

TABLE DES MATIÈRES

SOMMAIRE.....	II
LISTE DES TABLEAUX.....	VII
LISTE DES FIGURES	VI
REMERCIEMENTS	VIII
INTRODUCTION.....	1
CHAPITRE I PROBLÉMATIQUE.....	5
1.1. LES ORIGINES DE LA CLASSE MULTIÂGE ET SES DÉRIVÉS	6
1.2. LE RETOUR DE LA CLASSE MULTIÂGE	9
1.3. LE PROBLÈME DE RECHERCHE	16
1.4. OBJECTIFS DE LA RECHERCHE	18
CHAPITRE II CADRE CONCEPTUEL	20
2.1. LE CYCLE D'APPRENTISSAGE.....	21
2.2. LE MATÉRIEL PÉDAGOGIQUE	25
2.2.1. <i>Le matériel pédagogique de base.....</i>	27
2.2.2. <i>Le matériel pédagogique complémentaire.....</i>	30
2.2.3. <i>Le programme de formation de l'école québécoise (PFEQ)</i>	33
2.3. LE MATÉRIEL PÉDAGOGIQUE AU SEIN D'UNE SITUATION PÉDAGOGIQUE.....	35
2.4. CONCEPTIONS DE L'APPRENTISSAGE EN CMA : HOMOGENÉITÉ ET HÉTÉROGENÉITÉ.....	39
2.4.1. <i>L'homogénéité.....</i>	40
2.4.2. <i>L'hétérogénéité</i>	41
CHAPITRE III MÉTHODOLOGIE	45
3.1. TYPE DE RECHERCHE.....	46
3.2. POPULATION À L'ÉTUDE.....	49
3.3. COLLECTE DE DONNÉES	54
3.3.1. <i>Le questionnaire.....</i>	54
3.3.2. <i>L'entrevue</i>	56
3.4. ANALYSE DES DONNÉES	60
3.5. RIGUEUR ET CRÉDIBILITÉ DE LA RECHERCHE	63
3.6. LES OBJECTIFS ET LA PERTINENCE SOCIALE DE LA RECHERCHE	64
CHAPITRE IV RÉSULTATS DU QUESTIONNAIRE.....	68
4.1. IDENTIFICATION DU MATÉRIEL PÉDAGOGIQUE	70
4.2. ANALYSE DE L'UTILISATION DU MATÉRIEL PÉDAGOGIQUE.....	79
4.2.1. <i>PFEQ</i>	79
4.2.2. <i>Manuels scolaires</i>	80
4.2.3. <i>Ouvrages de références.....</i>	83

4.2.4.	<i>Ressources numériques</i>	85
4.2.5.	<i>Littérature jeunesse</i>	86
4.2.6.	<i>Matériel de manipulation</i>	88
4.2.7.	<i>Jeux éducatifs</i>	90
4.2.8.	<i>Autre type de matériel</i>	91
4.3	IDENTIFICATION DES RAISONS	92
4.3.1.	<i>Mathématique</i>	92
4.3.2.	<i>Français</i>	93
4.3.3.	<i>Univers social</i>	95
4.3.4.	<i>Science et technologie</i>	95
4.3.5.	<i>Arts</i>	97
4.3.6.	<i>Éthique et culture religieuse</i>	98
4.4.	QUESTIONS OUVERTES POUR COMPLÉTER LA RECHERCHE	101
4.5.	PREMIER NIVEAU DE DISCUSSION	105
4.5.1.	<i>Le matériel pédagogique de base</i>	106
4.5.1.1.	<i>Manuels scolaires</i>	106
4.5.1.2.	<i>Ouvrages de références</i>	108
4.5.2.	<i>Le matériel pédagogique complémentaire</i>	109
4.5.2.1.	<i>Ressources numériques</i>	109
4.5.2.2.	<i>Jeux éducatifs</i>	110
4.5.2.3.	<i>Littérature jeunesse</i>	110
4.5.2.4.	<i>Matériel de manipulation</i>	111
4.5.3.	<i>Et le PFEQ?</i>	112
CHAPITRE V RÉSULTATS DES ENTREVUES SEMI-DIRIGÉES.....		114
5.1.	ENSEIGNANT A	115
5.1.1.	<i>L'utilisation des manuels scolaires</i>	115
5.1.1.1.	<i>Français</i>	115
5.1.1.2.	<i>Mathématique</i>	117
5.1.1.3.	<i>Éthique et culture religieuse</i>	117
5.1.1.4.	<i>Science et technologie et Univers social</i>	117
5.1.2.	<i>L'enseignement par ateliers</i>	118
5.2.	ENSEIGNANT B	118
5.2.1.	<i>L'utilisation des manuels scolaires</i>	119
5.2.1.1.	<i>Français</i>	119
5.2.1.2.	<i>Mathématique</i>	120
5.3.	ENSEIGNANT C	121
5.3.1.	<i>L'enseignement sans manuel scolaire</i>	122
5.3.1.1.	<i>Mathématique et français intégrés</i>	124
5.3.1.2.	<i>Français</i>	125
5.3.1.3.	<i>Mathématique</i>	128
5.3.1.4.	<i>L'univers social</i>	128
5.4.	ENSEIGNANT D	129
5.4.1.	<i>L'utilisation des manuels scolaires</i>	129

5.4.1.1.	<i>Français</i>	130
5.4.1.2.	<i>Mathématique</i>	131
5.4.1.3.	<i>Univers social</i>	132
5.4.1.4.	<i>Science et technologie</i>	133
5.5.	ENSEIGNANT E.....	134
5.5.1.	<i>L'utilisation des manuels scolaires</i>	135
5.5.1.1.	<i>Français</i>	135
5.5.1.2.	<i>Mathématique</i>	136
5.5.1.3.	<i>Science et technologie</i>	137
5.5.1.4.	<i>Univers social</i>	138
5.5.2.	<i>Intégration des ressources numériques</i>	139
5.6.	ENSEIGNANT F	140
5.6.1.	<i>L'utilisation des manuels scolaires</i>	141
5.6.1.1.	<i>Mathématique</i>	141
5.6.1.2.	<i>Français</i>	142
5.6.1.3.	<i>Univers social</i>	143
5.6.1.4.	<i>Science et technologie</i>	143
CHAPITRE VI INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS		147
6.1.	LE MATÉRIEL PÉDAGOGIQUE : UN OUTIL À LA DISPOSITION DE L'ENSEIGNANT	149
6.1.1.	<i>Le manuel scolaire comme outil central</i>	150
6.1.2.	<i>Les ressources numériques</i>	153
6.1.3.	<i>La littérature jeunesse</i>	155
6.1.4.	<i>Et le PFEQ?</i>	156
6.2.	L'ENSEIGNANT, MAÎTRE DE SES CHOIX	159
6.2.1.	<i>L'influence de la vision de l'enseignant sur les contenus d'apprentissage.</i>	159
6.2.2.	<i>L'influence des choix pédagogiques de l'enseignant</i>	164
6.2.3.	<i>L'influence de l'enseignant selon sa conception du groupe</i>	166
6.3.	CONSTATS ET PISTES DE DÉVELOPPEMENT	168
CONCLUSION		174
RÉFÉRENCES		181
ANNEXES		186

LISTE DES TABLEAUX

	Page
Tableau 1 : Répartition des enseignants selon les degrés d'enseignement.....	50
Tableau 2 : Enseignants sélectionnés en regard des critères.....	53
Tableau 3 : Processus de collecte de données.....	59
Tableau 4 : Contextes d'utilisation du matériel pédagogique	73
Tableau 5 : Identification du type de matériel utilisé en CMA.....	77
Tableau 6 : Synthèse de l'utilisation du matériel pédagogique.....	92
Tableau 7 : Utilisation du matériel pédagogique selon chaque discipline	99
Tableau 8 : Récapitulatif des entrevues	145

LISTE DES FIGURES

	Page
<i>Figure 1</i> : Cadre conceptuel.....	43
<i>Figure 2</i> : Plan d'analyse	62
<i>Figure 3</i> : Devis méthodologique	66
<i>Figure 4</i> : Type de matériel pédagogique utilisé en CMA	70
<i>Figure 5</i> : Répartition du matériel pédagogique selon les disciplines	75
<i>Figure 6</i> : Utilisation des manuels scolaires	82
<i>Figure 7</i> : Littérature jeunesse	87
<i>Figure 8</i> : Processus d'utilisation du matériel pédagogique.....	171

REMERCIEMENTS

Au terme de cette belle aventure, je tiens à remercier ma directrice de recherche, Madame Christine Couture, professeure à l'Université du Québec à Chicoutimi (UQAC), pour son soutien. Par sa disponibilité et son professionnalisme, elle a su me guider à travers mes nombreux questionnements. Je lui suis également reconnaissante de m'avoir intégrée dans son équipe de recherche. Cette démarche a réveillé ma fibre de chercheur et me pousse à continuer l'aventure à d'autres niveaux.

