leurs élèves en lecture puis choisissent la formule pédagogique appropriée. A et B préfèrent se baser sur les formules pédagogiques afin d'en proposer une variété aux élèves. Exceptionnellement, lorsque A reçoit l'aide d'un support extérieur (enseignante supplémentaire ponctuelle engagée pour la classe), elle

planifie le contenu à travailler avec chaque niveau de sa classe et l'autre enseignante est libre de la formule qu'elle préfère utiliser.

Planification du matériel pédagogique

En ce qui concerne le matériel utilisé pour la planification en lecture, le *cahier de planification* est utilisé par quatre enseignantes (A, B, D et E) alors que D préfère noter sa planification dans le même *agenda* qui est utilisé par les élèves. Le *Programme de formation de l'école québécoise* (MEQ, 2001) est consulté seulement par A, alors que B et E considèrent le connaître. De leur côté, C et D soutiennent qu'il est intégré dans le manuel de lecture utilisé. C, D et E planifient d'ailleurs les activités de lecture en utilisant le *manuel de lecture* des élèves et en consultant au besoin le *guide du maître*. À ce titre, seule D a accès à un *document explicatif* qui propose aux enseignantes de CMA de 2^e et 3^e années une démarche combinant l'utilisation conjointe des manuels de base de ces deux niveaux scolaires, en complément aux guides du maître et aux manuels de lecture. A préfère utiliser des *livres de littérature jeunesse*, des *livrets de lecture* et des *livres de référence pour les enseignantes*. B réalise sa planification à partir des *documents reproductibles* liés ou non à un manuel de lecture et avec des *livres de littérature jeunesse*.

Quatre enseignantes (A, B, C et E) informent les élèves de la planification en lecture par un menu du jour. De ces enseignantes, A, B et E choisissent de noter le titre de l'activité ou de la lecture afin de piquer la curiosité des élèves et de favoriser leur intérêt.

Information aux parents

Toutes les enseignantes expliquent aux parents le fonctionnement de la classe, lors d'une soirée d'information, en début d'année. A et B apportent des précisions plus pointues puisque les parents vivent des inquiétudes en regard du développement des compétences en CMA, particulièrement les parents d'élèves du niveau supérieur. Les enseignantes rassurent verbalement les parents et B est la seule à utiliser le *Programme de formation de l'école québécoise* (MEQ, 2001) pour appuyer sa démarche.

4.3.3 Phase de réalisation

Amorce d'apprentissage

Lors de l'amorce d'apprentissage, toutes les enseignantes trouvent essentiel de questionner les élèves sur leurs connaissances antérieures ou sur des activités semblables vécues, mais elles le font différemment selon le type de groupement choisi. Le groupement des élèves se déroule différemment selon que l'enseignante ait une classe cycle ou une classe intercycle. Puisque A, B et C réalisent des activités communes pour le groupe-classe, l'amorce d'apprentissage est conjointe pour l'ensemble des élèves. B note l'importance de s'assurer de la compréhension des élèves sur la tâche à réaliser et les stratégies à utiliser, ce qui accroît grandement, selon elle, la motivation des élèves. Puisque D et E groupent parfois les élèves selon leur niveau scolaire lors des situations de lecture, elles réalisent l'amorce d'apprentissage en donnant les consignes d'organisation à l'ensemble de la classe, puis discutent avec chaque sous-groupe sur le texte à travailler, comme le font les autres enseignantes. A est la seule à utiliser les *livres de littérature jeunesse* ou les *livrets de lecture* pour amorcer l'apprentissage. Elle soutient que cette entrée accroît la motivation des élèves et ce, dans tous les domaines

d'apprentissage. Pour sa part, D propose parfois une *chanson* tirée du thème du manuel de lecture aux élèves en début de situation de lecture.

Quotidiennement, les élèves de toutes les classes débutent la journée par une période de *lecture autonome*, bien que la durée varie d'une classe à l'autre. Les classes de A, B, D et E lisent durant 15 minutes alors que, dans la classe de C, 60 minutes sont consacrées à la lecture à la demande des élèves. Dans ce cas, la période est morcelée en deux parties de 30 minutes, la première moitié pour la lecture d'un roman et l'autre pour la lecture libre ou le travail sur un projet personnel. Durant la lecture autonome, les élèves de la classe de A peuvent échanger avec d'autres sur leur lecture, faire de la *lecture partagée* ou jouer à des *jeux éducatifs* en lecture.

Formules pédagogiques

Une variété de formules pédagogiques est utilisée chez les enseignantes de l'étude. L'*enseignement thématique* se fait dans toutes les classes mais de deux manières différentes. De fait, A et B préfèrent se baser sur les thèmes annuels (Pâques, St-Valentin, Alimentation, ...) ou sur l'intérêt des élèves pour certains sujets alors que C, D et E utilisent les thèmes du manuel de lecture. L'*apprentissage coopératif* est aussi présent dans l'ensemble des classes à l'étude bien qu'exploité différemment. Certaines enseignantes (C, D et E) le font lors d'activités ponctuelles alors que A et B l'intègrent dans leurs activités hebdomadaires. Seuls les élèves de la classe C font de la *recherche personnelle* à travers ce que l'enseignante C appelle « projet personnel ».

De même, l'organisation des groupements d'élèves lors de la *lecture animée par l'enseignante* est différente chez les enseignantes. A, B et C choisissent d'animer la même lecture pour l'ensemble des élèves alors que D et E regroupent les élèves

respectivement par niveau et par cycle. Toutes deux justifient leur point de vue en abordant l'écart entre les élèves et le manque de ressources matérielles. D'ailleurs, D utilise parfois des textes de l'un ou l'autre des manuels des élèves pour animer une même lecture avec l'ensemble du groupe et E travaille avec l'ensemble du groupe lorsqu'elle trouve du matériel n'étant rattaché à aucune maison d'édition. Pour la *lecture animée*, A et B sont les seules à le faire à partir d'œuvres complètes tirées de la littérature jeunesse, les autres enseignantes utilisant les extraits imprimés dans le manuel de base des élèves.

La *lecture animée par l'enseignante* s'effectue de trois manières différentes dans les classes à l'étude. D'abord, A et B lisent fréquemment des livres de littérature jeunesse aux élèves. En plus, A utilise souvent ces livres comme base pour les activités dans la classe. Ensuite, une *lecture alternée* entre les élèves d'un même cycle et l'enseignante se réalise dans les classes B, C et E. Ces trois enseignantes complètent la lecture par des *mini-leçons* portant sur des stratégies de lecture, du vocabulaire, la compréhension ou des éléments de grammaire. À l'occasion, D procède ainsi pour l'ensemble des élèves, mais le plus souvent elle anime la lecture avec un sous-groupe d'élèves selon leur niveau scolaire.

Pendant que D et E travaillent en *lecture animée par l'enseignante* avec un sous-groupe d'élèves, ceux de l'autre niveau ou de l'autre cycle font la *lecture autonome* d'un texte du manuel de lecture qui sera travaillé ultérieurement avec l'enseignante. L'enseignante E relate un côté positif et négatif à cette pratique : « *Pendant que les élèves d'un niveau lisent le texte, je suis disponible pour les autres. Je ne peux pas être avec tout le monde en même temps* ». Dans les classes de B et C, les élèves font de la *lecture autonome* tous en même temps et l'enseignante leur apporte une aide plus

individualisée. Bien que l'organisation soit la même, le matériel diffère car B offre un choix aux élèves alors que C impose un texte du *manuel*. A organise la *lecture autonome* différemment puisque que les élèves choisissent des *livres de littérature jeunesse* parmi une sélection adaptée à leur niveau et l'enseignante écoute lire les élèves individuellement.

Suite à la *lecture animée par l'enseignante*, à la *lecture autonome* ou pendant que l'enseignante travaille avec un sous-groupe d'élèves, les élèves ont à compléter un *exercice répétitif* dans les classes de B, C, D et E. Ce travail est le même pour tous dans les classes de C et D ou selon les élèves d'un même cycle dans la classe de E. B laisse davantage de latitude dans le choix du travail. Chez A, les *exercices répétitifs* se retrouvent plutôt dans les ateliers, puisque qu'elle juge que la motivation des élèves est alors plus grande avec cette formule qui leur offre une liberté de choix. Pour la réalisation des *exercices répétitifs*, les élèves dans des classes de A et D peuvent s'entraider grâce au *tutorat spontané*, car l'élève qui en ressent le besoin demande de l'aide à un élève de son choix.

Parmi toutes ces formules pédagogiques, l'enseignante qui en combine le plus et les utilise sur une base régulière est A. Toutes les enseignantes sont d'avis que les formules utilisées dans leur CMA sont les mêmes retrouvées dans une classe régulière, mais que leur organisation diffère. L'écart important entre les élèves peut expliquer que les enseignantes doivent effectuer plus de groupements différents, mais en utilisant des formules avec lesquelles elles ont une aisance plus marquée. Les références fréquentes de la CMA à la classe régulière et l'expérience plus grande des enseignantes en classe à un niveau font établir des liens avec ce type de classe. B et C travaillent avec l'ensemble

des élèves, mais axent davantage sur le *tutorat* et l'*apprentissage coopératif* car l'écart entre les élèves n'est pas trop important. Par contre, A, D et E expriment la nécessité de combiner plus d'une formule lors d'une même activité de lecture. Par exemple, les élèves d'un niveau ou d'un cycle s'organisent autour d'une formule pendant que ceux de l'autre niveau ou de l'autre cycle en font une différente afin que l'enseignante puisse répondre aux besoins plus variés de tous. Le matériel pédagogique joue d'ailleurs un rôle décisif dans le type de formules et de groupements mis en place.

Matériel pédagogique

Dans le matériel pédagogique utilisé dans les CMA à l'étude, deux outils ressortent particulièrement : les *livres de littérature jeunesse* pour A, le *manuel de lecture* pour C, D et E alors que B combine ces deux outils. B soulève d'ailleurs l'aspect problématique du matériel pédagogique en CMA, tout comme D. Elles mentionnent que le matériel approuvé par le MELS et acheté par l'école fait référence à un niveau scolaire et qu'en début d'année le casse-tête perpétuel est de trouver un manuel de lecture adapté aux besoins variés des élèves tout en évitant d'utiliser celui avec lequel certains élèves ont déjà travaillé. Les enseignantes ont le souci d'offrir aux élèves un enseignement riche et varié et veulent éviter de leur faire vivre des répétitions. De plus, les CMA sont souvent de passage dans les écoles, étant présentes la plupart du temps seulement lors des baisses de clientèle et pour une année. Ainsi, la possibilité d'avoir une vision à moyen terme du matériel à utiliser est limitée pour les enseignantes et les commissions scolaires qui n'ont pas le temps d'envisager les possibilités.

A est la seule à utiliser les livres de littérature jeunesse lors de l'amorce l'apprentissage ou comme base à une activité. Les *livres de littérature jeunesse* sont lus

par les élèves seulement lors des périodes de lecture autonome dans les classes de C, D et E. Aussi, B et D préparent des questionnaires (*document maison*) avec certains livres de littérature jeunesse comme matériel d'enrichissement ou pour le travail à la maison.

Avec le *manuel de lecture*, deux stratégies sont principalement utilisées : la rotation du manuel sur deux ans ou l'utilisation partielle du manuel. C et E effectuent une rotation du manuel de lecture sur deux ans afin d'éviter la répétition. Ainsi, les élèves du niveau inférieur font parfois toute une année avec le manuel de lecture du niveau supérieur puis changent l'année suivante. En complément au manuel de lecture, C, D et E utilisent fréquemment les *documents reproductibles* liés à leur manuel respectif. A et B préfèrent utiliser du matériel reproductible n'étant pas lié au manuel de lecture. A veut avoir plus de latitude dans le choix et B ne veut pas que les élèves aient déjà travaillé avec le même matériel. A et B préparent souvent des *documents maison* pour offrir une variété aux élèves et les motiver à lire des œuvres complètes. Dans la classe de D, les élèves de 2^e année ont les manuels de 2^e année et de 3^e année, alors que les élèves de 3^e année ont seulement celui de leur niveau. Ainsi, D réalise parfois des activités seulement avec les élèves de 2^e année et leur manuel, seulement avec ceux de 3^e année et leur manuel ou avec tous les élèves et le manuel de 3^e année.

Certaines enseignantes utilisent du matériel pédagogique en lecture dans une moins large proportion. Seule A utilise les *livres-cassettes*, les *jeux éducatifs* et les *documents d'élèves* (livres fabriqués par les élèves, textes d'élèves), alors qu'uniquement B et D apportent des *journaux* en classe et elles le font rarement. Finalement, une *cassette audio* liée au manuel de lecture est employée occasionnellement par D.

Gestion des rythmes d'apprentissage

Pour la gestion des rythmes d'apprentissage, toutes les enseignantes considèrent que leur système est semblable à celui utilisé dans une classe régulière, mais qu'il doit offrir un éventail plus large d'activités afin de répondre aux besoins plus variés des élèves. Les enseignantes notent que la gestion des rythmes d'apprentissage en CMA passe aussi par des attentes différentes selon le niveau de l'élève ou selon sa capacité à effectuer la tâche, bien qu'une tâche commune soit donnée. Dans toutes les classes, les élèves peuvent faire de la *lecture autonome* lorsqu'ils ont terminé une tâche, bien que seuls les élèves des classes de A et de B aient accès à une grande variété de *livres de littérature jeunesse*. Aussi, E signale la nécessité d'un système efficace de gestion des rythmes dans sa classe puisque le travail de l'enseignante avec un sous-groupe d'élèves la rend non disponible auprès des autres élèves. Elle note d'ailleurs la difficulté à habiliter les élèves à être autonomes en début d'année dans l'utilisation du système de gestion des rythmes d'apprentissage (activités d'enrichissement) puisque les élèves étaient souvent à ne rien faire ou encore l'interrompaient pendant qu'elle travaillait avec un sous-groupe d'élèves. Les élèves savent maintenant qu'en cas de difficulté, ils doivent lever la main pour demander de l'aide à l'enseignante, mais ils doivent faire des travaux d'enrichissement en attendant que l'aide vienne.