Je suis, par ailleurs, reconnaissante envers tous les professeurs du Département des sciences de l'éducation et de psychologie de l'UQAC. Un merci particulier à Madame Marta Anadón, professeure à l'Université du Québec à Chicoutimi qui a lu mes travaux à maintes reprises à travers les différents cours. Ses conseils et ses commentaires ont été précieux et ont développé mon esprit critique.

Évidemment, je ne peux passer sous silence les enseignants en classe multiâge de la région du Saguenay—Lac-Saint-Jean qui ont eu la gentillesse de participer à la collecte de données. Ce sont les premiers acteurs professionnels sans qui, aucune donnée n'aurait été disponible et par conséquent, ce mémoire n'aurait eu aucun intérêt.

La démarche de maîtrise exige du temps et de l'énergie. Étant donné que le temps c'est de l'argent, je remercie les différents organismes grâce à qui j'ai pu me consacrer entièrement à cette recherche. Ainsi, toute ma reconnaissance au Conseil de recherche en sciences humaines du Canada (CRSH) et à la compagnie Industrielle Alliance pour m'avoir soutenue financièrement.

Finalement, je remercie ma grande famille adoptive du Québec, amis et amies fidèles qui me suivent depuis mes premiers pas dans la Belle Province et qui m'encouragent continuellement dans mes choix. Merci, vous êtes précieux.

INTRODUCTION

Le milieu de l'éducation est en perpétuel changement depuis les années 60, années qui marquent la séparation de l'Église et l'État. De nouvelles structures telles que le ministère de l'Éducation, les universités et les commissions scolaires sont mises sur pied. Depuis 40 ans, il n'y a pas une décennie sans changement majeur venant ébranler les idées préconçues (Anadon, 2004). Dans ce contexte d'effervescence, en 1971, le ministère de l'Éducation adopte la loi 27 sur le regroupement et la gestion des commissions scolaires. Cette loi oblige, entre autres, la création de comités d'école dans chaque école et de comités de parents dans chaque commission scolaire. Elle consacre, par ailleurs, le regroupement des élèves par classe à un degré scolaire et marque, par le fait même, la fin des classes à degrés multiples, du moins, en principe.

Trente ans plus tard, l'organisation de nos écoles est confrontée à une baisse de clientèle due à la dénatalité et à l'exode des jeunes. Ces facteurs provoquent des fermetures de classes et parfois même, des fermetures d'école. Pour en minimiser les impacts, différentes solutions sont proposées dont la création de classes multiâges. (Fédération des commissions scolaires du Québec, 2002a). Par conséquent, le milieu retourne à une organisation qui semblait naturelle avant 1971 et ce retour ne se fait pas sans soulever plusieurs problématiques entourant les pratiques des enseignants.

Cette recherche se déroule dans le contexte de la classe multiâge (CMA) afin d'amener une compréhension autour de l'objet d'étude qui est : l'utilisation du matériel pédagogique en CMA. Le premier chapitre débute avec les origines et les dérivés de la CMA afin de permettre au lecteur de cibler l'évolution qui sous-tend la CMA et ainsi comprendre qu'il ne s'agit pas d'un retour aux écoles de rang. Ce chapitre se poursuit avec un tour d'horizon des conséquences et des problèmes découlant de cette structure pour en arriver à la présentation du problème et de la question de recherche concernant l'utilisation du matériel pédagogique en CMA, ainsi que les objectifs visés.

Le deuxième chapitre définit les concepts inhérents au contexte de la CMA et au matériel pédagogique utilisé en CMA. Cet approfondissement théorique amène le lecteur à cerner, dans un premier temps, le contexte de la réforme de 2001 et son nouveau programme de formation organisé en cycles pluriannuels. Dans un deuxième temps, différents concepts entourant l'enseignement en CMA sont définis tels que : le matériel pédagogique, l'intervention éducative, les stratégies pédagogiques et finalement, les différentes visions des enseignants afin d'organiser la collecte de données en fonction d'éléments ayant une incidence sur l'utilisation du matériel pédagogique en CMA.

Le troisième chapitre décrit la méthodologie conçue pour la collecte de données qui, dans ce cas, se réalise selon une démarche de recherche de type qualitatif/interprétatif, tout en intégrant un outil issu des méthodes quantitatives. Malgré l'emprunt de cet outil, cette recherche vise à comprendre l'utilisation du matériel pédagogique en CMA.

L'intégration d'un questionnaire dans le cadre de cette recherche vise à décrire les différents types de matériel pédagogique pour ensuite entrer dans un effort de compréhension. Le chapitre se poursuit par la présentation de la population à l'étude qui comprend plusieurs enseignants exerçant en CMA pour terminer avec les critères de scientificité nécessaires à la validité de cette recherche.

Le quatrième chapitre présente la première partie des résultats issus du questionnaire. Il présente une description de la situation entourant l'utilisation du matériel pédagogique en classe multiâge. Ce chapitre permet de répondre à l'un des objectifs ciblés par la recherche qui consiste à identifier les principaux types de matériel pédagogique utilisés par les enseignants en CMA. Il souligne également les lacunes qui devront être comblées par les données recueillies lors des entrevues semi-dirigées.

Le cinquième chapitre présente les résultats de la deuxième étape de collecte de données provenant de l'entrevue semi-dirigée menée auprès d'un nombre restreint d'enseignants. Ce chapitre tente surtout de répondre aux deux autres objectifs entourant cette étude. Ainsi, il apporte des réponses aux questions relatives aux façons d'utiliser les différents types de matériel pédagogique et aux raisons des choix des enseignants.

Finalement, le sixième chapitre propose un retour au cadre conceptuel pour interpréter les résultats de la recherche en apportant un nouveau regard sur la problématique. L'ajout de nouvelles considérations théoriques enrichit aussi

l'interprétation des constats émergents de l'étude. L'influence de la vision de l'enseignant sur les différents contenus d'apprentissage y est développée afin de bien comprendre quelles en sont les incidences. À cet égard, le lien entre cette vision des contenus d'apprentissage et le rapport aux savoirs sous-jacent à chaque didactique apporte un éclairage nouveau à l'utilisation du matériel pédagogique en CMA.

La conclusion reprend les principales étapes de cette recherche et met en évidence la complexité de l'utilisation du matériel pédagogique en CMA et l'importance d'utiliser, dans la mesure du possible, un seul matériel pédagogique par discipline pour tout le groupe. La CMA étant de moins en moins une anomalie, mérite d'être étudiée en profondeur afin d'accompagner les enseignants qui en sont les premiers acteurs.

CHAPITRE I

PROBLÉMATIQUE

L'utilisation du matériel pédagogique en classe multiâge (CMA) s'inscrit dans un contexte où ce type d'organisation se multiplie de plus en plus, même si la classe à niveau unique a longtemps été privilégiée. Pour cette raison, ce chapitre vise, dans un premier temps, à cerner le contexte dans lequel la CMA se développe au Québec pour mettre l'accent sur les principales difficultés qui y sont liées. À cette fin, l'étude des différents écrits aide à clarifier les enjeux d'une telle organisation, la place de l'élève, la tâche et le rôle des enseignants, en plus de soulever divers questionnements, entre autres, ce qui concerne le matériel pédagogique utilisé en CMA. Ces éléments de contexte et l'identification des difficultés liées à la CMA permettent de cibler le problème et de formuler les objectifs visés par cette recherche. La CMA n'étant pas une organisation récente, un retour sur ses origines et ses dérivés s'impose pour ensuite aborder la problématique de l'utilisation du matériel pédagogique en CMA.

1.1. Les origines de la classe multiâge et ses dérivés

Avant le XIX^e siècle, l'éducation s'organise autour de classes qui intègrent des élèves de niveaux et d'âges différents. Ce n'est qu'au cours des années 1900, et surtout en Europe, qu'apparaissent les regroupements d'élèves à niveau unique. Ce mode de regroupement n'est pas adopté facilement et plusieurs pédagogues comme Pestalozzi, Rousseau, Montessori, Freud et Dewey le contestent (Fradette & Lataille-Démoré, 2003). Au Québec, en raison de l'étendue du territoire et d'une population peu nombreuse, l'organisation des classes à degré unique ne semble pas se développer aussi rapidement et les écoles de rang continuent à accueillir des groupes pouvant parfois regrouper dans une même classe jusqu'à sept niveaux d'enseignement différents (Desbiens, 2006).

En 1971, le ministère de l'Éducation adopte la loi 27 sur le regroupement et la gestion des commissions scolaires. Cette loi oblige la création de comités d'école dans chaque école et de comités de parents dans chaque commission scolaire. Elle consacre, par ailleurs, le regroupement des élèves par classe à un degré scolaire. Ce type de regroupement est remis en question six ans plus tard par le phénomène de dénatalité mettant en péril les écoles rurales et certaines écoles de quartier. La pression des parents oblige le ministère de l'Éducation à prendre position pour maintenir ouverte la dernière école de village ou de quartier. La classe multiprogramme, appelée également classe à niveaux multiples, classe multiniveaux ou classe à degrés multiples, prend ainsi son essor (Gajadharsingh, Hohl, & Gayfer, 1991). Cette classe réunit, sous l'autorité d'un

seul enseignant et 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 (Gouvernement du Québec, 1992). La classe multiprogramme, surtout présente dans les milieux ruraux, demeure une conséquence des conditions démographiques et économiques. En 1993, le nombre de petites écoles primaires du secteur public (moins de 100 élèves) s'élève à 400, soit 17,91% de l'ensemble des écoles primaires publiques du Québec (Carrier et Beaulieu, 1995 dans Desbiens, 2006). Fait important, 285 d'entre elles restent la dernière école de la municipalité. Dans ce contexte, la classe multiprogramme est donc une solution administrative et non un choix pédagogique pour les enseignants.

La CMA, telle que définie par le mouvement de l'école alternative dans les années 70 (Dionne, 1982; Gajadharsingh, et al., 1991), regroupe des élèves d'âges, d'aptitudes et d'intérêts différents qui représentent un échantillon aléatoire de la population scolaire. Les enseignants utilisent un programme d'études établi en dehors des divisions en degrés et l'accent est mis sur des résultats d'apprentissage plutôt que sur des contenus. L'évaluation est holistique et qualitative plutôt que compétitive et quantitative (Fradette & Lataille-Démoré, 2003). Par conséquent, la classe multiâge, telle que conçue à l'école alternative, se distingue par sa philosophie de la classe multiprogramme qui place les programmes au centre de l'intervention éducative. De plus, la classe multiâge est créée délibérément pour ses bénéfices éducatifs perçus notamment sur les plans de la richesse et de la diversité des expériences sociales vécues, de la perception de soi et du

développement de l'autonomie personnelle (Veenman, 1995). Il importe d'emblée de noter qu'en dehors de l'école alternative, cette logique ne prévaut pas nécessairement lorsqu'il s'agit d'implanter les CMA, puisque ce sont souvent des raisons administratives qui sous-tendent la création des CMA. Le modèle de la classe multiâge est également appliqué dans le secteur de l'adaptation scolaire où la pédagogie différenciée est essentielle et où l'enseignant développe son propre programme (Gajadharsingh, et al., 1991).

La réforme de l'éducation au Québec, marquée par l'implantation d'un nouveau programme de formation de l'école québécoise au primaire (Gouvernement du Québec, 2001), introduit l'idée du regroupement en cycles d'enseignement-apprentissage. Cette vision différente donne lieu à une nouvelle organisation des savoirs en cycles de deux ans. Ainsi, la classe qui regroupe des élèves du même cycle se retrouve avec le même contenu du programme à gérer pour tout le cycle. Une classe cycle regrouperait ainsi des élèves du même âge ou d'âges différents, de même niveau ou non à l'intérieur duquel chaque élève poursuit son travail à son rythme. Une vaste gamme de critères d'évaluation est acceptée comme légitime (Fradette & Lataille-Démoré, 2003). Ce mode de regroupement s'approche de l'organisation en CMA lorsque sont regroupés des élèves de même cycle en raison de l'idée de progression du programme. Toutefois, même lorsqu'il est question d'un regroupement d'élèves de plus d'un cycle, il nous semble plus juste de parler de la CMA que de la classe multiprogramme en raison des intentions du Programme de formation de l'école québécoise (Gouvernement du

Québec, 2001) qui visent une continuité entre les cycles. Les contenus du PFEQ ne sont pas organisés de façon annuelle, mais avec une vision de développement durant tout le primaire. Ainsi, l'élève développera les mêmes compétences durant six ans, même si pour certaines disciplines comme la science et la technologie ou l'univers social, certaines compétences diffèrent entre le premier cycle et les autres. L'idée de continuité s'observe également dans la conception des échelles de niveaux de compétence qui ont été élaborées dans un contexte global et évolutif (Gouvernement du Québec, 2001). Il ne s'agit donc pas de plusieurs programmes à suivre, mais bien d'un seul que suit l'élève tout au long du primaire, ce qui explique le choix d'utiliser le terme de la CMA plutôt que celui de la classe multiprogramme.

La prochaine section aborde les différents questionnements que soulève le retour de la CMA, sachant que le retour à ce type d'organisation relève souvent plus d'une logique administrative que d'une logique pédagogique.

1.2 Le retour de la classe multiâge

Depuis quelques années, l'ensemble du Québec vit une baisse importante de la clientèle au sein des commissions scolaires. En région, cette baisse est accélérée par d'importants mouvements démographiques vers les grands centres urbains. Selon l'Institut de la statistique du Québec (Gouvernement du Québec, 2007), la région du Saguenay—Lac-St-Jean perdra 19896 habitants entre 2001 et 2011, soit environ 7% de la population totale. Ces statistiques ont également été appuyées par une étude du

démographe Jean-François Lachance présentée dans l'article de Catherine Handfield publié par *la Presse* du 2 octobre 2007 (Handfield, 2007). Il présente les résultats d'une étude sur les flux migratoires entre les 103 MRC de la province et la région du Saguenay—Lac-Saint-Jean fait partie de la catégorie « Délaissée » par les jeunes. Enfin, ces données se vérifient également au sein des quatre commissions scolaires de la région qui perdront environ 6038 élèves, soit 17% des élèves entre 2001 et 2011 (Fédération des commissions scolaires du Québec, 2002b). Ce phénomène de fluctuation négative étant autrefois lié aux écoles rurales s'étend aujourd'hui aux milieux urbains. Cette décroissance a comme répercussion la fermeture de certaines classes et le transfert des élèves d'une institution à l'autre. Afin d'en minimiser les impacts, différentes solutions sont proposées dont le retour de la CMA (Fédération des commissions scolaires du Québec, 2002b). Il importe, par ailleurs, de constater que cette solution provient des administrateurs. La CMA consiste en un regroupement intentionnel d'élèves d'âges différents à des fins d'apprentissage (Legendre, 2005). Ainsi, dans une école où la baisse de clientèle est importante, le regroupement d'élèves d'âges différents, en cycle de deux ans par exemple, permet de maintenir l'école ouverte et d'éviter le transfert des élèves dans une autre école. Le caractère intentionnel de ces regroupements demeure toutefois ambigu puisque ce ne sont pas les enseignants qui décident. Souvent, il s'agit même d'une situation imposée plutôt que d'un choix.

La CMA introduite pour minimiser les impacts de la décroissance est, depuis quelques années, privilégiée par certains enseignants, et ce, non seulement pour des

raisons administratives, mais aussi pédagogiques. Pédagogiquement, les enseignants profitent de l'organisation en CMA pour conserver une partie du groupe d'élèves durant deux ans. Ainsi, l'instauration de la discipline et du climat de classe est partiellement pris en charge par les anciens élèves servant de mentors pour les nouveaux. De plus, les enseignants constatent une continuité dans les apprentissages des élèves et une plus grande coopération entre eux (Lajeunesse, Fournier, & Archambault, 2004). L'intention est de placer l'élève au centre des apprentissages et de respecter son rythme d'apprentissage. Ces valeurs ne sont pas sans rappeler la vision de l'école alternative mais également celle du nouveau programme de formation de l'école québécoise (Gouvernement du Québec, 2001) qui conçoit l'apprentissage par cycle de deux ans. Dans le même sens, Veenman (1995, dans Politano et Davies, 1999) souligne que les CMA sont mises sur pied délibérément pour leurs bénéfices éducatifs perçus notamment sur les plans de la richesse et de la diversité des expériences sociales vécues, de la perception de soi et du développement de l'autonomie personnelle. Dans ce contexte, la CMA devient un objet d'étude actuel, mais controversé puisque le choix d'une telle organisation est rarement délibéré lorsqu'il est essentiellement administratif.

La pratique de l'enseignement en CMA est loin d'être évidente. Une formation spécifique afin d'offrir des pistes d'intervention aux enseignants n'existe pas dans la formation initiale et les références dans la littérature sont peu nombreuses. Enseigner en CMA s'avère plus exigeant tant sur le plan de la préparation que de la prestation (Fradette & Lataille-Démoré, 2003). Depuis plus de 30 ans, au Québec, l'enseignement

se réalise principalement dans des classes à degré unique, surtout en milieu urbain. Les enseignants sont ainsi habitués à s'adresser à un groupe d'élèves ayant un niveau semblable ou du moins, un âge homogène. La CMA demande au personnel enseignant de modifier cette conception du degré unique et de s'adapter à cette situation. Peu de références existent dans le domaine et en raison du multiâge, la tâche peut parfois être doublée voire triplée. Ainsi, les enseignants en CMA investissent beaucoup de temps et d'énergie à s'ajuster. Cette situation entraîne de l'insatisfaction et une augmentation du stress puisqu'il n'existe pas ou peu de mesures pour faciliter la tâche des enseignants, que ce soit en termes de charge de travail ou de matériel pédagogique (Fradette & Lataille-Démoré, 2003).