A, B et E préparent des activités d'enrichissement dans divers domaines disciplinaires afin qu'un élève qui a terminé plus rapidement une tâche puisse poursuivre ses apprentissages. Ces activités sont rassemblées soit dans un cartable, un par cycle pour la classe de E, ou dans une étagère de la classe. De ces activités, A est la seule où une gradation dans la difficulté de la tâche est présente et qu'un diplôme est remis à chaque niveau atteint. Chez B et E, les élèves ont le choix parmi les activités qui les

intéressent. Aussi, A et B préparent toutes les deux des *documents maison* liés au thème exploité en classe, et qui sont à la disposition des élèves. A, B et D ont conçu des questionnaires (*documents maison*) liés à des *livrets de lecture* ou à des *livres de littérature jeunesse* que les élèves peuvent compléter lorsqu'ils ont terminé une tâche. Il est à noter que B propose parfois aux élèves, qui ont terminé une tâche, une lecture plus difficile en lien avec la thématique qu'elle appelle « lecture défi ». Ce texte est souvent retravaillé en *lecture animée par l'enseignante* lors d'une période ultérieure afin que tous aient la possibilité de le lire.

Support extérieur

Deux types de supports extérieurs sont présents pour les activités de lecture : l'aide d'élèves et d'enseignantes d'autres classes ainsi que l'aide d'une autre enseignante. D'abord, un support extérieur vient occasionnellement d'autres classes pour A, C et D, mais dans des buts différents. Pour A et C, il s'agit d'avoir un public et de leur montrer une réalisation en lecture afin d'accroître la motivation des élèves à la tâche. Pour D, il s'agit plutôt d'apporter une aide particulière à certains élèves, soit en retournant dans une classe du degré inférieur afin de retravailler un contenu particulier ou en allant dans le degré supérieur pour expérimenter des tâches plus complexes. Dans les deux cas, l'aide est très ponctuelle.

Un deuxième type de support extérieur est reçu dans toutes les classes. Il s'agit de l'aide d'une enseignante complémentaire (SPE, aide pédagogique) dont la présence varie entre deux et quatre heures par cycle de neuf jours. Le support apporté aux élèves par l'enseignante complémentaire est multidisciplinaire et le temps est le même que pour les autres classes de l'école, qu'elles soient multiâges ou non.

A reçoit une aide supplémentaire en lecture à raison de sept heures par cycle de neuf jours, de septembre à janvier, vu l'écart important entre les élèves de 1^{re} et de 2^e années. Elle estime que cette aide est primordiale et qu'elle devrait être attribuée d'emblée dans toutes les CMA du 1^{er} cycle. À compter de janvier, la stagiaire finissante de la classe prend la relève. Les élèves sont répartis selon leur niveau scolaire et l'enseignante demeure avec ceux de 1^{re} année afin de leur offrir plus de stabilité. A doit alors identifier le contenu à travailler par le support extérieur bien qu'il soit libre de l'exploiter à son goût. B a aussi reçu un support extérieur supplémentaire pour une vingtaine d'heures pour les élèves en grande difficulté.

Travail à la maison

Pour le travail à la maison en lecture, trois enseignantes (A, D et E) ont une double planification alors que B et C préparent un travail commun pour l'ensemble des élèves. A, D et E planifient un travail à la maison différent pour chaque niveau et remettent aussi des documents différents. Pour A, le contenu est rassemblé dans un *document maison* préparé selon le niveau. En cours d'année, il est complété par la lecture hebdomadaire d'un *livret de lecture* choisi par l'élève et d'un questionnaire, suite à la demande de certains parents qui informent l'enseignante de leur difficulté à motiver leur enfant à lire dans un cadre plus souple. Dans la classe de D, les élèves lisent un texte dans le *manuel* qui correspond à leur niveau en plus de la lecture obligatoire d'un *livret de lecture* avec questionnaire. E procède de manière similaire à D, mais en choisissant une lecture dans le *manuel* selon le cycle de l'élève. Elle a donc une double planification à faire puisqu'il y a deux cycles dans la classe.

B et C font une planification du travail à la maison en lecture pour l'ensemble de leurs élèves, mais elles ont des fonctionnements différents. B exige la lecture d'un *roman* parmi une sélection, avec réponses à un questionnaire. Les élèves doivent respecter un échéancier et peuvent réaliser la lecture dans leurs temps libres en classe. Elle demande aux parents d'encourager et de superviser la lecture de leur enfant à la maison. De son côté, C trouve difficile de gérer la lecture à la maison en demandant simplement aux élèves de lire durant 15 minutes, car elle sait très bien que plusieurs ne le font pas. Ainsi, en cours d'année, elle prépare un *document maison* pour l'ensemble des élèves, à partir de documents reproductibles, incluant la lecture, l'orthographe, la grammaire et les mathématiques.

4.3.4 Phases d'intégration et d'évaluation

Intégration : Formules et matériel pédagogiques

Les pratiques pédagogiques en lecture des enseignantes pour les dernières phases de la démarche d'enseignement-apprentissage sont plutôt similaires lors de l'intégration, mais assez différentes pour l'évaluation. Pour toutes les enseignantes, la phase d'intégration constitue un retour sur l'activité réalisée et cela se fait souvent oralement. Certaines enseignantes (A, B et D) questionnent les élèves sur les réussites, les difficultés rencontrées ou sur les apprentissages effectués et les liens avec leur vie quotidienne. À la phase d'intégration, quatre enseignantes (B, C, D et E) effectuent souvent une correction de groupe au tableau, parfois de quelques questions plus difficiles (B et D) ou de l'activité entière (C et E). À ce titre, E demande l'aide du support extérieur pour effectuer un retour et une correction du travail réalisé

individuellement par les élèves lorsqu'elle manque de temps pour travailler avec l'autre sous-groupe.

Pour A et B, l'intégration en lecture passe beaucoup par la promotion des livres et la récompense des élèves pour accroître leur motivation. Dans la classe de B, la période consacrée à l'enseignement-apprentissage de la lecture se conclut souvent par la lecture d'un livre, par l'enseignante ou par à un élève, à toute la classe. B relate à l'ensemble de la classe, les progrès réalisés par un élève ou le succès, si petit soit-il, d'un autre.

Évaluation : Formules et matériel pédagogiques

Pour l'évaluation de la compétence à lire, les formules et le matériel pédagogiques sont souvent semblables à ceux utilisés lors de la phase de réalisation. Alors que A et D préparent des tâches différentes pour chaque niveau, B et C planifient une même évaluation pour le cycle mais en ayant des attentes différentes selon le niveau des élèves. E adhère à cette approche, mais compte tenu de la présence de deux cycles dans la classe, elle réalise une double planification.

Au niveau du contenu, A est la seule qui évalue le décodage. Cela peut s'expliquer par le fait qu'elle soit la seule au 1^{er} cycle. Toutes les enseignantes évaluent la capacité de l'élève à comprendre un texte et elles considèrent que le contenu à évaluer est le même qu'en classe régulière. A tient compte de l'intérêt des élèves face à la lecture dans l'évaluation et note certains éléments d'observation dans leur cahier de suivi individuel. Ainsi, ses critères varient selon les élèves, car son but est de les faire progresser peu importe leur niveau scolaire. E abonde dans le même sens en mentionnant qu'elle se réfère peu aux exigences du curriculum puisque plusieurs élèves ne les

atteignent pas et ce, bien qu'ils fassent des progrès notables. Elle indique que les exigences du curriculum sont trop élevées pour certains élèves. Toutes les enseignantes utilisent plusieurs travaux pour porter un jugement global sur la compétence à lire de l'élève.

Concernant le matériel utilisé pour l'évaluation en lecture, A est la seule à écouter lire individuellement les élèves à partir d'un *livret de lecture* ou d'un *livre de littérature jeunesse* et à noter les informations dans un *cahier de suivi*. Tout comme B, A utilise les mêmes travaux que ceux de la phase de réalisation qu'elles tirent de *documents reproductibles*. En plus, B se sert des questionnaires de la lecture obligatoire (*livres de littérature jeunesse et document maison*). C, D et E préfèrent choisir des *documents reproductibles* réservés pour l'évaluation. Dans toutes les classes, les élèves réalisent la tâche individuellement et au même moment, indépendamment du fait qu'elle soit la même (B et C) ou différente, selon leur niveau (A et D) ou leur cycle (E).

Pour la gestion des travaux, A, B et E utilisent un *portfolio*. Pour A, il est constitué de travaux sélectionnés par l'enseignante et par les élèves et divisé en étapes. Pour B et E, les travaux sont seulement ceux d'évaluation mais aussi divisés en étapes. Quant à C et D, elles consignent les travaux d'évaluation de l'étape en cours seulement et ils sont envoyés à la maison en complément au bulletin.

4.4 Réponses aux questions de recherche

Maintenant les résultats de l'analyse transversale présentés, il est convenu d'apporter des éléments de réponses aux questions de recherche posées lors de la présentation de la problématique. Cette brève synthèse ouvre des perspectives de discussion qui sont traitées dans le chapitre suivant. La présente étude porte sur les

pratiques pédagogiques des enseignantes en lecture en CMA et comporte une question principale : **Quelles sont les pratiques pédagogiques mises en place par des enseignantes de classes multiâges en lien avec le développement de la compétence en lecture d'élèves du primaire?**

Les pratiques pédagogiques en lecture des enseignantes de CMA de l'étude multi-cas s'organisent de deux manières: par cycle ou par niveau. L'étude révèle que les enseignantes qui ont une classe où se côtoient des élèves d'un même cycle tendent à rassembler les élèves autour d'une tâche commune mais en variant leurs attentes envers les élèves, soit selon leur niveau scolaire ou selon les besoins spécifiques des élèves. À l'opposé, les enseignantes qui accueillent des élèves de cycles différents partagent les élèves en sous-groupes liés au niveau scolaire ou en sous-groupes liés au cycle lorsqu'il y a quatre niveaux dans la classe.

Pour répondre plus aisément à la question générale de recherche, deux questions spécifiques sont formulées, l'une à propos des formules pédagogiques et l'autre concernant le matériel. La première question spécifique est la suivante : **Quelles sont les formules pédagogiques utilisées par des enseignantes de classes multiâges pour soutenir les élèves du primaire dans le développement de la compétence en lecture?**

Les résultats montrent que l'élaboration et le type d'utilisation des formules pédagogiques en lecture varient beaucoup d'une enseignante à l'autre. Il est constaté que les enseignantes ont des applications variées d'une même formule selon leurs choix professionnels, leurs intérêts ou le matériel à leur disposition. De plus, la variété de formules pédagogiques qu'utilisent les enseignantes diffère aussi. Certaines enseignantes préfèrent se centrer sur quelques formules pédagogiques (*lecture autonome, lecture*

animée par l'enseignante et exercices répétitifs) pour laisser cheminer les élèves vers une autonomie plus grande. D'autres enseignantes choisissent une plus grande variété de formules pédagogiques en lecture afin d'offrir aux élèves un éventail plus grand et ainsi tenter de rejoindre le plus grand nombre.

La recherche révèle que les différentes organisations de groupements des élèves ont une incidence sur la mise en place des formules. De fait, puisque certaines enseignantes réalisent des sous-groupes d'élèves liés à leur niveau, elles mettent en place des formules pédagogiques où les élèves travaillent plus souvent individuellement afin de permettre à l'enseignante d'animer des lectures avec l'autre sous-groupe d'élèves. Dans le cas où les activités de lecture s'adressent davantage à la classe, les formules pédagogiques sont plutôt liées aux interactions avec les pairs mais en ayant aussi des occasions individuelles d'apprentissage.

En analysant les formules pédagogiques en lecture, il est constaté que les enseignantes les organisent différemment, à l'exception de la *lecture autonome* et de l'*enseignement thématique*, dont l'utilisation est plus uniforme et répandue. Mise en place par toutes les enseignantes, la *lecture animée par l'enseignante* prend parfois la forme d'une *lecture alternée* (entre elle et les élèves), d'une *discussion* ou d'une suite de *mini-leçons* dont les sujets varient de la lecture oralisée, aux stratégies de lecture ou à l'organisation d'un texte. La *recherche personnelle* est rarement mise en place alors que les *exercices répétitifs* sont parfois « déguisés » en jeux ou en ateliers par les enseignantes afin d'accroître la motivation des élèves face à leur réalisation.

Une deuxième question spécifique apporte une meilleure compréhension des pratiques pédagogiques en lecture en CMA. La seconde question spécifique se formule ainsi : **Quel est le matériel pédagogique utilisé par des enseignantes et des élèves du primaire en lien avec le développement de la compétence en lecture en contexte multiâge?**

Trois types de matériel pédagogique en lecture ressortent particulièrement : les *manuels de lecture*, les *livres de littérature jeunesse* et les *livrets de lecture*. Ce dernier type de matériel ne se trouve pas dans le tableau initial du matériel pédagogique en lecture (Tableau 2.4) et constitue, à cet effet, une donnée émergente. Le *manuel de lecture* est majoritairement utilisé chez les enseignantes participant à la présente étude. Elles estiment que le curriculum étant intégré aux *manuels*, l'enseignante n'a pas à refaire cette tâche, à l'exception des CMA où deux cycles se chevauchent, car elle doit alors s'assurer de couvrir l'ensemble du *Programme de formation de l'école québécoise* (MEQ, 2001). Le *manuel de lecture* rassure les enseignantes dans l'application du curriculum et elles considèrent qu'il leur simplifie la tâche. Les *livres de littérature jeunesse* et les *livrets de lecture* sont utilisés dans une moins large proportion par les enseignantes rencontrées. Celles qui le font considèrent que ce type de matériel accroît la motivation des élèves face à la lecture, mais qu'il demande à l'enseignante un temps supplémentaire pour faire la recherche, les obtenir et en donner l'accès aux élèves. Finalement, d'autres types de matériel sont rarement utilisés par les enseignantes de l'étude, tels les *livres-cassettes*, les *jeux éducatifs*, les *journaux* ou les *documents d'élèves*. Celles qui le font intègrent ponctuellement ce matériel dans leur planification de classe.

Pour conclure, un rappel informe des quatre parties que comporte le chapitre d'analyse. La première partie rappelle la logique utilisée pour l'analyse des pratiques pédagogiques en lecture en CMA. La deuxième partie présente les résultats collectés pour les cinq cas de l'étude multi-cas dans le respect des thèmes relatifs à chacune des quatre sections : la mise en contexte, la planification, la réalisation ainsi que l'intégration et l'évaluation. Dans la troisième partie, les résultats de chaque section sont placés dans une perspective transversale afin de faire ressortir les ressemblances, les différences et les particularités pour chaque cas. Enfin, la quatrième partie répond aux questions de recherche à l'aide des résultats de l'étude multi-cas.

Le chapitre suivant, discute les résultats de la présente recherche. Pour ce faire, les données de terrain et les données théoriques sont confrontées.

CHAPITRE 5

Discussion

Le chapitre 4 présente les résultats de l'étude multi-cas et apporte des éléments de réponses aux questions recherche à l'aide des données de terrain. Le chapitre de la discussion accroît la compréhension du sujet en mettant en relation les données de terrain et les données théoriques. Les sections retenues tout au long du mémoire sont reprises : la mise en contexte, la planification, la réalisation ainsi que l'intégration et l'évaluation. Pour clore le chapitre, un parallèle est établi avec les questions de recherche et les éléments de la discussion.

5.1 Mise en contexte

Pour la mise en contexte, les éléments de discussion réfèrent aux choix d'enseigner en CMA pour les enseignantes, aux critères utilisés pour la formation des groupes, tout comme à l'aménagement de la classe et du coin lecture. Ces éléments, bien qu'ils ne soient pas proprement liés aux questions de recherche sur les pratiques pédagogiques en lecture, reflètent certaines difficultés liées à la CMA.

Dans les motifs justifiant le choix d'enseigner en CMA, les résultats révèlent que peu d'enseignantes choisissent ce type de classe dans une perspective de développement professionnel. Bien qu'elles soient conscientes des possibles avancés professionnels qu'offre ce type de classe, le choix de l'école et du niveau scolaire justifient leur décision. Malgré que le nombre de CMA soit en constante évolution, leur emplacement dans les différentes écoles et les groupements de niveaux changent annuellement. Ainsi, les enseignantes effectuent un choix pour une courte période d'un ou deux ans et reviennent ensuite à une classe à un niveau. De plus, les décisions de la formation de CMA sont majoritairement prises par la direction de l'école et la commission scolaire et sont donc imposées au personnel enseignant. La diminution de la clientèle scolaire explique la formation de quatre des cinq CMA ayant participé à cette étude, un élément important soulevé dans la problématique. Les résultats tirés de l'étude canadienne de Gayfer, Gajadharsingh et Hohl (1991) montrent que les enseignantes choisissent la CMA pour « l'expérience dans ce type de classe, le défi pédagogique, la bonne expérience à y acquérir et le sentiment d'efficacité » (p.9). Un questionnement plus récent et davantage centré sur les réalités québécoises des choix d'enseigner en CMA pourrait peut-être mener à des réponses différentes. Gayfer, Gajadharsingh et Hohl (1991) affirment aussi que les enseignantes de CMA ont souvent moins de dix ans d'expérience et qu'elles n'ont pas de formation ni de matériel particulier. Les données de la recherche abondent en ce sens puisque la moyenne du nombre d'années d'expérience professionnelle est de dix ans au primaire et que les résultats confirment l'absence de formation et de matériel propre à la CMA.

Lors de la formation des groupes, des critères ont pu être utilisés dans les classes de seulement deux enseignantes (A et B), puisque toutes les autres classes regroupent

l'ensemble des élèves des niveaux concernés dans l'école. Lorsque des critères sont nécessaires pour la formation d'une CMA, l'autonomie de l'élève est principalement considérée. Il est facile de penser qu'un élève autonome s'adapte mieux à la classe dans le respect des exigences et de ses coéquipiers. L'autonomie est un aspect essentiel dans les CMA du 1^{er} cycle ou intercycle puisque l'enseignante doit souvent former des sous-groupes d'élèves pour répondre à leurs besoins variés ou aux exigences différentes du curriculum. Il est intéressant de constater que cette façon de faire correspond au constat fait par Greff et Kokyn (1999) ainsi que par Politano et Davies (1999). Ces auteurs notent que le fonctionnement efficace de la CMA est possible lorsque l'élève a une liberté encadrée et développe une autonomie ainsi qu'une gestion du temps. Bien que le critère de l'autonomie ait une importance notable, il n'est pas le seul facteur à considérer lors de la formation d'une CMA.

La direction de l'école et la commission scolaire doivent aussi respecter certaines règles dans le choix de former ou non une CMA puisque, à la clause 8-7.02, la convention collective des enseignantes (Comité patronal de négociation pour les commissions scolaires francophones, 2007) informe des critères à retenir lors de la formation de CMA. Deux de ces critères sont que la « commission scolaire doit s'efforcer de grouper les élèves pour offrir le meilleur enseignement possible » et de « regrouper par cycle ». La constitution du curriculum peut justifier la pertinence de ce critère. D'ailleurs, les résultats de la recherche révèlent que le groupement par cycle facilite l'organisation de la CMA en ce qui a trait au développement de la compétence en lecture. Dans la classe qui inclut quatre niveaux scolaires, l'enseignante place naturellement les élèves selon leur cycle lors d'activités de lecture, tel que le fait le *Programme de formation de l'école québécoise* (MEQ, 2001). L'organisation en cycle

permet de travailler davantage avec l'ensemble des élèves, tel que précisé aux phases de la démarche d'apprentissage.

Concernant l'aménagement de la classe et le coin lecture, la recherche montre que quatre enseignantes (A, C, D et E) ont mis en place une aire de rassemblement ou une bibliothèque de classe qu'elles qualifient de coin lecture. Il est probable que le manque d'informations des enseignantes à propos du coin lecture soit à l'origine de cette terminologie différente. Elles sont conscientes de l'importance d'offrir des livres de littérature jeunesse aux élèves mais peuvent ignorer le rôle du coin lecture dans le développement de leur compétence ou encore, ne pas avoir suffisamment de livres à y inclure. En étant mieux outillées, les enseignantes font des choix plus éclairés au plus grand bénéfice des élèves. Seule l'enseignante B aménage un coin lecture dans sa classe, selon les critères établis par Giasson (2003), qui indique que l'espace doit accueillir un nombre restreint d'élèves qui peuvent s'y asseoir pour lire ainsi qu'un classement et une rotation des livres organisés dans la bibliothèque. Pour susciter l'intérêt des élèves à la lecture, un bon matériel est essentiel et les classes et les bibliothèques scolaires doivent offrir une variété de livres intéressants, de genres et de niveaux divers (Giasson, 2003; Teale et Yokota, 2000). Selon eux, un bon coin lecture donne le goût aux élèves d'y rester et d'y revenir.

5.2 Phase de planification

Dans la phase de la planification, deux éléments de discussion retiennent l'attention : la faible utilisation de la planification et la double planification. Selon Politano et Davies (1999), la phase de planification est une étape cruciale pour le bon

fonctionnement de la CMA, justifiée par la présence d'éléments pédagogiques semblables et différents dans les matières de chaque niveau. Malgré sa grande importance, les résultats révèlent que peu d'enseignantes effectuent une planification soutenue des activités de lecture.

Le manque de temps est un motif important pour justifier la planification limitée. Les enseignantes affirment que c'est en début d'année que les principales décisions relatives à la gestion pédagogique de la démarche d'apprentissage se prennent et nécessitent un investissement de temps plus important. Par la suite, le déroulement proposé dans le manuel de lecture est suivi par les enseignantes qui l'utilisent et il devient alors difficile d'établir une vue d'ensemble du contenu et des formules à mettre en place pour répondre aux besoins variés des élèves. Or, le choix du matériel doit plutôt se faire en fonction de cette problématique et ce tout au long de l'année. Les enseignantes doivent faire à appel à une variété de ressources matérielles, considérant la diversité et les écarts plus marqués entre les besoins des élèves en CMA. L'utilisation accrue de matériel exige une planification soutenue, qui, comme le mentionnent Politano et Davies (1999), facilite l'établissement des éléments communs et différents pour avoir une vision globale de l'enseignement-apprentissage.

Aussi, lors de la planification, la tâche est alourdie pour les enseignantes intercycles qui doivent composer avec les sections qui correspondent à chaque cycle dans le *Programme de formation de l'école québécoise* (MEQ, 2001). La double planification est aussi une réalité pour l'enseignante du 1^{er} cycle, vu l'écart plus marqué entre les élèves, principalement en ce qui a trait aux savoirs essentiels. La problématique a d'ailleurs soulevé que les difficultés liées à la CMA réfèrent souvent à l'enseignante.

Bien qu'elle soit à éviter selon Fugère et Thomassin-Carreau (1993), l'une de ces difficultés est la double planification et cette pratique est constatée chez certaines enseignantes de la recherche. Concrètement, les enseignantes intercycles regroupent physiquement les élèves selon leur niveau scolaire pour faciliter l'enseignement en sous-groupes de niveau. On peut prétendre que le matériel utilisé, soit le manuel de lecture, ainsi que la formule choisie obligent les enseignantes à adopter cette stratégie et à réaliser deux planifications, soit une pour chaque sous-groupe. En adoptant un matériel commun et en établissant une planification des savoirs, comme le proposent Politano et Davies (1999), il serait plus aisé pour les enseignantes d'avoir une vision d'ensemble et ainsi réduire le temps de préparation.

En effet, la double planification nécessite du temps supplémentaire, un autre élément qui peut expliquer le manque de temps lié à la faible utilisation de la planification expliqué précédemment. Politano et Davies (1999) proposent plutôt que les activités en CMA gardent la classe unie et varient selon les besoins des élèves plutôt que sur la tâche. L'enseignante peut alors planifier une formule et du matériel pédagogiques communs, mais varier ses exigences selon le niveau scolaire de l'élève. Caron (2003) suggère l'utilisation de stratégies de gestion de l'enseignement-apprentissage à un groupe hétérogène. Ainsi, l'enseignante propose une tâche initiale pour la majorité des élèves et y apporte des variantes : tâche enrichie pour les élèves performants, tâche réduite pour les élèves en difficulté ou exigences différentes. Peu importe le type de classe, ces auteurs axent sur l'importance d'une gestion différenciée qui débute lors de la planification mais qui prend son sens au cours de la réalisation de l'activité avec les élèves.

La double planification n'est pas la seule difficulté relativement au travail en alternance avec les sous-groupes d'élèves. Les résultats montrent que cette pratique

diminue l'attention des élèves à la tâche, car certains portent un grand intérêt à ce que fait l'enseignante avec l'autre sous-groupe ou perdent du temps à attendre ses explications et à changer de tâche, particulièrement en début d'année. Ce constat est aussi fait par Greff et Kokyn (1999) qui mentionnent que le travail en sous-groupes entraîne parfois une faible motivation des élèves, des pertes de temps et l'indisponibilité des élèves et de l'enseignante. Pour y pallier, les enseignantes constatent qu'elles doivent organiser des tâches complémentaires afin d'assurer une gestion efficace des rythmes d'apprentissage. Caron (2003) propose d'alimenter le travail des élèves par de l'enrichissement qui doit être judicieusement sélectionné et planifié dans une perspective à plus long terme. Par contre, Greff et Kokyn (1999) ajoutent que l'alternance entre des activités communes et du travail en sous-groupes d'élèves est profitable lorsqu'elle est bien organisée. Un point de vue partagé par Teale et Yokota (2000) qui soutiennent qu'une approche par sous-groupes est essentielle pour la pratique guidée de la lecture, une formule intéressante pouvant s'appliquer en CMA. En offrant plus de temps aux enseignantes pour réaliser leur planification et en leur proposant des outils mieux adaptés, elles pourraient planifier davantage de situations d'apprentissage en lecture qui regroupent l'ensemble des élèves, et ce au plus grand bénéfice de chacun.