La CMA regroupe des élèves d'âges différents et, par le fait même, de niveaux d'apprentissage hétéroclites. L'enseignant, habitué aux classes à un degré et confronté à ce contexte d'hétérogénéité, remet souvent en question sa conception de base de l'enseignement (Lajeunesse, et al., 2004) qui veut que, dans une classe à degré unique, les élèves apprennent plus ou moins au même rythme. En effet, dans une classe à degré unique, les élèves ont le même âge et réalisent plus ou moins les mêmes activités qui conduiront à des apprentissages de mêmes niveaux, ce qui n'est pas le cas en CMA puisque, entre l'élève le plus jeune et l'élève le plus âgé d'une classe multiâge en cycle, il peut y avoir un écart de deux ans. Prenons l'exemple d'une classe de premier cycle en septembre 2009, un élève de première année est, selon les normes du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, né entre le 1^{er} octobre 2002 et le 30 septembre 2003

alors que l'élève de deuxième année, qui n'a pas redoublé, est né entre le 1^{er} octobre 2001 et le 30 septembre 2002. Ainsi, si on compare un élève de première année né le 30 septembre 2003 et un élève de deuxième année né le 1^{er} octobre 2001, il y a deux ans de différence d'âge. Dans le cas où un élève de deuxième année redoublerait son année, il pourrait y avoir une différence de trois ans. Actuellement, sans formation spécifique et sans références, l'enseignant en CMA est autodidacte face à ce contexte d'hétérogénéité, ce qui explique l'essoufflement et le surplus de travail que la CMA occasionne.

Une autre difficulté se manifeste en classe multiâge : les manuels scolaires. Le manuel scolaire existe depuis l'apparition de l'imprimerie vers 1470. Cependant, ce n'est que vers 1830 qu'il est distribué à grande échelle par les premières éditions scolaires (Choppin, 1992). Depuis toujours, le manuel est considéré comme l'utilitaire de la classe, conçu dans l'intention, plus ou moins explicite ou manifeste, suivant les époques, de servir de support écrit à l'enseignement d'une discipline au sein d'une institution scolaire. Il possède plusieurs statuts : produit de consommation, support des connaissances scolaires, vecteur idéologique et culturel et enfin, instrument pédagogique (Choppin, 1992). Le statut d'instrument pédagogique n'est donc qu'une partie de ses fonctions. Par ailleurs, Carette (2001) soutient cette même idée en définissant le manuel comme conçu pour donner une version pédagogique et didactique d'un certain domaine de connaissances. C'est une référence lorsque l'enseignant traduit le programme en situations d'enseignement-apprentissage. Sa structure est donc importante dans

l'organisation du travail à faire en classe. On peut donc se demander si le matériel disponible allège ou alourdit le travail de l'enseignement en CMA.

Autrefois, la classe comptait une trentaine d'élèves qui formaient un tout. L'enseignant consacrait son enseignement à l'élève moyen considéré comme la norme à atteindre. Il avait comme objectif d'amener la majorité du groupe à la fin du programme annuel (Migneault, 2002). Le manuel scolaire, étant actuellement conçu pour un degré, s'inscrit très bien dans cette organisation. De plus, en utilisant le guide pédagogique et les cahiers d'activités, l'enseignant se sent rassuré face au contenu puisque ces manuels sont conçus à partir du programme de formation. Aujourd'hui, avec l'avènement de la réforme, les défis de l'enseignement ont évolué vers une vision différente de l'école. En raison de l'organisation par cycles, les classes sont plus hétérogènes. L'enseignant est invité à visualiser son programme sur une période de deux ans ou plus selon la composition de sa classe multiâge. De plus, les élèves en difficulté ne sont plus redirigés dans des classes spéciales et ils demandent, dans la plupart des cas, un soutien individualisé. Actuellement, la plupart des manuels sont conçus pour une seule année. L'enseignant doit adapter le contenu aux différents degrés de sa classe, ce qui n'est pas sans augmenter sa tâche de planification.

Règle générale, les manuels sont perçus par les enseignants comme des références fiables quant aux savoirs qui y sont présentés (Vargas, 2006). Cependant, le plus souvent, ils sont conçus pour les besoins d'une classe à un degré. L'enseignant, titulaire

d'une CMA à deux niveaux, pourrait être confronté à deux manuels, deux cahiers différents pour toutes les disciplines s'il maintient l'idée d'avoir un ouvrage spécifique pour chacune des disciplines. Ce choix d'enseigner avec un matériel double complexifie la tâche et a pour effet de solidifier un enseignement par alternance (Martin, 2006), ce qui n'est pas le but en classe multiâge. Si l'enseignant choisit d'utiliser un matériel spécifique à chaque degré, il enseigne également à un seul degré à la fois et ce, en alternance. Par conséquent, l'enseignant est disponible pour ses étudiants seulement à 50%. Face à ce contexte, on comprend l'incertitude et l'insécurité des enseignants par rapport à l'utilisation de ces manuels en classe multiâge.

Les manuels adaptés en contexte de la CMA sont rares. Sans de tels manuels scolaires, les enseignants doivent inventer et créer leur propre matériel ou encore découvrir d'autres ressources que les manuels scolaires pour planifier leur enseignement. Une fois de plus, la CMA occasionne un surplus de travail pour des enseignants qui souvent ne se sentent pas préparés face à cette réalité (Benveniste & McEwan, 2000). Le choix et l'utilisation d'un matériel pédagogique deviennent des difficultés supplémentaires à gérer surtout que peu d'informations sont disponibles sur ce thème. Une recension des écrits au cours des 20 dernières années confirme un manque de recherches portant sur l'utilisation du matériel pédagogique par les enseignants (J Lebrun, et al., 1999).

1.3 Le problème de recherche

Une recension des écrits traitant du matériel pédagogique ou didactique permet de constater que ce sujet est habituellement abordé sous l'angle des manuels scolaires. Les manuels scolaires étant conçus pour un degré, l'absence d'un matériel pédagogique adapté à la classe multiâge est souvent citée par les enseignants à titre de difficulté. Ces enseignants travaillant en CMA doivent faire preuve d'ingéniosité et user de leur temps pour la conception d'un matériel pédagogique spécifique (Fédération des commissions scolaires du Québec, 2002a). Afin de créer ce matériel ou d'adapter celui dont ils disposent, les enseignants peuvent se référer au Programme de formation de l'école québécoise (Gouvernement du Québec, 2001) qui conçoit l'apprentissage en cycles de deux ans. Le cycle se définit comme une suite de degrés annuels formant un tout (Perrenoud, 2002). Le Programme de formation de l'école québécoise détermine les compétences disciplinaires et les savoirs essentiels selon un cycle de deux ans. Le cycle se compare à une CMA puisque les classes composées avec des élèves du même cycle comprennent des élèves de plusieurs classes d'âges et qui ne sont pas entrés en même temps dans le cycle (Perrenoud, 2002). Cependant, toutes les CMA ne sont pas nécessairement formées selon les degrés du cycle mais peuvent être également formées en intercycle comme par exemple, une CMA comprenant des élèves de quatrième année et des élèves de cinquième année du primaire. Dans ce cas, le Programme de formation de l'école québécoise ne s'adapte plus aussi facilement même si l'intention est d'inscrire les apprentissages dans un continuum tout au long du primaire. Les savoirs essentiels sont souvent plus distincts en intercycle.

Malgré le fait que le Programme de formation de l'école québécoise soit conçu par cycles de deux ans, les manuels scolaires, considérés comme matériel pédagogique, ne le sont pas. Il y a donc un manque de continuité évident entre l'idée de travailler en cycle et ce qui est disponible sur le marché scolaire, les maisons d'édition répondant d'abord aux besoins du plus grand nombre : les classes à degré unique. Cela devient problématique pour un enseignant en CMA. Néanmoins, le matériel pédagogique ne se résume pas qu'aux manuels scolaires. La question qui se pose alors est de savoir ce qu'utilisent les enseignants des CMA à titre de matériel pédagogique et comment ils l'utilisent. Différentes interrogations émergent de cette problématique et amènent trois questions principales qui serviront de vecteurs pour cette recherche :

- « Qu'est-ce que les enseignants utilisent comme matériel pédagogique en CMA? »
- « De quelles façons (modalités et contextes) utilisent-ils le matériel pédagogique disponible et/ou conçu par eux-mêmes? »
- « Quelles sont les raisons des enseignants dans leurs choix de matériel pédagogique? »

La première question veut permettre d'identifier le matériel pédagogique utilisé en CMA puisque les manuels sont, selon les écrits, destinés à un degré unique. Cette question vise à découvrir d'autres types de matériel pédagogique aidant pour l'enseignant en CMA. La deuxième question vise une compréhension de l'utilisation du

matériel pédagogique, à savoir les adaptations réalisées par des enseignants œuvrant en CMA. Cette question vise à aider d'autres enseignants à optimiser leur temps de travail pour faciliter leur tâche et réduire le stress que peut occasionner ce contexte de travail en CMA. Elle cible également l'apport d'un nouvel éclairage sur l'utilisation du matériel pédagogique en CMA. Et enfin, la troisième question cherche à comprendre le « pourquoi » dans les choix de matériel pédagogique. Cette question nous semble essentielle puisque nous sommes dans une démarche de compréhension autour de l'objet qu'est l'utilisation du matériel pédagogique en CMA.