5.3 Phase de réalisation

Pour la phase de réalisation, les éléments de la discussion traitent du matériel et des formules pédagogiques utilisés pour la lecture en CMA. À propos des formules pédagogiques, deux éléments méritent une attention particulière, soit les différentes définitions des enseignantes ainsi que les formes de tutorat. Concernant le matériel,

l'utilisation du manuel de lecture sera traitée de même que l'ajout de deux types de matériel, soient les livrets de lecture et les documents préparés par les élèves.

Formules pédagogiques

Les résultats de la recherche montrent que les enseignantes mettent en place certaines formules pédagogiques en lecture d'une manière qui diffère parfois des définitions des auteurs. Les différences les plus marquées concernent les mini-leçons, la lecture animée par l'enseignante et la lecture aux élèves.

Les résultats font valoir que les mini-leçons traitent des stratégies de lecture mais aussi d'autres savoirs essentiels. En CMA, les enseignantes préfèrent les travailler par mini-leçons et souvent individuellement, justifié par la grande hétérogénéité des élèves. Cette pratique diffère de la définition de Giasson (2003) qui indique que la mini-leçon est une « brève période où l'accent est porté sur une stratégie particulière » (p. 96) et s'adresse à l'ensemble des élèves ou à un sous-groupe. La référence de la CMA à la classe régulière, où les enseignantes y ont un vécu plus important, peut expliquer cet écart. Les enseignantes de CMA ont probablement une expérience limitée d'une gestion de classe en sous-groupes d'élèves qui exige des connaissances, mais surtout une appropriation et de l'expérience que seul le temps peut apporter (Caron, 2003). Les changements annuels de groupements d'élèves nuisent probablement au développement d'une expérience et d'une culture plus importante chez les enseignantes de CMA.

La lecture animée par l'enseignante est une formule qui prend aussi des formes variées dans les classes à l'étude et qui diffèrent des données théoriques. Dans les CMA observées, l'enseignante anime la lecture de deux façons qui font varier son niveau

d'intervention : par une lecture alternée avec les élèves, ou encore, par une lecture autonome des élèves suivie du travail en groupe sur le texte. Or, Giasson (2003) définit la lecture animée par l'enseignante comme l'exploitation d'une lecture avec le groupe-classe où l'enseignante intervient avant, pendant et après la lecture par des questionnements afin que les élèves développent leur compétence. Les résultats de l'étude montrent que l'animation de l'enseignante est davantage axée sur les interventions pendant la lecture.

On peut penser que les enseignantes sont souvent sceptiques face aux bénéfices des interventions avant et après la lecture. En CMA, particulièrement dans les classes intercycles ou lorsque du matériel différent est utilisé pour chaque niveau, le travail en alternance en sous-groupes les oblige à délaissier les interventions avant et après la lecture afin que les élèves cheminent individuellement. Giasson (2003) rappelle que les interventions avant la lecture facilitent la compréhension du texte, l'activation des connaissances et pose une intention de lecture. Elle insiste sur ce moment précédent la lecture d'un texte, car la préparation contribue à une meilleure compréhension du texte par les élèves. De leur côté, les interventions après la lecture ont comme objectifs d'approfondir la compréhension du texte, de faire des liens avec le vécu du lecteur et de réagir au texte. Quant aux interventions pendant la lecture, celles qui sont principalement utilisées chez les enseignantes à l'étude, Giasson (2003) souligne qu'elles ont un double objectif : mettre l'accent sur des aspects du texte et encourager l'utilisation de stratégies de lecture.

Puisque ces interventions obligent des interruptions occasionnelles de la lecture, l'enseignante doit déterminer des moments propices pour interrompre la lecture selon

ses intentions pédagogiques, le texte travaillé et le niveau des élèves. Les résultats de l'étude montrent que les enseignantes interrompent aussi la lecture pour réaliser des mini-leçons, ce qui peut nuire à la compréhension globale du texte. On peut penser que l'*atelier de lecture* de Giasson (2003) est une solution simple pour pallier le manque de temps accordé aux sous-groupes de niveaux et limiter les mini-leçons pendant la lecture en CMA.

Dans l'*atelier de lecture*, Giasson (2003) combine des formules pédagogiques et s'assure que le contenu à travailler pour les élèves soit clair et connu. Il s'agit d'une pratique alternative intéressante pour la CMA, car elle répond aux besoins des élèves en sous-groupes plus restreints. La mini-leçon s'adresse à tous les élèves puisque le contenu travaillé est le même, mais les interventions de l'enseignante se dirigent essentiellement vers les besoins des élèves qu'elle rencontre. L'atelier de lecture se découpe selon les cinq parties présentées dans le tableau 5.1.

Tableau 5.1

Atelier de lecture

Ordre	Activité	Durée
1	Période de présentation animée par l'enseignante	de 5 à 10 minutes
2	Mini-leçon	de 5 à 10 minutes
3	Planification	5 minutes
4	Période de lecture et d'écriture A. Lecture libre et personnelle (10 minutes) B. Lecture guidée (un sous-groupe) ; activités diverses pour les autres élèves (de 15 à 20 minutes) C. Rencontres individuelles (deux élèves par jour); poursuite des activités pour les autres (de 10 à 15 minutes)	40 minutes
5	Période de discussion dirigée par les élèves	de 5 à 10 minutes

Tiré de Giasson (2003), *La lecture...de la théorie à la pratique*, p.101.

Au début de l'atelier, l'enseignante anime une courte présentation. Puis, une mini-leçon informe les élèves sur un contenu spécifique. La planification permet aux élèves de s'organiser en vue de la période de lecture et d'écriture. À ce moment, l'enseignante peut faire de la lecture guidée et des rencontres individuelles. Pour les CMA, il s'agit du moment idéal pour travailler en sous-groupes selon le niveau scolaire. Ainsi, le contenu est le même pour l'ensemble des élèves durant la mini-leçon, mais travaillé différemment avec l'enseignante selon le niveau des élèves. Finalement, la période de discussion, dirigée par les élèves, permet un retour sur l'activité. En CMA, l'échange peut être enrichi par le vécu d'expériences d'élèves de différents niveaux.

À la lumière des résultats obtenus, la lecture aux élèves que font certaines enseignantes, à partir de livres de littérature jeunesse ou encore de textes tirés du manuel de lecture, incite à poser la question suivante : La lecture aux élèves est-elle une formule pédagogique? Cette activité organisée a une intention pédagogique et s'adresse à un public cible. D'ailleurs, lors des entretiens, les enseignantes citent la lecture aux élèves comme une formule pédagogique utilisée pour soutenir le développement la compétence à lire des élèves dans leur CMA. Elles notent que cette activité rassemble le groupe-classe, sans référence au niveau scolaire, par le choix judicieux du livre. Les enseignantes ajoutent que cette activité propose aux élèves un bon modèle de lecteur et accroît leur motivation à lire. En ce sens, elles constatent que le livre lu devient très populaire et que plusieurs élèves veulent le lire. Les pratiques de ces enseignantes peuvent être mises en relation avec le concept d'engagement décrit par Turcotte (2007), puisque l'une des caractéristiques des lecteurs engagés est qu'ils aiment lire et se faire lire des textes. Faire la lecture aux élèves est l'un des moyens qui contribue à leur

engagement, ce qui tend à prétendre qu'il s'agit d'une formule pédagogique qui favorise le développement de la compétence à lire.

Bien que Giasson (2003) ne définisse pas la lecture aux élèves comme étant une formule pédagogique, elle précise néanmoins que « la lecture aux élèves est une pratique pédagogique » (p. 54). Tout porte à croire que dans la présente recherche, la lecture aux élèves constitue une formule pédagogique intéressante en CMA, formule à laquelle tous les élèves peuvent participer, autant lors de l'écoute que de l'échange sur le livre (Teale et Yokota, 2000). Turcotte (2007) présente la lecture aux élèves comme un moyen de les inciter à s'engager à lire et de leur faire connaître des œuvres, des auteurs, des illustrateurs et un bon modèle de lecteur. Elle permet d'intéresser les élèves à la littérature jeunesse en leur donnant accès à des œuvres qu'ils ne pourraient s'approprier seuls (Giasson, 2003). Selon cette auteure, la lecture aux élèves ne s'inclut pas dans la lecture animée par l'enseignante car elle vise plus que d'aider l'élève à comprendre le texte qu'il se fait lire. La lecture aux élèves les motive à lire et ouvre la porte pour exploiter la compétence qui consiste à « Apprécier des œuvres littéraires ». Bref, les enseignantes organisent les formules pédagogiques selon les connaissances qu'elles ont du sujet et aussi selon leur expérience, exactement comme dans le cas du tutorat.

Le dernier élément de discussion à propos des formules pédagogiques concerne le tutorat, une formule pédagogique orientée vers les pairs. Les différences marquées entre les élèves en CMA mènent à une formule pédagogique intéressante, le tutorat, qui consiste en « une situation dans laquelle un élève plus habile aide un élève moins habile dans un travail coopératif organisé par l'enseignant » (Giasson 2003, p.95). Dans les CMA à l'étude, un tutorat spontané s'organise le plus souvent. De fait, lorsque les élèves

cheminent individuellement ou en sous-groupes et que l'enseignante n'est pas disponible, car elle travaille avec un autre sous-groupe, les élèves vont naturellement demander de l'aide à d'autres élèves pour réaliser la tâche. Peu à peu, l'entraide s'installe alors que le tutorat structuré par l'enseignante est rarement mis en place, cette dernière faisant peu appel à cette formule, que ce soit à l'intérieur de la classe ou avec le soutien d'élèves d'autres classes. Les raisons citées sont variées, dont le manque de temps d'organisation et d'intérêt d'autres enseignantes face à la coopération interclasses. Les élèves de CMA pourraient grandement bénéficier d'un tutorat plus clairement défini qui constitue un soutien notable pour pallier à la grande hétérogénéité entre les élèves, le principal problème rencontré par les enseignantes pour le développement de la compétence à lire (Morais et Robillart, 1998).

Les données de recherche ont permis de documenter les pratiques pédagogiques en lecture d'enseignantes de CMA, notamment quant aux formules pédagogiques qu'elles utilisent pour le développement de cette compétence. À la lumière des éléments précédemment soulevés, le tableau 5.2 reprend les données relatives aux formules pédagogiques en lecture issues du cadre théorique et met en évidence les données émergentes de la recherche suite à l'analyse des résultats. Les éléments en caractère gras sont ceux qui ont été ajoutés au cadre initial (Tableau 2.3).

Tableau 5.2

Formules pédagogiques en lecture en classe multiâge

Formule pédagogique	Définition	Groupements d'élèves possibles
<i>Formules pédagogiques qui favorisent l'intégration des matières</i>		
Pédagogie par projets	Entreprise collective gérée par le groupe-classe qui s'oriente vers une production concrète.	GC SG (HO, HE)
Recherche personnelle	Démarche entreprise par l'élève pour répondre à des questions qu'il se pose et menant à une production concrète déterminée en cours d'activité.	D (HO, HE) I
Enseignement thématique	Exploration d'un thème à partir de tous les aspects du langage et à l'aide de différents outils.	SG (HO, HE) D (HO, HE)
<i>Formules pédagogiques orientées vers les interactions entre les pairs</i>		
Lecture autonome	Lecture personnelle de l'élève.	I
Apprentissage coopératif	Réalisation commune d'une tâche.	SG (HO, HE) D (HO, HE)
Tutorat (spontané et structuré)	Situation dans laquelle un élève plus habile aide un élève moins habile.	D (HE)
Cercles de lecture	Discussions dirigées par les élèves à partir de textes qu'ils ont lus.	SG (HO, HE)
<i>Formules pédagogiques axées sur la structuration des apprentissages</i>		
Lecture aux élèves	Lecture à voix haute de l'enseignante ou d'un élève	GC
Lecture animée par l'enseignante	Travail d'une lecture avec le groupe-classe.	GC SG (HO, HE)
Mini-leçons	Brève période où l'accent est porté sur une stratégie particulière.	GC SG (HO, HE)
Lecture guidée	Activité planifiée pour un sous-groupe d'élèves afin de les aider à devenir des lecteurs autonomes.	SG (HO, HE)
Exercices répétitifs	Répétition systématique de notions oralement ou par écrit.	D (HO, HE) I

Inspiré de Giasson (2003) et de Chamberland, Lavoie et Marquis (1995)

Légende : GC= Groupe-classe SG=Sous-groupe (3 à 6 élèves)

D= Dyade I=Individuel

HE= Hétérogène HO= Homogène

Matériel pédagogique

Les résultats de la recherche en lien avec le matériel pédagogique utilisé pour la lecture en CMA incitent à une discussion face à l'utilisation du manuel de lecture et à l'ajout des deux types de matériel : les livrets de lecture et les documents préparés par les élèves. Tel que soulevé dans la problématique, le développement de la dimension cognitive de la compétence à lire est difficile en CMA, notamment à cause d'outils inappropriés tel le manuel de lecture (Gayfer, Gajadharsingh et Hohl, 1991). Les résultats de la recherche montrent que les enseignantes doivent revoir annuellement l'utilisation du manuel, car elles souhaitent éviter de proposer aux élèves le même livre durant deux années consécutives. Lorsqu'elles le peuvent, certaines enseignantes effectuent une rotation du manuel sur deux ans, ce qui leur facilite la tâche. Les autres enseignantes choisissent les lectures selon ce que les élèves ont travaillé l'année précédente. La recherche de matériel constitue un « casse-tête » annuel.

Des auteurs (CSE, 1998; Lebrun, J., 2006) notent que les enseignantes se centrent surtout sur les manuels, et ce, au détriment du curriculum. Cette constatation est aussi faite dans la recherche puisque certaines enseignantes mentionnent que le manuel assure de voir tout le contenu du *Programme de formation de l'école québécoise* (MEQ, 2001). À ce propos, l'une d'elle affirme : « *Des personnes compétentes ont déjà fait le travail à ma place* » (C 5/6) relativement à l'intégration du curriculum au manuel de lecture.

Le manuel de lecture propose des extraits de livres de littérature jeunesse plutôt que des œuvres littéraires complètes (Spallanzani *et al.* 2001), ce qui est constaté par les enseignantes et les élèves. Entre autres, lors de l'observation d'une lecture animée par

l'enseignante dans le manuel de lecture, un élève émet le commentaire suivant : « *C'est plate que ça s'arrête là le texte. Ils font tout le temps ça!* ». L'élève aurait apprécié poursuivre la lecture et l'enseignante lui répond qu'il pourra essayer de trouver le livre à la bibliothèque en lui indiquant la source au bas de la page.

Le manuel de lecture, fortement utilisé autant en classe régulière qu'en CMA, devient difficile à gérer dans les classes qui présentent une hétérogénéité des élèves et à cause de la possible redondance. La variété d'outils est une solution reconnue par Ediger (1999), notamment pour accroître la motivation des élèves. Teale et Yokota (2000) abondent en ce sens en affirmant que la pratique de la lecture doit se réaliser à partir d'une grande variété de genres (histoires, magazines, documentaires, etc.). Une enseignante de l'étude (A 1/2) semble être de cet avis lorsqu'elle affirme que : « *Comme je n'utilise pas de manuel, je peux faire les activités qui plaisent aux élèves et qui m'intéressent aussi. Les élèves aiment tout ce qu'on fait dans la classe.* » Le manuel scolaire utilisé seul ou fréquemment ne semble pas répondre aux critères relatifs au matériel pédagogique en lecture établis par Ediger (1999) qui note qu'il doit être varié, adapté aux besoins des élèves et stimulant. Il semble évident que du matériel répondant à ces critères devrait être proposé aux CMA et que sa gestion devrait se faire dans une perspective de deux ou trois ans pour éviter la répétition chez les élèves.

Les CMA à l'étude utilisent aussi deux catégories de types de matériel émergent de l'analyse des données : les livrets de lecture et les documents préparés par les élèves. Les données théoriques étant absentes sur le type de matériel pédagogique en lecture utilisé en CMA, il est difficile d'établir des liens avec les données de terrain. Ces outils demeurent intéressants pour afin de proposer des sources de lecture variées, ce qui

favorise le développement de cette compétence (Giasson, 2003; Turcotte, 2007). Le livret de lecture réfère à un livre s'adressant à un public jeunesse mais construit avec une intention pédagogique et souvent gradué par niveaux. Par exemple, le contenu didactique peut référer à un thème en science ou en mathématique, à un son, une lettre à travailler ou à des mots précis qui se retrouvent dans le texte. Le livret de lecture ne s'inscrit pas dans la catégorie des livres de littérature jeunesse, qui eux visent plutôt à divertir par une histoire riche de sens et touchante pour l'élève. Les livrets de lecture sont principalement utilisés par les enseignantes A et D qui accueillent des élèves du 1^{er} cycle. Ces enseignantes apprécient utiliser les livrets de lecture, que ce soit pour l'amorce d'une activité de lecture ou pour proposer des textes à un niveau adapté pour les élèves.

La deuxième catégorie émergente de la recherche relativement au matériel pédagogique en lecture en CMA est constituée des documents préparés par les élèves, qui pourraient s'insérer dans les documents maison. Ces documents, écrits par les élèves, sont destinés aux autres élèves de la classe ou de l'école. Ils constituent un bel exemple d'intégration des compétences à écrire et à lire, hautement significatif pour les élèves. Puisqu'ils ont été écrits par leur compagnon, le niveau de difficulté est adapté aux besoins des élèves, un critère identifié par Giasson (2003). Par la proximité entre l'auteur et le lecteur, on peut penser que les documents d'élèves peuvent favoriser la discussion entre apprenants, une autre caractéristique des lecteurs engagés (Turcotte, 2007). Selon le genre du texte, l'utilisation des documents d'élèves peut se faire lors de la lecture autonome ou pour un jeu éducatif en lecture. Dans ces cas, l'enseignante a pris soin de corriger les erreurs syntaxiques ou grammaticales du matériel à la portée des élèves. Le tableau 5.2 identifie le matériel pédagogique en lecture de la recherche suite à

l'analyse des résultats. Les éléments en caractère gras sont ceux ajoutés au tableau initial (Tableau 4.2).

Tableau 5.3

Matériel pédagogique en lecture

Matériel	Description
<i>Supports de lecture</i>	
Manuel de lecture	Manuel de base attribué pour un niveau scolaire.
Manuel des matières	Manuel de base lié à une autre matière et utilisé comme support de lecture.
Cahier d'activités	Cahier lié à un matériel de base et complété par l'élève.
Document reproductible	Document tiré du matériel de base lié au manuel.
Document maison	Document de lecture préparé par l'enseignante.
Document d'élèves	Document de lecture préparé par un ou des élèves.
Jeu éducatif	Jeu éducatif axé sur la lecture et provenant du commerce.
Jeu éducatif maison	Jeu éducatif axé sur la lecture et préparé par l'enseignante.
Livre de littérature jeunesse	Livre écrit pour un public jeunesse.
Livret de lecture	Livre écrit pour un public jeunesse dans une intention didactique.
Journaux	
Affiches	
<i>Autres</i>	
Tableau	
Transparent	
Cassette/CD audio	
Support informatique	Logiciels, didacticiels, ...

Pour terminer, il faut rappeler qu'un matériel pédagogique varié et signifiant pour les élèves contribue au développement de la compétence en lecture (Ediger, 1999; Giasson, 2003; Strickland et Mandel-Morrow, 2000). En CMA, une attention particulière doit être portée à la gestion du matériel pédagogique. On peut penser que de prioriser les choix des enseignantes de CMA dans l'attribution du matériel éviterait la redondance pour les élèves et proposerait des activités qui s'adressent à l'ensemble du groupe-classe.

5.4 Phases d'intégration et d'évaluation

Pour les dernières phases de la démarche d'apprentissage, deux éléments soulèvent une discussion. Dans la phase d'intégration, l'étude révèle que les enseignantes et les auteurs perçoivent la phase d'intégration différemment. En ce qui concerne la phase d'évaluation, les pratiques pédagogiques des enseignantes de CMA sont divergentes les unes des autres quant à l'utilisation du matériel pédagogique. Les résultats montrent que les enseignantes perçoivent l'intégration de l'apprentissage comme un retour sur le travail par la correction. Certaines enseignantes (A, D et E) ont souvent un temps limité pour travailler avec un sous-groupe et profitent alors de ce moment pour corriger le travail dans le but de permettre aux élèves d'apprendre de ses erreurs. Même lorsque le groupe demeure uni lors de la réalisation, les enseignantes font tout de même la correction du travail lors de la phase d'intégration. La perception différente des enseignantes sur la pertinence de la phase d'intégration dans la démarche d'apprentissage des élèves peut expliquer cette pratique.

La phase d'intégration vise à réaliser une objectivation de l'apprentissage ainsi qu'un réinvestissement pour donner un sens à l'apprentissage (Legendre, 2005). Lors de l'intégration, il est vrai qu'un retour sur la situation d'apprentissage est effectué mais l'enseignante guide l'élève dans un processus plus avancé par l'objectivation. Elle aide l'élève à objectiver le processus et le produit de l'activité, à tirer des conclusions, à dégager des règles ou des principes et à transférer le résultat à une situation semblable (Legendre, 2005). En lecture, Giasson (2003) insiste sur les interventions après la lecture afin que l'élève approfondisse ou exploite sa compréhension du texte. Elle propose des moyens variés pour y parvenir : le mime, le dessin, le rappel du texte par la discussion

en groupe-classe, en sous-groupes ou en dyade et les réactions écrites. Pour élargir les possibilités, les enseignantes doivent avoir une meilleure connaissance de ce qu'est cette étape et appliquer quelques propositions concrètes lors de l'intégration

Pour l'évaluation de la compétence à lire en CMA, deux pratiques différentes sont révélées par l'étude : proposer la même évaluation pour tous les élèves ou utiliser des évaluations différentes en fonction du niveau scolaire. Pour évaluer la compétence à lire, les enseignantes conservent la même formule pédagogique pour l'ensemble des élèves, principalement les exercices répétitifs (texte et questionnaire). Le surplus de tâche incombe donc à l'enseignante qui doit planifier et préparer deux outils. Cette constatation est intéressante mais il est difficile d'établir des liens entre les auteurs et les pratiques d'évaluation en lecture en CMA dû au manque de données théoriques sur le sujet.

Aussi, l'étude révèle que l'organisation de l'évaluation s'inscrit dans la continuité des pratiques des enseignantes lors de la réalisation, à l'exception de l'enseignante du 1^{er} cycle probablement dû à la grande hétérogénéité des élèves. Les enseignantes du 2^e et du 3^e cycle (B, C et E) font vivre la même évaluation aux élèves selon leur cycle. L'enseignante E (3/4/5/6) a ainsi une double tâche qui est directement liée à la présence de quatre niveaux dans la classe. Ces enseignantes regroupent aussi les élèves dans des formules pédagogiques communes lors de la phase de réalisation. Elles précisent que bien que la tâche pour l'évaluation en lecture soit commune, leurs exigences varient en fonction du niveau scolaire de l'élève. Les enseignantes A (1/2) et D (2/3) proposent des tâches liées à chaque niveau scolaire et elles le font pour des raisons différentes. L'enseignante du premier cycle mentionne que l'écart est trop grand

entre les élèves pour leur proposer une même tâche, alors que celle intercycle justifie sa pratique par la présence de deux sections du programme.

Pour évaluer la compétence à lire, les résultats montrent que les enseignantes utilisent principalement la lecture autonome complétée par un exercice répétitif tiré d'un document reproductible ou l'entretien de lecture dans le cas d'élèves du premier cycle. Les outils et les formules peuvent être mis en relation avec les propositions de Giasson (2003) qui varie les sources en utilisant trois méthodes pour collecter l'information : l'observation durable, l'entretien et l'observation impalpable. Lorsque l'enseignante demande à l'élève une tâche sur papier, il s'agit d'une information durable qui pourra être partagée avec d'autres intervenants, mais qui n'informe pas sur le processus utilisé. En complément, l'entretien permet à l'élève et à l'enseignante de discuter et de partager la responsabilité de l'évaluation mais exige un temps plus important. Finalement, les observations impalpables ne laissent pas de traces mais informent sur le processus d'apprentissage. En prenant soin de noter ses observations, l'enseignante peut garder des traces afin d'évaluer l'élève avec une plus grande justesse. Une plus grande variété dans le mode d'évaluation choisi par les enseignantes de CMA mènerait à une diversification des formules et du matériel à proposer aux élèves et, ainsi, pourrait mieux répondre à leurs besoins variés.

Le chapitre de la discussion montre que les données de terrain et les auteurs apportent des réponses souvent semblables, mais parfois différentes aux questions de recherche. Il est pertinent de résumer les principaux éléments du chapitre en vue de la conclusion. La recherche vise à connaître les pratiques pédagogiques d'enseignantes de

CMA en lien avec le développement de la compétence en lecture d'élèves du primaire, principalement par le biais des formules et du matériel pédagogiques.

En ce qui concerne les formules pédagogiques, l'utilisation de certaines prime, dont la lecture autonome, la lecture animée par l'enseignante, les exercices répétitifs et les mini-leçons. D'ailleurs, à l'intérieur d'une même période, les enseignantes combinent au moins ces trois formules. Pour la planification des formules, les enseignantes se basent principalement sur le contenu à travailler et deux stratégies ressortent : garder le groupe uni en variant les attentes envers les élèves ou diviser la classe en sous-groupes de niveaux. Cette dernière manière est constatée dans les classes intercycles, où les différences sont plus marquées au niveau du curriculum. Un second élément, le matériel pédagogique, a une forte incidence sur l'organisation de la classe et la formule pédagogique choisie. De fait, un matériel pédagogique approprié pour l'ensemble des élèves offre la possibilité de réaliser des activités de lecture qui gardent la classe unie. Cette approche est recommandée par plusieurs auteurs en CMA (Fugère et Thomassin-Carreau, 1993; Gayfer, Gajadharsingh et Hohl, 1991; Lurin, 1993; Politano et Davies, 1999) qui notent l'importance de ponctuer les activités par la formation de sous-groupes pour des besoins plus spécifiques. En lecture, plusieurs auteurs (Block et Pressley, 2003; Giasson, 2003; Strickland et Mandel-Morrow, 2000; Teale et Yokota, 2000) soutiennent que le travail en sous-groupes constitue l'une des pratiques efficaces, et ce, tout en considérant l'importance du matériel de lecture.