1.4. Objectifs de la recherche

Pour répondre aux trois questions, trois objectifs sont fixés. Le premier consiste à identifier le matériel pédagogique qu'utilisent les enseignants en CMA. Ensuite, une analyse de l'utilisation du matériel pédagogique complète le premier objectif sur le plan descriptif. Pour approfondir la compréhension de l'utilisation du matériel, il s'agit d'identifier, dans le troisième objectif, les raisons des enseignants dans leurs choix de matériel pédagogique. Ces trois objectifs veulent permettre de comprendre les éléments importants à considérer relativement à l'utilisation du matériel pédagogique en CMA visant, comme retombées de la recherche, l'identification de pistes susceptibles d'alimenter des travaux de développement pédagogique et des démarches de développement professionnel (formation initiale et formation continue).

Pour répondre à ces questions de recherche, il est essentiel de porter un double regard théorique et pratique sur les différents concepts clés entourant cet objet d'étude. D'une part, l'objet d'étude fait référence au matériel pédagogique que les enseignants utilisent dans leur pratique courante, mais d'autre part, il y a la situation pédagogique, les stratégies pédagogiques, les cycles d'apprentissage qui sous-tendent l'utilisation du matériel pédagogique. Le prochain chapitre vise à définir ces différents concepts en portant un regard théorique pour ensuite poser un regard pratique par l'entremise de notre collecte de données auprès des enseignants.

CHAPITRE II

CADRE CONCEPTUEL

Établir un cadre conceptuel autour de l'utilisation du matériel pédagogique en CMA exige un survol de la philosophie actuelle de l'école québécoise. Depuis 2001, l'application du Programme de formation de l'école québécoise (Gouvernement du Québec, 2001) encadre l'enseignement au Québec. Ses fondements théoriques prennent ancrage dans le courant constructiviste influencé par les apports de la psychologie cognitive (Carrette, 2001). Ainsi, le Programme de formation de l'école québécoise préconise des connaissances intégrées au développement d'habiletés intellectuelles complexes, des apprentissages fondamentaux et fonctionnels, des apprentissages qualifiants et différenciés et des apprentissages actuels et culturellement ancrés. Ces visées du programme s'intègrent à des pratiques basées sur une conception de l'apprentissage d'inspiration constructiviste où l'apprentissage est considéré comme un processus dont l'élève est le premier artisan (Gouvernement du Québec, 2001). Dans ce contexte, l'enseignant adopte des approches pédagogiques centrées sur l'élève qui favorisent la construction de ses savoirs et le développement de ses compétences. Le Programme de formation présente également une organisation des savoirs par cycles de

deux ans et, par conséquent, très proche du contexte de la classe multiâge définie comme un regroupement d'élèves d'âges différents à des fins d'apprentissage (Legendre, 2005).

Les questions de cette recherche concernent le type de matériel pédagogique que les enseignants utilisent, l'utilisation qu'ils en font et les raisons de leurs choix. Dans le cadre de la réforme de l'éducation, l'organisation en cycle d'apprentissage permet d'établir un lien étroit avec la CMA. Pour développer un cadre conceptuel portant sur le matériel et son utilisation, il est nécessaire, dans un premier temps, de cerner quelle philosophie se dresse derrière le cycle d'apprentissage, son lien avec les CMA et l'investigation menée par cette recherche. Dans un deuxième temps, une exploration en profondeur des différents types de matériel pédagogique disponibles dans les classes au Québec constitue un début de réponse à nos questions. Troisièmement, comme tout matériel pédagogique nécessite une intervention humaine pour développer un sens, les différents contextes d'utilisation du matériel sont explorés. Finalement, une explication des différentes conceptions de l'apprentissage en CMA selon que l'enseignant voit son groupe comme hétérogène ou homogène termine l'analyse des concepts clés pour cette recherche.

2.1. Le cycle d'apprentissage

La philosophie actuelle de l'école québécoise, traversée par le courant constructiviste, appuie le développement des CMA. La réforme implantée au primaire en 2001 a modifié plusieurs conceptions de l'apprentissage, dont l'organisation de

l'enseignement en degrés annuels. Le Programme de formation de l'école québécoise est actuellement organisé en cycles pluriannuels et, est le pilier de la réforme de l'éducation (Conseil Supérieur de l'Éducation, 2002). La CMA s'inscrivant dans une organisation pluriannuelle rejoint les caractéristiques du cycle d'apprentissage. Mais qu'est-ce qu'un cycle et pourquoi avoir choisi cette organisation au Québec? Le cycle représente la division de l'enseignement qui s'oppose à une organisation fragmentée et morcelée telle que les degrés annuels (Legendre, 2005). Il vise à donner plus de temps à l'apprenant pour ses apprentissages puisque l'évaluation sommative ne survient qu'au terme du cycle et non de l'année (M. Perraud, 1994). Cette organisation en cycle d'apprentissage, au départ administrative, se fonde également sur une approche pédagogique où l'enseignement correspond aux stades de développement psychologique de l'enfant (Conseil Supérieur de l'Éducation, 2002). L'idée du cycle tente ainsi de respecter le rythme de l'enfant.

Étant donné que l'élève dispose de plus de temps pour compléter ses apprentissages, il a plus de chance d'éviter le redoublement. En théorie, il peut franchir un cycle d'apprentissage en deux, trois ou quatre ans (Perrenoud, 2002). La norme étant de deux ans pour passer un cycle, il se pourrait qu'un élève éprouvant des difficultés d'apprentissage traverse son cycle en trois ou quatre ans. Il ne s'agit plus d'un redoublement mais d'un prolongement du cycle avec un enseignement différencié. Le cycle remplace donc le découpage classique des contenus et des objectifs à atteindre sur une année scolaire par des compétences à développer sur une période de deux ou trois

ans (Bissonnette, Richard, & Gauthier, 2006). C'est dans cette vision qu'ont été instaurés les cycles d'apprentissage, le but étant de favoriser la réussite des élèves en leur donnant plus de temps. La CMA regroupant des élèves d'âges différents sous-tend une organisation où les compétences se développent sur plusieurs années. Dans certains cas, l'enseignant suit une partie de ses élèves sur deux ans et essaie, selon les besoins de chacun, de respecter leur rythme d'apprentissage. Cette organisation offre à l'enseignant une vision des apprentissages sur plusieurs années et la possibilité de prendre un peu plus de temps pour favoriser l'acquisition de certains savoirs, ainsi que le développement d'habiletés et de compétences. Cependant, dans bien des cas, la mise en place des CMA est un choix administratif qui ne prend pas nécessairement en compte ces options pédagogiques. On peut se poser la question dans ce cas, comment les enseignants s'organisent dans les CMA en sachant qu'à la fin de l'année, ils ne suivront pas nécessairement leurs élèves.

Si le cycle permet de situer l'apprentissage au centre de toute action pédagogique et didactique, il permet également d'apporter une réponse à la problématique de l'hétérogénéité des rythmes d'apprentissage (Molray & Suchaut, 2006). Au Québec, le Conseil supérieur de l'éducation (2002) voit la diversité comme une ressource dont il faut tirer profit. Ainsi, l'organisation scolaire en cycles d'apprentissage de deux ans où les élèves sont regroupés selon leurs besoins, leurs intérêts et leur capacité dans une matière, sous la supervision pédagogique d'une équipe-cycle, répond à cette diversité. Pour relever le défi, l'école doit offrir un cadre à l'élève dans lequel, à sa manière et à

son rythme, il pourra vivre des activités d'apprentissage suffisamment significatives pour qu'il ait la motivation de faire les efforts pour développer les compétences qui témoigneront de ses apprentissages. À ce propos, différentes actions pédagogiques et didactiques autour des cycles d'apprentissage sont ciblées par plusieurs auteurs comme la différenciation pédagogique, l'évaluation formative, le développement des compétences, les objectifs de fin de cycle et le bilan de fin de cycle (Archambault, 2008; Gather Thurler, 2005; M. Perraudeau, 1999; Perrenoud, 2002; Pirard, 2000). La différenciation pédagogique rend le défi de l'hétérogénéité moins complexe lorsqu'on l'associe au cycle d'apprentissage, celui-ci offrant plus de flexibilité à l'intérieur du cadre scolaire (Conseil supérieur de l'éducation, 2002). Dans cette optique de flexibilité et de différenciation, la CMA n'est pas en contradiction avec l'organisation en cycle qui présente des défis semblables. Par le fait même, le cycle d'apprentissage requiert de l'enseignant une réflexion par rapport aux contenus, aux apprentissages, à l'évaluation et à l'hétérogénéité des élèves dans les classes (Perrenoud, 2002). Cette réflexion pourrait l'amener à modifier ses conceptions antérieures de l'enseignement.

L'organisation en cycle accentue le contexte d'hétérogénéité des élèves et de différenciation auquel l'enseignant en CMA doit s'adapter. La complexité de la tâche relève, entre autres, du choix et de l'utilisation du matériel pédagogique principalement conçu sur une base annuelle. Afin d'y voir plus clair, cette étude consiste à identifier le matériel pédagogique utilisé pour répondre à ce contexte d'hétérogénéité, de comprendre de quelles façons les enseignants l'utilisent et les raisons de leur choix de matériel.