Le matériel pédagogique principalement utilisé est constitué des livres de littérature jeunesse et des manuels de lecture. Ces derniers sont employés par la majorité des enseignantes des CMA à l'étude, alors que Lenoir (2006), Hasni et Ratté (2001), de

même que Spallanzani *et al.* (2001) déplorent leur utilisation qui est d'ailleurs inadaptée à la CMA selon Gayfer, Gajadharsingh et Hohl (1991). Les enseignantes ont développé, lorsque possible, des systèmes de gestion du matériel pour éviter la redondance. Néanmoins, cette gestion demeure lourde pour les enseignantes qui doivent souvent reprendre la démarche annuellement. De plus, l'intégration de la littérature jeunesse en classe exige un temps de recherche et de planification qui fait souvent défaut aux enseignantes de CMA. Ediger (1999), Giasson (2003) ainsi que Teale et Yokota (2000) soutiennent que l'utilisation d'un matériel varié, adapté aux besoins, stimulant et signifiant pour les élèves est souhaitable pour le développement de la compétence en lecture. En ce sens, un soutien particulier devrait être apporté aux enseignantes de CMA pour réaliser des choix judicieux.

La conclusion qui suit présente d'abord une synthèse des résultats. Ensuite, elle traite de l'originalité, des forces et des limites de l'étude. Enfin, l'apport scientifique et les retombées pédagogiques du mémoire mènent à une ouverture vers d'autres recherches.

CONCLUSION

La recherche avait pour but de connaître les pratiques pédagogiques d'enseignantes liées au développement de la compétence en lecture en CMA. Pour ce faire, un portrait des pratiques pédagogiques en lecture de cinq enseignantes a été dressé. Puis, les résultats de l'étude ont été mis en relation entre eux et discutés à partir des données du cadre théorique. La conclusion du mémoire s'amorce par la synthèse des résultats qui présente les principaux constats relativement aux formules et au matériel pédagogique utilisés à chaque phase de la démarche d'apprentissage. Ensuite, l'originalité, les forces et les limites de l'étude sont exposées, pour finalement parler de son apport au niveau scientifique et pédagogique ainsi que de l'ouverture vers d'autres perspectives de recherches.

La synthèse des résultats révèle qu'à la phase de la planification, le choix des groupements des élèves ainsi que le matériel pédagogique sont les principaux éléments considérés par les enseignantes pour planifier les formules pédagogiques. Le matériel pédagogique en lecture détermine aussi le type de groupement d'élèves puisqu'un matériel unique permet de réaliser des activités communes avec les élèves alors que l'utilisation de plusieurs types de matériel incite à les diviser selon leur niveau scolaire. Lors de la réalisation, les formules pédagogiques se basent sur deux types d'organisation

matérielle : d'une part, le manuel scolaire et, d'autre part, les livres de littérature jeunesse, les livrets de lecture et les documents maison. Les enseignantes qui utilisent le manuel effectuent, lorsque c'est possible, une rotation des livres sur deux ans afin d'éviter l'usage du même matériel aux élèves. Les principales formules pédagogiques utilisées avec le manuel sont la lecture autonome, accompagnée d'exercices répétitifs, la lecture animée par l'enseignante avec chaque niveau scolaire et les mini-leçons. La seconde organisation matérielle favorise l'utilisation de la littérature jeunesse et maintient le groupe uni pour animer les lectures. Les enseignantes ont alors différentes activités et attentes selon le niveau scolaire des élèves et ces derniers font davantage la lecture autonome d'œuvres complètes. Pour l'évaluation, le choix des formules et du matériel pédagogique des enseignantes est le même qu'à la phase de la réalisation. Les résultats montrent l'importance du soutien aux enseignantes de CMA, principalement dans le choix du matériel et dans les différentes formules pédagogiques à privilégier en lecture.

La recherche a permis de documenter un sujet qui fait rarement l'objet de recherches puisque peu de chercheurs se sont intéressés aux CMA en général et particulièrement au développement de la compétence à lire dans ces classes. Cet aspect novateur accroît l'originalité d'une recherche sur les CMA afin de mieux en comprendre le vécu et les pratiques. La première force de la recherche réside dans la participation d'enseignantes de tous les niveaux afin de documenter les pratiques pédagogiques en lecture pour l'ensemble du primaire. De plus, la présence de CMA liées à un cycle ainsi que de celles qui en regroupent plus d'un mènent à une variété des données offrant ainsi une vision plus riche des pratiques. Une seconde force se situe au niveau de l'utilisation de l'observation directe, de l'entretien semi-dirigé et du journal de bord qui permettent

une collecte des données à partir de plusieurs méthodes. La combinaison de ces deux forces assure une triangulation des données par la variété des sources et des méthodes. L'une des forces devient une limite puisque que bien que l'étude couvre tout le primaire, elle dresse un portrait global des pratiques pédagogiques en lecture. Une étude plus approfondie d'un cycle précis pourrait mener à une compréhension plus étayée des pratiques pédagogiques en lien avec chaque cycle. Aussi, l'aspect novateur de la recherche constitue une limite, car considérant le fait que peu de recherches aient été effectuées sur la CMA, il est plus difficile d'établir des liens avec les savoirs scientifiques. Également, il faut souligner la limite de la recherche qualitative quant à la subjectivité de la chercheuse qui est cependant contrée, dans la présente étude, par la triangulation des sources et des méthodes.

La recherche mène à une compréhension plus approfondie des pratiques pédagogiques en lecture en CMA et il est intéressant d'en constater ses apports. Dans une perspective de recherche, l'étude documente une problématique peu étudiée, non seulement au niveau de la CMA en général, mais spécifiquement sur la lecture qui constitue le cœur du curriculum. Les résultats pourraient donc servir d'assises à d'autres études. Cet apport est d'autant plus justifié par la présence accrue de CMA au primaire. Au plan des retombées pédagogiques, il faut citer la riche description des pratiques pédagogiques en lecture d'enseignantes de CMA. Dans une visée de développement pédagogique, une meilleure compréhension du contexte et du fonctionnement de CMA permet aux enseignantes de faire des choix plus éclairés et mieux justifiés.

La recherche révèle qu'en lecture, les CMA sont confrontées à de grandes difficultés, entre autres, de par leur hétérogénéité et leur caractère unique ou particulier.

Des avenues de recherche peuvent être profilées en regard des problématiques particulières vécues dans les CMA, notamment à propos du matériel pédagogique et du support aux enseignantes. Au plan pédagogique, des recherches futures pourraient amener à revoir le choix du matériel et les utilisations possibles de celui-ci, ce qui profiterait grandement aux enseignantes et aux élèves de CMA. Des données concernant la mise en place de dispositifs d'ententes à l'intérieur même des écoles, ou entre elles, permettraient le prêt et le développement de matériel commun utiles aux CMA afin de répondre aux besoins variés des élèves. Dans le même sens, le développement de structures d'accompagnement, de soutien et d'échange entre enseignantes de CMA, relativement à leurs pratiques pédagogiques, faciliteraient la coconstruction des savoirs des enseignantes et le partage de pratiques significatives et efficaces. L'enseignement en CMA constitue un défi important et la place grandissante de ce type de classes dans l'environnement scolaire incite à faire ce qu'il y a de mieux relativement à leur aménagement afin que tous les acteurs en tirent profit. À partir de connaissances et d'outils mis à leur disposition, le savoir d'expérience des enseignantes de CMA se construit, ce qui ouvre progressivement la porte à une différenciation pédagogique, et ce, pour le plus grand bénéfice de chaque élève.

BIBLIOGRAPHIE

- Adler, D.A. et Adler, P. (1994). Observational techniques. Dans Denzin, N.K. et Lincoln, Y.S. (Dir), *Handbook of qualitative research* (p.377-392). Newbury Park, CA: Sage.
- Altet, M. (1997). *Les pédagogies de l'apprentissage*. Paris : Presses universitaires de France.
- Anadon, M. et Garnier, C. (1991). Quelques fondements épistémologiques de l'observation. Dans Thériault, J. (Dir.) *L'observation dans la recherche en éducation* (p.6-16). Actes du colloque des programmes de maîtrise et de doctorat, Chicoutimi, Québec.
- Archambault, G. (2000). *47 façons de conjuguer enseigner avec apprendre : les pratiques spécifiques à la profession enseignante*. Sainte-Foy : Presses de l'Université Laval
- Block, C.C. et Pressley, M. (2003). Best practices in comprehension instruction. Dans Mandel Morrow, L., Gambrell, L.B. et Pressley, M. (Dir.), *Best practices in literacy instruction* (p. 111-126). New-York : The Guilford Press.
- Boekaerts, M. et Boscolo, P. (2002). Interest in learning, learning to be interest. *Learning and Instruction*, 12, 375-382.
- Bogdan, R.C. et Biklen, S.K. (1992). *Qualitative Research for Education*. Boston : Allyn and Bacon.
- Bolduc, N., Péladeau, I., Saint-Pierre, L., Gagnon, N. et Deslauriers, L. (1996) *Capsule*. Montréal : Modulo.
- Boutin, G. (1998). *L'entretien de recherche qualitatif*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Caron, J. (2003). *Apprivoiser les différences. Guide sur la différenciation des apprentissages et la gestion des cycles*. Montréal : Les Éditions de la Chenelière.

- Caron, J. (2004). *Enseigner à des jeunes à la fois uniques et différents... par la différenciation des apprentissages dans le quotidien*. Document inédit, Centre de formation Jacqueline Caron Inc.
- Chall, J.S. et Squire, J.R. (1991). The publishing industry and textbooks. Dans Barr, R., Kamil, M.L., Mosenthal, P. et Pearson P.D. (Dir.), *Handbook of reading research volume 2* (p. 120-146). New-York : Lawrence Erlbaum Associates.
- Chamberland, G., Lavoie, L. et Marquis, D. (1995). *20 formules pédagogiques*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Collection *Math et Mots, série découverte* (2004). Laval : Éditions Beauchemin.
- Comité patronal de négociation pour les commissions scolaires francophones. (2007). *Convention collective des enseignantes et des enseignants 2005-2010*. [En ligne] Accès : http://www.cpn.gouv.qc.ca/cpnccf/Files/268/Convention_E1_complete_A1_A2_A3_2007-10-01.pdf
- Conseil supérieur de l'éducation, Gouvernement du Québec. (1998). *Éduquer à la citoyenneté. Rapport annuel 97-98 sur l'état et les besoins de l'éducation*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Conseil supérieur de l'éducation, Gouvernement du Québec. (2002). *L'organisation du primaire en cycles d'apprentissage : une mise en œuvre à soutenir*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Courchesne, D. (1999). *Histoire de lire*. Montréal : Chenelière.
- De Koninck, . (2002). *Au-Delà des Mots 3*. Laval : Édition HRW.
- Deslauriers, J-P. (2005). La recherche qualitative. Dans Bouchard, S. et Cyr, C. (Dir.) *Recherche psychosociale 2^e éd.* (p.408-433). Ste-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Diehl, D.S., Lemerise, E.A., Caverly, S.L., Ramsay, S. et Roberts, J. (1998). Peer relations and school adjustment in ungraded primary children. *Journal of Educational Psychology*. 90 (3). 506-515.
- Dufour J. et Gosselin, M. (2002). *Au-Delà des Mots 4*. Laval : Édition HRW.
- Dulude, F. (1997). *Signet*. Saint-Laurent : ERPI.
- Ediger, M. (1999). *Goals of reading instruction*. (Service de reproduction ERIC No ED 435 088).
- Ediger, M. (2002). *Grouping and organizing for instruction in reading*. Kansas : University of Kansas. (Service de reproduction ERIC No ED 471 842).
- Éditions du Raton Laveur [En ligne] Accès : <http://www.bayardlivres.ca>

- Éducation, Citoyenneté et Jeunesse Manitoba (2004). *Indépendants ensemble : Au service de la communauté apprenant à niveau multiples.*
- Fédération des parents francophones de Colombie-Britannique (2003). *Manuel d'accompagnement pour l'association de parents de l'école* [En ligne]. Accès : http://www.fpfcb.bc.ca/06-Ressources/guide_ape.pdf
- Fédération des syndicats de l'enseignement (2003). *Les groupes à plus d'une année d'étude. Étude qualitative.* Québec : FSE
- Fijalkow, J. (1993). *Entrer dans l'écrit.* Toulouse : Éditions Privat.
- Fontana, A. et Frey, J.H. (1994). Interviewing The art of science. Dans Denzin, N.K. et Lincoln, Y.S. (Dir), *Handbook of qualitative research* (p.361-376). Newbury Park, CA: Sage.
- Fradette, A. et Lataille-Démoré, D. (2003). Les classes à niveaux multiples : point mort ou tremplin pour l'innovation pédagogique. *Revue des sciences de l'éducation*, 29 (3), 589-607.
- Freebody, P. et Freiberg, J. (2001). Re-discovering practical reading activities in homes and schools. *Journal of research in Reading*, 24(3), 222-234.
- Fugère, J. et Thomassin-Carreau, L. (1993). Expériences de vie dans une classe multiprogramme. Dans Ministère de l'Éducation, Gouvernement du Québec, *Grandir parmi les grands. Colloque sur les petites écoles et les classes multiprogrammes.* (p. 69-70). Québec : Ministère de l'Éducation
- Gagnon, Y. (2005). *L'étude de cas comme méthode de recherche.* Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Gayfer, M., Gajadharsingh, J. et Hohl, J. (1991). *Les classes multiprogrammes, le mythe et la réalité. Étude canadienne.* Toronto : Association canadienne d'Éducation.
- Giasson, J. (1995). Évaluation en lecture. Dans L., Saint-Laurent, Giasson, J., Simard, C., Dionne, J.J., Royer, É. et coll. (Dir.), *Programme d'intervention auprès des élèves à risque Une nouvelle option pédagogique* (p. 113-119). Boucherville : Gaëtan Morin Éditeur.
- Giasson, J. (2003). *La lecture. De la théorie à la pratique* (2^e éd.). Boucherville : Gaëtan Morin éditeur.
- Gläser-Kibuda, M. et Mayring, P. (2004). *Développer le plaisir d'apprendre à l'école.* Dans Lafortune, L., Doudin, P.-A., Pons, F. et Hancock, D.R. (Dir.), *Les émotions à l'école* (p.101-121). Sainte-Foy : Presses de l'université du Québec.
- Goodlad, J.I. et Anderson, R.H. (1987). *The Nongraded Elementary School*, Revised edition. New-York : Teachers College Press.
- Greff, E. et Kokyn, J. (1999). *Enseigner dans une classe à plusieurs niveaux.* Paris : Éditions RETZ.

- Gutiérrez, R. et Slavin, R.E. (1992). Achievement effects of the nongraded elementary school : A best evidence synthesis. *Review of Educational Research*, 62, 333-376.
- Hasni, A. et Ratté, S. (2001). Le manuel scolaire dans l'enseignement primaire : le discours du ministère de l'Éducation et du Conseil supérieur de l'éducation depuis 1979. Dans Lenoir, Y., Rey, B., Roy, G.-R. et Lebrun, J. (Dir.), *Le manuel scolaire et l'intervention éducative : Regards critiques sur ses apports et ses limites* (p.57-70). Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Huberman, A.M. et Miles, M.B. (1994). Data management and analysis methods. Dans Denzin, N.K. et Lincoln, Y.S. (Dir.), *Handbook of qualitative research* (p.428-444). Newbury Park, CA : Sage.
- Katz, L. (1995). *The benefits of mixed-age grouping*. (Service de reproduction ERIC No ED 382 411).
- Katz, L.G. (1999). *Another look at what young children should be learning*. (Service de reproduction ERIC No ED 430 735).
- Knudson, R. (1995). Writing experiences, attitudes, and achievement of first to sixth graders. *The Journal of Educational Research*, 89(2), 90-97.
- Lajeunesse, C., Fournier, M. et Archambault, J. (2004). La classe multiâge par choix. *Vie pédagogique*, 132, 51-53.
- Laperrière, A. (2003). L'observation directe. Dans B. Gauthier (Dir.), *Recherche sociale De la problématique à la collecte des données* (p. 269-291). Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Laplante, J. (2002). *Raconte-moi les sons*. Sainte-Foy : Éditions Septembre.
- Larose, F. et Ratté, S. (2001). Le rapport au matériel didactique et au manuel scolaire dans le discours gouvernemental en contexte de réforme : une question de compétence chez les enseignants du primaire? Dans Lenoir, Y., Rey, B., Roy, G.-R. et Lebrun, J. (Dir.), *Le manuel scolaire et l'intervention éducative : Regards critiques sur ses apports et ses limites* (p.71-87). Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Lebrun, J. (2006). Les manuels « réformés » au primaire : quelle place pour la médiation de l'enseignante et l'apprentissage des élèves. Dans Lebrun, J., Bédard, J., Hasni, A. et Grenon, V. (Dir.), *Le matériel didactique et pédagogique : soutien à l'appropriation ou déterminant de l'intervention éducative* (p.33-54). Québec : Presses de l'Université Laval.
- Lebrun, M. (2006). Les vrais livres contre les manuels : pour faire aimer la lecture. Dans Lebrun, J., Bédard, J., Hasni, A. et Grenon, V. (Dir.), *Le matériel didactique et pédagogique : soutien à l'appropriation ou déterminant de l'intervention éducative* (p.272-295). Québec : Presses de l'Université Laval.
- Legendre, R. (1993). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. 2^e éd. Montréal : Guérin.

- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. 3^e éd. Montréal : Guérin.
- Lenoir, Y. (2006). Orientations épistémologiques du nouveau curriculum et contribution des manuels scolaires à leur mise en œuvre. Dans Lebrun, J., Bédard, J., Hasni, A. et Grenon, V. (Dir.), *Le matériel didactique et pédagogique : soutien à l'appropriation ou déterminant de l'intervention éducative* (p.13-22). Québec : Presses de l'Université Laval.
- Le Petitcorps, F. (Dir.). (2003). *Mordicus*. Anjou : Éditions CEC.
- Lessard-Hébert, M., Goyette, G. et Boutin, G. (1990). *Recherche qualitative : fondements et pratiques*. Ottawa : Agence d'Arc.
- Lurin, J. (1993). *Le décloisonnement : une expérience d'ouverture... Un pas vers la différenciation et l'individualisation des parcours de formation à l'école élémentaire*. Genève : Département de l'instruction publique, Service de la recherche pédagogique.
- Martin, D., Couture, C. et Charest, M. (2005). *Intervention éducative en classes multiâges*. Document inédit. Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue.
- Mason, D. et Burns, R. (1996). « Simply no worse and simply no better » may simply be wrong : A critique of Veenman's conclusion about multigrade classes. *Review of Educational Research*, 66 (3). p. 307-322.
- Mayer, R. et Ouellet, F. (1991) *Méthodologie de recherche pour les intervenants sociaux*. Montréal : Gaëtan Morin Éditeur.
- Merriam, S.B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education* (2^e éd). San-Francisco : Jossey-Bass.
- Merriam, S.B. (2002). Introduction to qualitative research. Dans Merriam, S.B. and associates (Dir.), *Qualitative research in practice* (p.3-17). San-Francisco : Jossey-Bass.
- Miller, B. (1991). *Teaching and learning in the multigrade classroom : Student performance and instructional routines*. (Service de reproduction ERIC No ED 335 178).
- Ministère de l'Éducation du Québec (1984). *Le français dans les classes à divisions multiples au primaire (classes multiprogrammes) Guide d'organisation et d'activités*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec (1993). *Grandir parmi les grands. Colloque sur les petites écoles et les classes multiprogrammes*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec (2001). *Programme de formation de l'école québécoise*. Québec : Gouvernement du Québec.

- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2005a). *Apprendre à lire. Action concertée pour le soutien à la recherche en lecture. Cadre de référence*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2005b). *Plan d'action sur la lecture à l'école. Et-toi, que lis-tu?* Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2005c). *Portrait statistique de l'éducation*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2006). *Données sur les classes multiâges*. Document inédit, Direction des statistiques, Gouvernement du Québec.
- Morais, J. et Robillart, M. (1998). *Apprendre à lire. Au cycle des apprentissages fondamentaux*. Centre national de documentation pédagogique : Éditions Odile Jacob.
- Mucchielli, A. (1996). *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales*. Paris : Colin
- Munch, R. (2003). Titres variés. Richmond Hill : Scholastic.
- Nadon, Y. (2003). *Lire et écrire en première année ... et pour le reste de sa vie*. Montréal : Chenelière Éducation.
- Otto, W., Wolf, A. et Eldridge, R. (1984). Instructionals practices : The state of the art. Dans D. Pearson (Dir.), *Handbook of reading reasearch* (p.802-811). New-York : Longman.
- Perrenoud, P. (2002). *Les cycles d'apprentissages : une autre organisation du travail pour combattre l'échec scolaire*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Politano, C. et Davies, A. (1999). *La multiclasse. Outils, stratégies et pratiques pour la classe multiâge et multiprogramme*. Montréal : Chenelière/McGraw-Hill.
- Saint-Laurent, L. (1997). *Enseigner aux élèves à risque et en difficulté au primaire*. Boucherville : Gaétan Morin Éditeur.
- Savoie-Zajc, L. et Karsenti, T. (2000). *Introduction à la recherche en éducation*. Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Snow, C.E., Burns, S. et Griffin, P. (1998). *Preventing reading difficulties in young children*. Washington DC : National Academy Press.
- Sorin, N. (2005). La lecture comme apprentissage culturel et les manuels scolaires au primaire. Dans Lebrun, M. (Dir.), *Le manuel scolaire. Un outil à multiples facettes*. (p.235-250). Québec : Presses de l'Université du Québec.

- Spallanzani, C., Lebrun, J., Biron, D., Lenoir, Y., Roy, G.-R., Larose, F., et Masselier, G. (2001). *Le rôle du manuel scolaire dans les pratiques enseignantes au primaire*. Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Stake, R. (1994). Case studies. Dans Denzin, N.K. et Lincoln, Y.S. (Dir), *Handbook of qualitative research* (p.236-247). Newbury Park, CA : Sage.
- Stake, R. (1995). *The art of case study research*. Thousand Oaks, CA : Sage.
- Stake, R. (2006). *Multiple case study analysis*. New York : The Guilford Press.
- Statistiques Canada (2001). *Recensement 2001*. Ottawa : Gouvernement du Canada.
- Strickland, D.S. et Mandel-Morrow, L. (2000). *Beginning reading and writing*. Newark : International Reading Association.
- Tardit, N. et Van Neste, M. (2000). Analyse de sept modalités d'organisation de la classe. Document inédit, Université de Sherbrooke.
- Teale, W.H. et Yokota, J. (2000). Beginning reading and writing : Perspectives on instruction. Dans D.S., Strickland, et L. Mandel Morrow (Dir.), *Beginning reading and writing* (p.3-21). Newark : International Reading Association.
- Texas Center for Reading and Language Arts. (2000). *Coordinating for reading instruction : General education and special education working together*. Austin : Texas University.
- Thériault, P. (2008, en évaluation). *Savoirs et interventions éducatives d'enseignantes de la maternelle quatre ans en milieux défavorisés concernant le développement de la conscience de l'écrit*. Thèse de doctorat inédite, Université du Québec à Rimouski.
- Turcotte, C. (2007). *Engager l'élève du primaire en lecture*. Montréal : Chenelière Éducation.
- Turgeon, É. (2004). *Quand lire rime avec plaisir*. Montréal : Chenelière Éducation.
- Vargas, C. (2005). Les manuels scolaires. Imperfections nécessaires, imperfections inhérentes et imperfections contingentes. Dans Lebrun, M. (Dir.), *Le manuel scolaire. Un outil à multiples facettes* (p.12-35). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Veenman, S. (1995). Cognitive and noncognitive effects of multigrade and-multi-age classes : A best-evidence synthesis. *Review of Educational Research*, 65, p.319-381.
- Veenman, S. (1996). Effects of multigrade and multi-age classes reconsidered. *Review of Educational Research*, 66 (3), p.323-340.

Wilkinson, I. et Hamilton, R. (2001). Learning to read in composite (multigrade) classes in New-Zealand : teachers make the difference. *Teachnig and Teacher Education*, 19 (2), p.221-235.

Yin, R.K. (1994). *Case study research : Design and methods* (2^e éd.). Thousand Oaks, Calif. : Sage.

APPENDICE A

Schéma d'entretien informel

Schéma d'entretien informel

Portrait des classes multiâges au Saguenay-Lac-St-Jean

Commission scolaire : _____

Directeur de l'enseignement primaire : _____

1. Combien de classes multiâges compte votre commission scolaire?

_____ 1^{ère} et 2^e années

_____ 4^e et 5^e années

_____ 2^e et 3^e années

_____ 5^e et 6^e années

_____ 3^e et 4^e années

_____ autres

2. De ces classes, combien se retrouvent en milieu rural et en milieu urbain?

_____ milieu rural

_____ milieu urbain

3. Quelle est l'évolution du nombre de classes multiâges ces dernières années?

_____ en augmentation

_____ en diminution

_____ stable

4. Quelle est l'expérience des enseignantes en classe multiâge?

_____ moins de 5 ans

_____ 10 à 15 ans

_____ 5 à 10 ans

_____ 15 ans et plus

5. Pourquoi des classes multiâges sont-elles formées dans votre commission scolaire?

_____ souci pédagogique (Réforme)

_____ baisse de la clientèle (éviter la fermeture de l'école ou le transfert d'élèves)

_____ autre

6. Quelles sont les conditions de mise en place des classes multiâges?
(choix des élèves, formation à l'enseignante, support à l'enseignante, libération de l'enseignante, ...)

APPENDICE B

Présentation de la recherche aux participantes

Présentation de la recherche aux participantes

Septembre 2006

Le développement de la compétence en lecture en classe multiâge au primaire : une analyse des pratiques pédagogiques (Titre provisoire)

1. Origine du projet de recherche

2. Objectifs de la recherche

Identifier les formules mises en place par les enseignantes ainsi que le matériel pédagogiques utilisés par les enseignantes et les élèves de CMA pour favoriser le développement de la compétence en lecture.

Analyser les relations entre les formules pédagogiques, le matériel pédagogique et le développement de la compétence en lecture en contexte multiâge.