2.2. Le matériel pédagogique

En matière de matériel pédagogique, la recension des écrits met en évidence l'utilisation de deux termes : le matériel didactique et le matériel pédagogique. Certains auteurs définissent le matériel didactique comme étant généralement associé à un savoir disciplinaire, alors que le matériel pédagogique serait a priori adisciplinaire (Johanne Lebrun, Bédard, Hasni, & Grenon, 2006). Legendre (2005) définit le matériel didactique comme synonyme du matériel pédagogique. Selon lui, le matériel didactique est l'ensemble des supports pédagogiques (manuels, appareils, objets, documents, cartes, didacticiels, matériel audiovisuel et de laboratoire...) destinés à faciliter, d'une part, l'enseignement de l'enseignant et, d'autre part, l'apprentissage de l'élève. Quant au matériel pédagogique, il le définit comme un ensemble d'objets et d'appareils aidant l'enseignant à présenter des notions, des faits ou des expériences, et qui favorisent l'apprentissage des élèves, mais aussi comme matériel (cartes, maquettes, graphiques, outils) servant à favoriser l'atteinte d'objectifs éducationnels par un sous-groupe de *Sujets* dans des situations particulières.

L'intention de cette recherche étant, entre autres, d'identifier le type de matériel que l'enseignant utilise en CMA pour faire face à l'hétérogénéité de sa classe, l'utilisation de la terminologie « matériel pédagogique » semble plus juste en raison de l'ouverture qu'il permet sur une diversité de supports. Le matériel pédagogique peut servir de soutien pour l'apprentissage d'un savoir disciplinaire autant que pour un savoir adisciplinaire.

Ainsi, la littérature jeunesse pourrait servir autant à l'apprentissage de la lecture qu'à la réalisation d'un projet interdisciplinaire. De plus, avec l'avènement de la réforme, les élèves développent des compétences dans des tâches complexes qui souvent font intervenir plusieurs disciplines. Ces situations particulières rappellent la définition de Legendre (2005) où le matériel pédagogique sert à favoriser l'atteinte d'objectifs éducationnels. Ce sont les raisons pour lesquelles le terme de « matériel pédagogique » est retenu pour élaborer notre cadre conceptuel.

Les recherches réalisées actuellement sur le matériel pédagogique aboutissent pour la majorité à une analyse des manuels scolaires (Johanne Lebrun, et al., 2006; Lenoir, 2001). Ainsi, les auteurs présentent plusieurs articles démontrant l'importance que les manuels scolaires ont au sein du matériel pédagogique. Cette situation est plutôt contradictoire aux définitions exprimées plus haut qui définissaient le matériel pédagogique comme un ensemble d'outils. Toutefois, quelques nouveaux matériels apparaissent petit à petit dans certains articles soulevant les possibilités de la littérature jeunesse pour l'apprentissage de la lecture, des TIC en guise d'exercice et des ressources numériques pour la planification de l'enseignant (Lebrun et al., 2006). Étant donné l'absence de manuels pour les CMA, toutes les ressources possibles de matériel pédagogique pour un enseignant peuvent être retenues. De plus, dans un contexte d'hétérogénéité du groupe classe, la variété relative au matériel pédagogique est souhaitable.

Deux types de matériel pédagogique existent : le matériel pédagogique de base considéré comme *indispensable* à l'enseignement et le matériel pédagogique complémentaire considéré comme *facultatif* à l'enseignement (Gouvernement du Québec, 2001; Legendre, 2005). L'adjectif pédagogique est ajouté aux deux types de matériel, puisque le but de cette étude n'est pas de survoler tout le matériel dans une classe, mais bien le matériel pédagogique, c'est-à-dire celui que l'enseignant utilise pour planifier l'enseignement et favoriser l'apprentissage.

2.2.1. *Le matériel pédagogique de base*

Le matériel pédagogique de base, défini par le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport comme indispensable (Gouvernement du Québec, 2006b), comprend les ensembles didactiques et les ouvrages de référence courants. Les ensembles didactiques réfèrent aux collections de manuels scolaires approuvées par le Ministre (Gouvernement du Québec, 2002) comme « Clic-Maths », « Adagio » ou encore « Astuce », tandis que les ouvrages de référence courants sont les dictionnaires usuels comme par exemple, « Le Petit Robert », les grammaires « La grammaire en tableaux, le Multidictionnaire » et les atlas. Le matériel pédagogique de base exige l'approbation du Ministère afin d'être utilisé dans les classes, ce qui lui confère le statut de matériel pédagogique officiel. Le matériel pédagogique de base étant indispensable à l'enseignement et officiel, il est exigé dans toutes les classes du primaire au Québec (Gouvernement du Québec, 2006). Les directions d'établissement ont la responsabilité de mettre à la disposition de l'enseignant des ensembles didactiques et des ouvrages de référence courants. Il est

nécessaire de souligner que depuis 1991, les cahiers d'exercices ou d'activités ne sont plus considérés comme matériel pédagogique de base et ne font donc pas l'objet d'une approbation ministérielle, et ce, même s'ils sont souvent associés à un ensemble didactique approuvé. À cet égard, les guides d'enseignement approuvés doivent fournir toutes les fiches reproductibles nécessaires à l'apprentissage de l'élève afin de limiter le recours à ce type de cahiers(Couture, 2008).

Les ensembles didactiques, plus communément appelés les manuels scolaires, prennent une place importante au sein de la culture québécoise. Une explication plus approfondie s'impose afin de bien comprendre les changements qui s'opèrent actuellement concernant la place que le manuel occupe, mais aussi sa pertinence en CMA. La problématique attirait l'attention sur le fait que les manuels sont souvent conçus pour une classe à degré unique complexifiant la tâche des enseignants en CMA. Dans un contexte où le discours constructiviste influence la pratique, l'enseignant adapte l'utilisation du manuel pour offrir des situations complexes, un apprentissage différencié selon le rythme de chacun et la possibilité pour chaque élève de construire lui-même son savoir (Carette, 2001; Conseil supérieur de l'éducation, 2002; Molray & Suchaut, 2006).

La place du manuel scolaire est encore mal définie dans le cadre du renouveau pédagogique. Il existe actuellement, dans les milieux scolaires, deux discours sur le manuel scolaire qui, sans être officiels, font état de deux positions différentes au regard de la place que devraient occuper les manuels scolaires. Certains prônent leur abolition

complète alors que d'autres en reconnaissant l'utilité, ne souhaitent pas que le personnel enseignant se restreigne à un manuel unique, situation qui irait à l'encontre des principes mis de l'avant par la réforme. Entre les deux, on trouve toute une gamme de nuances qui justifient la nécessité de clarifier la place des manuels scolaires (Monnette, 2002). En CMA, Martin (2006) suggère aux enseignants de prendre du recul face au manuel scolaire car il encouragerait l'enseignement alternatif et réduirait ainsi les possibilités de décloisonnement des apprentissages. Certains auteurs affirment que dans le cadre de la réforme, le manuel ne peut prétendre mettre en œuvre des processus d'apprentissage de type socioconstructiviste, car il n'ouvre pas vraiment l'interaction élèves-enseignant et élèves-élèves (Rey, 2001). Dans ce cas, la problématique de l'utilisation des manuels scolaires ne concernerait pas seulement les CMA, mais également toutes les classes évoluant en cycles d'apprentissage et souhaitant relever les défis du nouveau programme comme : le développement d'habiletés intellectuelles complexes, les apprentissages fondamentaux et fonctionnels, les apprentissages qualifiants et différenciés et les apprentissages actuels et culturellement ancrés (Gouvernement du Québec, 2001). Ces réflexions autour du manuel scolaire questionnent l'idée que le manuel scolaire soit un outil pour l'enseignant. L'idée d'outil revient d'ailleurs dans l'article de Couture et al. (2007) qui propose de réfléchir à l'usage du manuel dans l'idée de le transformer en une ressource que l'enseignant utilise pour planifier les apprentissages de ses élèves (Couture, Allaire, Thériault, & Monney, 2007). Afin d'aller plus loin dans cette proposition, la présente recherche vise à comprendre l'utilisation que les enseignants font des manuels scolaires en CMA.

Outre les manuels scolaires, l'enseignant possède d'autres ressources classées dans la catégorie de matériel pédagogique complémentaire présenté ci-dessous.

2.2.2. Le matériel pédagogique complémentaire

Au matériel pédagogique de base, s'ajoute un matériel diversifié appelé matériel pédagogique complémentaire. Le choix de ce terme découle de la définition de Legendre (2005) qui distingue le matériel complémentaire de celui du matériel de base. Selon lui, le matériel complémentaire est un matériel dont l'emploi est facultatif. Il ne demande aucune autorisation particulière du Ministre de l'éducation (Gouvernement du Québec, 2006b). Il se peut que toutes les classes du primaire au Québec n'aient pas accès à ce matériel complémentaire. L'achat de ce matériel est à la discrétion des directions selon leurs moyens financiers et leurs priorités. Par conséquent, le matériel pédagogique complémentaire varie d'un établissement à l'autre.

À la suite des lectures réalisées au sujet des manuels scolaires, plusieurs auteurs mettent en évidence d'autres matériels susceptibles d'être en soutien à l'apprentissage et à l'enseignement (Bibeau, 2006; De Graeve, 1996; Giasson, 2000; Johanne Lebrun, et al., 2006; Lemay Bourassa, 2004; Thouin, 2004; Trépanier, 2004; Turgeon, 2005). Ainsi, en réalisant l'inventaire de ces lectures, le matériel pédagogique complémentaire se divise en différentes catégories : les ressources numériques, la littérature jeunesse, le matériel de manipulation et les jeux éducatifs.

Les technologies de l'information sont de plus en plus accessibles pour les élèves. De plus, une compétence transversale a été introduite par le ministère de l'Éducation dans le Programme de formation de l'école québécoise (Gouvernement du Québec, 2001). Il est donc très difficile d'omettre les TIC à l'école et de ne pas les mettre à profit comme matériel pédagogique. Les technologies de l'information et de la communication intègrent la télévision, la radio, le téléphone, le caméscope, le magnétoscope, le lecteur de disques compacts, la console de jeux vidéo et l'ordinateur (Isabelle, 2002). À ces appareils de communication s'ajoutent Internet, les didacticiels, les films DVD ou vidéo et les disques compacts. Bibeau (2006) complète la catégorisation de ces technologies de l'information et de la communication en y ajoutant les ressources numériques comprenant les moteurs de recherche, les répertoires, les logiciels outils, les éditeurs, les services de communication, les services d'échanges, les documents généraux de référence, les banques de données, les banques d'œuvres protégées, les applications de formation et enfin les applications scolaires et éducatives (Bibeau, 2006). Par conséquent, les technologies de l'information et de la communication sont d'abord des appareils de communication, ensuite des supports multimédias et enfin, une ouverture sur une multitude de ressources numériques.

Les jeux éducatifs peuvent également servir de support à l'enseignement car ils sont conçus pour susciter l'acquisition de connaissances et le développement d'habiletés chez l'apprenant (Legendre, 2005). Les didacticiels sont également des jeux éducatifs mais

seront classés dans les ressources numériques. Les jeux éducatifs, très présents à la maternelle, s'adaptent très bien aux autres niveaux. Une classification des jeux met en évidence les jeux corporels et sensoriels, les jeux symboliques, les jeux d'assemblage, les jeux de règles et de coopération, les jeux d'expérimentation et les jeux de communication (De Graeve, 1996). Ces jeux intègrent un matériel spécifique et sont aidants à l'apprentissage. Ils développent différentes facettes de la personne dont la socialisation, la motricité, la créativité, l'imagination, mais aussi la résolution de problème. Le programme de formation de l'école québécoise (Gouvernement du Québec, 2001) abonde dans le même sens en plaçant le jeu à la maternelle comme principal moyen d'apprentissage dans le but de développer chez l'enfant l'expression, le travail de groupe, la prise de responsabilité et d'accroître son imagination. Au primaire, les compétences transversales pourraient se développer dans des situations de jeux comme par exemple, la résolution de problème, la mise en œuvre de la pensée créatrice, et autres...

La littérature jeunesse est un ensemble de productions destinées aux enfants et aux jeunes, allant du roman à la bande dessinée en passant par la presse, l'abécédaire, le conte, la fable, la légende, à l'exclusion des manuels scolaires (Legendre, 2005). Ce matériel s'avère intéressant, car il n'est pas identifié selon un degré de scolarité. Il représente une banque d'informations importante et peut rejoindre différents centres d'intérêts chez les élèves. Il pourrait d'ailleurs supplanter les manuels dans l'apprentissage de la lecture (Lebrun, Bédard et *al.* 2006).

En dernier lieu, le matériel de manipulation constitue également une source intéressante pour l'enseignant. Il fait référence au matériel utilisé lors de l'enseignement de la science et de la technologie, ainsi que de la mathématique. La manipulation offre à l'élève la possibilité de poser une action réelle sur des objets concrets afin d'intérioriser un processus (Fine & Coutarel, 2002-2003). Cette catégorie comprend le matériel de numération (réglettes, bouliers), la calculatrice, les formes géométriques, les balances, le matériel de récupération, les cartes à jouer, les dominos et le matériel spécialisé.

En CMA, le matériel pédagogique complémentaire s'avère intéressant, car il ne s'adresse pas à un niveau précis, donc il peut être adapté au contexte de la CMA. L'enseignant le choisit selon ses besoins et ceux des élèves. Ainsi, lors de projets, les élèves auront accès à différentes ressources numériques. Si l'élève rencontre des difficultés dans certaines notions, il peut se référer aux exercices, à la manipulation et aux jeux éducatifs. Pour secondar l'enseignement, les ressources numériques sont des références importantes et permettent d'alléger la tâche de l'enseignant. Il s'agit de comprendre quelle utilisation en font les enseignants en CMA.

2.2.3. Le programme de formation de l'école québécoise (PFEQ)

Le programme de formation de l'école québécoise (Gouvernement du Québec, 2001) est le document ministériel officiel pour les enseignants en ce qui concerne les

apprentissages essentiels à la formation des jeunes. Il répond aux importants changements que la société vit en visant une formation globale et diversifiée, une formation à long terme et une formation ouverte sur le monde. Il se caractérise par le choix de développer des compétences et par l'attention portée à la démarche d'apprentissage. D'une part, il propose une organisation des savoirs sous forme de compétences de manière à leur donner sens et ouverture et d'autre part, il offre un cadre conceptuel qui définit l'apprentissage comme un processus actif et continu de construction de savoirs. Ces orientations ouvrent la voie à des pratiques pédagogiques particulières telles que : favoriser le décroisement des apprentissages, structurer l'organisation scolaire en fonction des cycles d'apprentissage de deux ans, adapter l'évaluation des apprentissages aux visées du programme, reconnaître le caractère professionnel de l'enseignant, faire de la classe et de l'école une communauté d'apprentissage (Gouvernement du Québec, 2001). Cette définition, inspirée du premier chapitre du PFEQ, permet de souligner qu'en matière de contenus d'apprentissage, le PFEQ est la référence officielle pour les enseignants qu'ils soient en classe à degré unique ou encore en CMA. Il s'agit d'identifier l'utilisation que les enseignants en font et comment ils pourraient l'utiliser pour planifier l'utilisation de leur matériel pédagogique.

2.3. Le matériel pédagogique au sein d'une situation pédagogique

Lorsqu'un enseignant planifie une situation pédagogique en choisissant un contexte qui favorise l'apprentissage des élèves, il inventorie le matériel qu'il a à sa disposition mais également celui qu'il mettra à la disposition de l'élève. Il développe un plan d'action où la nature et les interrelations des élèves, de l'enseignant, du contenu et du matériel sont précisées en vue de favoriser les adéquations les plus harmonieuses entre les différentes composantes d'une situation pédagogique (Legendre, 2005). La situation pédagogique se divise en trois étapes: la planification, l'intervention éducative et l'évaluation (Bordeleau & Morency, 1999). Ces étapes sont essentielles pour analyser les modalités d'utilisation du matériel pédagogique lorsque l'enseignant planifie, intervient en classe et évalue ses élèves. Une clarification de ces concepts est toutefois nécessaire pour bien cerner les différents contextes d'une situation pédagogique.

La planification est le moment où l'enseignant prend le temps de choisir sa stratégie en fonction de ses élèves et des contenus à faire apprendre. C'est le moment où l'enseignant consulte le matériel pédagogique qu'il a à sa disposition pour planifier son enseignement de façon à harmoniser les composantes entre l'élève, le contenu, l'enseignant et le matériel. La planification peut être à long, à moyen ou à court terme (Legendre 2005). En CMA, l'enseignant planifie pour des élèves ayant des acquis hétéroclites. Il s'agit de découvrir quel est le matériel pédagogique pouvant être utilisé dans ce contexte d'hétérogénéité.

La deuxième étape, l'intervention éducative, est la période où l'enseignant est en interaction avec un ou des élèves dans une optique plus ou moins dirigée, en vue de finalités, de buts ou d'objectifs explicites (Legendre, 2005). Certains auteurs ont défini l'intervention éducative comme étant l'ensemble des actions finalisées par l'enseignant, posées en vue de poursuivre dans un contexte institutionnellement spécifique les objectifs éducatifs socialement déterminés (Lenoir, Roy, & Lebrun, 2001). L'intervention éducative sera divisée en trois temps dans cette étude, comme Bissonnette (2006) le suggère soit : la mise en situation, l'expérience d'apprentissage et l'objectivation. En CMA, le défi est pour l'enseignant de différencier son enseignement pour répondre à des besoins différents. L'intérêt est de connaître quel type de matériel pédagogique soutient cet enseignement, d'analyser de quelles façons les enseignants l'utilisent dans la classe et ce qui motive leurs choix. Par ailleurs, l'étape de l'intervention en CMA peut se réaliser soit en grand groupe, soit en alternance tout dépendamment de la discipline enseignée (Couture, 2008). Cette distinction est importante puisqu'elle permet de comprendre les raisons d'utiliser un matériel ou non dans tel ou tel regroupement.