3. Caractère confidentiel de la recherche : déclarations de consentement

Participante : à compléter lors de la première observation

Parents : à compléter avant la première vidéoscopie

4. Attentes de l'enseignante et les miennes

5. Déroulement de la recherche

Date	Méthodes	Participante ou lieu
Septembre 2006	Rencontre d'information	Enseignante
Octobre – Novembre 2006	Première observation directe Date : Heure :	Classe (Vidéoscopie)
Décembre 2006	Deuxième observation directe Date : Heure :	Classe (Vidéoscopie)
Février 2007	Troisième observation directe Date : Heure :	Classe (Vidéoscopie)
Mars 2007	Entretien semi-dirigé Date : Heure :	Enseignante

6. Date de la première observation (à fixer)

7. Mes coordonnées

Sophie Nadeau-Temblay : 548-9598

sansophia6@hotmail.com

APPENDICE C

Schéma d'entretien semi-dirigé

Schéma général de l'entretien semi-dirigé

1. Classe multiâge
 - 1.1 Motifs de la présence d'une classe multiâge
 - 1.2 Formation des groupes
 - 1.3 Aménagement de la classe
2. Données socio-démographiques
 - 2.1 Données liées à la classe
 - 2.2 Données liées à l'enseignante
3. Planification
 - 3.1 Contenu
 - 3.2 Organisation
 - 3.3 Formules pédagogiques
 - 3.4 Groupements des élèves
 - 3.5 Matériel pédagogique
4. Réalisation
 - 4.1 Amorçe d'apprentissage
 - 4.2 Formules pédagogiques
 - 4.3 Support extérieur
 - 4.4 Matériel pédagogique
 - 4.5 Travail à la maison
5. Intégration
 - 5.1 Organisation
 - 5.2 Contenu
 - 5.3 Formules pédagogiques
 - 5.4 Collaboration
 - 5.5 Matériel pédagogique
 - 5.6 Liens avec les parents

Schéma d'entretien semi-dirigé

Rubriques	Sous-Rubriques	Questions et approfondissement
1. Classe multiâge	1.1 Motifs de la présence d'une classe multiâge	<p>Pourquoi une classe multiâge est-elle présente dans cette école, cette année ?</p> <p>Qui a effectué ce choix ?</p> <p>Pour quels motifs : une baisse de la clientèle, l'éloignement de l'école et sa faible clientèle, pour des motifs pédagogiques ?</p> <p>À votre connaissance, depuis combien de temps y a-t-il une classe multiâge dans l'école ?</p>
	1.2 Formation des groupes	<p>Comment ont été formés les groupes d'élèves cette année compte tenu de la présence d'une classe multiâge?</p> <p>Quels ont été les critères de sélection des élèves pour les répartir dans les groupes ?</p> <p>Y a-t-il eu une sélection des élèves à partir de leurs forces et leurs difficultés d'apprentissage et de comportement ou plutôt une représentation uniforme des niveaux par rapport aux autres classes ?</p>
	1.3 Aménagement de la classe	<p>Parlez-moi de l'aménagement de votre classe multiâge (disposition) (exemples : dyades, îlots, homogènes, hétérogènes).</p> <p>Qu'est-ce qui motive ces choix d'aménagement ?</p> <p>En entrant dans la classe, quels signes ou éléments particuliers montrent que c'est une CMA ?</p> <p>Quelle est l'évolution de cet aménagement en cours d'année ?</p>

2. Données socio-démographiques	2.1 Données liées à la classe	<p>Dans votre classe, combien d'élèves sont de chaque niveau ?</p> <p>Dans quel secteur l'école se situe-t-elle ? En milieu rural ou urbain ?</p>
	2.2 Données liées à l'enseignante	<p>Pourquoi enseignez-vous en classe multiâge cette année ?</p> <p>S'agit-il d'un défi pédagogique, du choix de demeurer à la même école, d'un poste restant ?</p> <p>Depuis combien d'années êtes-vous enseignante ?</p> <p>Depuis combien d'années enseignez-vous en classe multiâge ?</p> <p>Parlez-moi de votre parcours de formation initiale en enseignement.</p> <p>Quel est votre parcours de formation continue en enseignement ?</p>

3. Planification	3.1 Contenu	<p>Parlez-moi de votre planification en lecture compte tenu de la présence de deux niveaux.</p> <p>Comment adaptez-vous le contenu des situations de lecture en regard des différences entre les élèves ?</p> <p>L'adaptation du contenu est-elle liée au niveau scolaire où se trouve l'élève, à ses besoins ou à un cheminement individualisé ?</p>
	3.2 Organisation	<p>Matériellement, comment s'organise votre planification en lecture ?</p> <p>Quels supports utilisez-vous ? Un journal de planification, une grille qui identifie les attentes des compétences et les savoirs essentiels, ... ?</p> <p>Comment informez-vous les élèves de votre planification en lecture : par un menu du jour, par un document qui précise les situations à venir, ... ?</p>
	3.3 Formules pédagogiques	<p>Quelle est l'influence de la CMA sur la planification des formules pédagogiques en lecture.</p> <p>Qu'est-ce qui influence votre choix sur le type de formule pédagogique à privilégier pour une situation de lecture ?</p> <p>Votre planification en lecture se base-t-elle sur le contenu que vous souhaitez travailler avec vos élèves ou plutôt sur des formules pédagogiques que vous privilégiez ? (contenu (exemple : stratégie de lecture) ou formule (exemple : cercle de lecture))</p>

	3.4 Groupements des élèves	<p>Sur quels critères s'organisent les groupements des élèves en lecture ?</p> <p>Dans quels contextes réalisez-vous des sous-groupes hétérogènes et homogènes ?</p> <p>Dans quels contextes réalisez-vous des sous-groupes d'un même niveau ou de niveaux différents ?</p> <p>En quoi l'intérêt des élèves sur un sujet ou sur la motivation à lire peut-il influencer leur groupement ?</p> <p>Dans quelles situations de lecture utilisez-vous des sous-groupes plutôt aléatoires, répartis selon le niveau des élèves, selon leurs besoins ou selon le libre choix des élèves ?</p> <p>Quels changements effectuez-vous en cours d'année à propos des groupements des élèves ?</p> <p>Quels sont les motifs pour effectuer ces changements ?</p>
	3.5 Matériel pédagogique	<p>À partir de quels matériels réalisez-vous la planification de vos activités de lecture ?</p> <p>Quel est le rôle du Programme de formation du MEQ dans votre planification en lecture ?</p> <p>Quelle utilisation faites-vous du Guide du maître pour la planification en lecture ?</p> <p>Comment intégrez-vous le manuel de l'élève dans la planification des situations de lecture ?</p> <p>Dans la planification en lecture, quelle utilisation faites-vous d'autres documents s'adressant aux enseignants, tels les volumes de la collection Chenelière ?</p> <p>Quelle est la place de la littérature jeunesse dans votre planification en lecture ?</p> <p>Quel budget avez-vous pour l'achat de matériel de lecture ?</p> <p>En quoi ce budget est-il semblable ou différent d'autres classes ?</p>

<p>4. Réalisation</p>	<p>4.1 Amorce d'apprentissage</p>	<p>Avec la présence de deux niveaux dans la classe, comment se déroule l'amorce de la démarche d'apprentissage ?</p> <p>De quelle manière amorcez-vous l'apprentissage en lecture avec les élèves?</p> <p>Quel type de groupement d'élèves est privilégié pour l'amorce d'apprentissage en lecture : la classe, le sous-groupe homogène ou hétérogène, le groupement selon le niveau ou l'individuel?</p>
	<p>4.2 Formules pédagogiques</p>	<p>Quelles formules pédagogiques utilisez-vous pour assurer la phase de réalisation dans l'enseignement-apprentissage de la lecture ?</p> <p>Quels groupements d'élèves faites-vous lors de situations de lecture?</p> <p>Que font les élèves qui terminent plus rapidement une tâche? (exemples : activités d'enrichissement en lecture ou dans d'autres matières, mini-prof, attente des élèves)</p> <p>En quoi la classe multiâge influence-t-elle cette gestion des différents rythmes d'apprentissage ?</p> <p>Quels changements sont apportés dans les formules pédagogiques mises en place pour soutenir l'apprentissage de la lecture au cours de l'année ?</p> <p>Quelle utilisation font les élèves du coin lecture ? Quand peuvent-ils y aller ? Pour combien de temps ? À combien de personnes ? Pour y faire quoi : de la lecture individuelle, des échanges entre élèves sur leurs lectures, s'y prendre un livre ?</p>

	4.3 Support extérieur	<p>Quels supports extérieurs (adulte : technicienne en éducation spécialisée, soutien à la pédagogique et à l'encadrement, orthopédagogue ou autres élèves) viennent en aide pour les situations de lecture?</p> <p>Quelle est la place des élèves et des enseignantes des autres classes pour supporter le développement de la compétence à lire de vos élèves (même niveau et autres niveaux) ?</p> <p>À quelle fréquence cette aide est-elle présente pour votre classe et en dehors de la classe pour répondre aux besoins en lecture?</p> <p>Quel type d'aide apporte cette personne aux élèves en lecture?</p> <p>En quoi cette aide extérieure est-elle semblable ou différente pour d'autres classes de l'école qui ne sont pas en contexte multiâge?</p>
	4.4 Matériel pédagogique	<p>Quelle est l'influence de la CMA sur le choix du matériel en lecture?</p> <p>Quels matériels utilisent les élèves pour développer leur compétence à lire ?</p> <p>Quelle utilisation font les élèves des documents suivants :</p> <ul style="list-style-type: none"> Le manuel de lecture (de base)? Le manuel des matières ? Le cahier d'activités ? Les documents reproductibles? Les documents maison (préparés par l'enseignante)? Les jeux éducatifs? Les jeux éducatifs maison (préparés par l'enseignante)? Les livres de la littérature jeunesse ? Les journaux ? Les cassettes audio ? Les affiches? Un dictionnaire mural ou papier? Le tableau?

	4.5 Travail à la maison	<p>Quelles particularités la CMA apporte-elle relativement au travail à la maison?</p> <p>Quelle gestion faites-vous du travail à la maison en lecture ?</p> <p>Quel matériel est utilisé pour la lecture à la maison?</p> <p>Quelle est la part de choix des élèves dans les livres à lire à la maison?</p> <p>Quel rôle jouent les parents dans le travail à la maison en lecture?</p>
--	-------------------------	---

5. Intégration et évaluation	5.1 Organisation	<p>Quelle est l'influence de la CMA dans lors de l'évaluation ?</p> <p>Comment s'organise la phase d'intégration dans votre classe multiâge pour la lecture ?</p> <p>À quel moment de la démarche d'apprentissage planifiez-vous l'évaluation ?</p> <p>Quelle est la place de l'évaluation formative en lecture ?</p> <p>À quel moment et dans quel contexte l'évaluation formative se déroule-t-elle ?</p> <p>Et pour l'évaluation sommative ?</p> <p>Comment s'organise l'objectivation de l'apprentissage en lecture pour vos élèves ?</p>
	5.2 Contenu	<p>Que souhaitez-vous évaluer en lecture chez vos élèves en CMA?</p> <p>Comme vous êtes en classe multiâge, en quoi vos critères sont-ils différents selon les élèves ?</p> <p>Qu'est-ce que vous évaluez en lecture chez vos élèves en lien avec son développement cognitif ? (processus, stratégies, lecture à voix haute, compréhension, décodage, ...)</p> <p>Quelle est la place de la dimension affective en lecture dans l'évaluation ?</p>

	5.3 Formules pédagogiques	<p>Comment organisez-vous l'évaluation du développement de la compétence en lecture chez les élèves en CMA ?</p> <p>Quelles tâches de lecture proposez-vous aux élèves pour évaluer leur compétence à lire (même tâche ou tâche différente)?</p> <p>Quels types de groupements sont utilisés pour évaluer la compétence à lire des élèves ? la classe, le sous-groupe homogène ou hétérogène, la répartition par niveau ou l'individuel ?</p> <p>Comment gérez-vous les différences de temps de réalisation d'une tâche d'évaluation chez les élèves?</p> <p>Au cours d'une étape scolaire, à quel moment réalisez-vous l'évaluation des élèves ? Tout au long de l'étape, plutôt en fin d'étape ?</p>
	5.4 Collaboration	<p>Qui est impliqué dans l'évaluation en lecture de l'élève ?</p> <p>Quel est votre rôle dans l'évaluation en lecture comme enseignante ?</p> <p>Quel est le rôle de l'élève dans son évaluation en lecture ?</p> <p>D'autres élèves ont-ils une implication dans l'évaluation en lecture d'un élève ?</p> <p>Parlez-moi du rôle d'autres adultes de l'école dans l'évaluation en lecture de vos élèves ?</p> <p>Et pour les parents ?</p>

	5.5 Matériel pédagogique	<p>Quelle est l'influence de la CMA sur le choix du matériel lors de l'évaluation ?</p> <p>Quels matériels utilisez-vous pour l'évaluation du développement de la compétence en lecture chez les élèves ?</p> <p>Quelle utilisation faites-vous du matériel suivant dans l'évaluation en lecture ?</p> <ul style="list-style-type: none"> Les grilles d'observation ? Le manuel de lecture ou le manuel des matières ? Le cahier d'activités ? Les documents reproductibles ? Les documents maison (préparés par l'enseignante)? ? Les jeux éducatifs ? Les jeux éducatifs maison (préparés par l'enseignante)? ? Les livres de la littérature jeunesse ? Les journaux ? Les cassettes audio ?
	5.6 Lien avec les parents	<p>Que faites-vous en début d'année pour renseigner et rassurer les parents par rapport à la poursuite du développement de la compétence en lecture en CMA ?</p> <p>Quels liens sont établis avec les parents pour les informer du cheminement en lecture de leur enfant ?</p> <p>Quelle est la fréquence des contacts avec la maison au sujet de la lecture ?</p> <p>Quelle place occupe le bulletin lors de l'évaluation de la compétence en lecture ?</p> <p>Quelle utilisation faites-vous du portfolio pour le suivi du cheminement des élèves en lecture ? (organisation, fréquence)</p>