En ce qui concerne la troisième étape, l'évaluation situe l'enseignant par rapport aux apprentissages de ses élèves. Ce processus consiste à recueillir, analyser et interpréter les données relatives à la réalisation des objectifs proposés dans les programmes d'études et au développement général de l'élève, en vue de prendre des décisions pédagogiques et administratives plus éclairées (Legendre, 2005). Cette évaluation est formative

lorsqu'elle permet à l'enseignant et à l'élève de faire le point sur la progression des apprentissages ou elle est sommative lorsqu'elle a lieu à la fin d'une étape ou d'un cycle afin de réaliser un bilan des apprentissages (Scallon, 2004). Pour la préparer, l'enseignant utilisera également un matériel pédagogique spécifique. En CMA, il se peut que les évaluations soient différentes selon les niveaux des élèves.

Une récapitulation des différents contextes d'une situation pédagogique nous permet de soutenir que lorsque l'enseignant planifie, intervient en classe et évalue, il choisit une formule pédagogique qu'il juge appropriée. Le concept de formule est ici choisi pour cibler autant des approches plus générales que des formules plus spécifiques. Ces formules pédagogiques permettent de varier l'enseignement et ainsi de favoriser l'acquisition de nouvelles connaissances (Chamberland, Lavoie, & Marquis, 1995). Actuellement, l'école québécoise évolue dans les courants cognitifs et constructivistes privilégiant les formules pédagogiques telles que les situations-problèmes, l'exposé interactif, le modèle de l'enseignement stratégique, l'apprentissage par projets et l'apprentissage par découverte (Vienneau, 2005). Il existe également d'autres formules non associées spécifiquement à la philosophie actuelle dont : la démonstration, l'enseignement programmé, l'enseignement modulaire, le protocole (ex : en sciences), le jeu, le jeu de rôle, la simulation, le tournoi, l'étude de cas, l'enseignement par les pairs, le travail en équipe, le laboratoire, l'apprentissage coopératif, le groupe de discussion, les ressources du milieu, les exercices répétitifs, la recherche guidée et l'interview (Chamberland, Lavoie & Marquis, 1995). Toutes ces formules sont intéressantes dans le

sens où elles modèlent la situation pédagogique mais également mettent en évidence l'utilisation de ressources matérielles variées. En CMA, certaines formules pédagogiques peuvent être privilégiées. En les étudiant, il se pourrait que le type de matériel pédagogique requis par ces formules soit mieux cerné et par conséquent, l'utilisation du matériel pédagogique en CMA mieux comprise.

Une autre dimension semble prendre beaucoup d'importance en CMA : les transitions, ces espaces où certains élèves ont terminé une activité alors que d'autres non. Il ne s'agit pas nécessairement d'une formule, mais elles doivent nécessairement être prévues dans la planification de l'enseignant au même titre que les autres activités. Ainsi, l'enseignant, dans sa planification, prend en compte les transitions car une transition mal planifiée pourrait perturber le rythme de la classe et causer des problèmes de discipline (Nault, 1998). Ces périodes semblent plus fréquentes en classe multiâge en raison de l'hétérogénéité des élèves (Couture, Allaire, Thériault, & Monney, 2007). Par ailleurs, pour éviter le nivellement par le bas, elles auront parfois le rôle de consolider les apprentissages. Plusieurs stratégies existent pour combler ces périodes. Ainsi, la création d'un tableau de programmation sert de plan de travail pour les élèves. Lorsqu'ils ont terminé leur activité, ils se réfèrent au plan pour entamer le prochain travail. Des petites activités de cinq minutes sous forme de concours de mathématiques peuvent également servir de transition. Les ateliers ou les coins spécifiques (sciences, maths, jeux, livres...) sont à la disposition des élèves lorsqu'ils ont terminé leur activité. En fait, ces stratégies permettent de rendre les élèves autonomes pour de courtes

périodes et ainsi libérer du temps pour l'enseignant. Ces transitions sont intéressantes, car elles nécessitent du matériel pédagogique que cette recherche souhaite identifier.

La situation pédagogique comprend la planification, l'intervention éducative et l'évaluation. Ces trois étapes demandent chacune du matériel pédagogique varié. Par ailleurs, lors de l'intervention éducative, plusieurs formules peuvent être utilisées par l'enseignant. Ces formules imposent, elles-aussi, du matériel pédagogique varié. Comme expliqué plus haut, l'intervention éducative peut se faire en grand groupe, mais également en alternance, ce constat amène aussi un questionnement sur le matériel pédagogique utilisé. Finalement, durant la planification, l'enseignant doit prendre en compte les transitions qui lui permettent de gérer la discipline mais également de consolider les apprentissages des élèves et là encore, le matériel pédagogique occupe une place importante.

2.4. Conceptions de l'apprentissage en CMA : homogénéité et hétérogénéité

L'étude des différentes conceptions de l'apprentissage semble essentielle pour comprendre selon quelle vision l'enseignant aborde son groupe-classe multiâge. Ainsi, la classe peut être perçue selon deux visions opposées : une classe où l'on mise sur l'homogénéité des élèves ou une classe où l'on mise sur l'hétérogénéité des élèves. L'enseignant utilise des stratégies différentes selon sa façon de voir sa classe, d'où l'importance de définir ce qui se cache derrière ces deux concepts.

2.4.1. L'homogénéité

En éducation, le concept d'homogénéité fait référence à un groupe formé de personnes présentant des caractéristiques semblables comme l'âge, le sexe, l'origine, les préalables et autres... (Legendre, 2005). Lorsqu'un enseignant travaille selon une conception homogène de sa classe, il base son enseignement sur les similitudes entre ses élèves et il prévoit que les apprentissages seront sensiblement identiques à la fin d'une même période. En d'autres termes, chaque élève avance plus ou moins au même rythme et reçoit le même contenu. Ainsi, comme l'expliquent Fradette et Lataille-Démoré (2003) « à chaque âge son contenu spécifique ». Selon cette conception, l'enseignant est fortement incité à voir son groupe comme une entité homogène correspondant à une norme. Cette conception est aussi présente depuis plusieurs décennies dans notre système scolaire et renforcée par l'organisation des classes à degré unique. Elle donne souvent lieu à un enseignement collectif où tous les élèves reçoivent la même information en même temps et ce, durant la majorité des périodes d'enseignement.

Les manuels scolaires répondent généralement bien cette conception homogène de la classe puisqu'ils sont conçus pour une année et peuvent s'utiliser collectivement. Cet état de fait expliquerait peut-être le questionnement que les enseignants des CMA ont face aux manuels scolaires et la raison pour laquelle ils disent que le matériel pédagogique en CMA n'existe pas. Par ailleurs, que savons-nous de son utilisation en CMA? Puisque la classe multiâge regroupe des enfants d'âges différents, enseigner selon une conception homogène peut s'avérer plus ardu. Par conséquent, l'usage d'un

matériel spécifique à chaque niveau risque d'alourdir le travail. Sans répondre de façon précoce à notre question de recherche, cette complexification potentielle de la tâche souligne l'importance d'investiguer en profondeur l'usage que font les enseignants du matériel pédagogique en CMA.

2.4.2. L'hétérogénéité

L'hétérogénéité réfère à un groupe formé de personnes présentant des caractéristiques différentes que ce soit l'âge, le sexe, l'origine, les préalables ou autres... (Legendre, 2005). Cette façon de voir englobe l'ensemble des différences que ce soit dans les compétences des élèves, dans les contenus, dans les approches ou encore dans les rythmes d'apprentissage. Selon cette conception, l'enseignant met l'accent sur la diversité et sur la complémentarité de chaque individu, il est conscient que les élèves apprennent de manières hétérogènes et à des rythmes différents (Tomlinson, 2004). Le Programme de formation l'école québécoise (Gouvernement du Québec, 2001) défend l'idée d'un apprentissage différencié dans lequel chaque élève bénéficie de deux ans pour atteindre les compétences visées. Dans ce contexte, différentes formes d'organisations existent comme les ateliers et la pédagogie par projet (Pellerin, Martin, & Norbert, 2007). La différenciation pédagogique est une pratique professionnelle s'inscrivant dans cette vision d'hétérogénéité. Face à l'hétérogénéité, l'enseignant prépare son enseignement selon la diversité des élèves qui composent sa classe.

Dans une perspective d'hétérogénéité, le matériel complémentaire pourrait devenir enrichissant et utile à l'élaboration d'ateliers et de projets. Il permet à l'enseignant une liberté dans le choix des outils selon les besoins de chaque élève. L'enseignant devient créateur et inventeur de situations spécifiques selon l'environnement et les apprentissages à acquérir. Cependant, le matériel pédagogique de base a lui aussi sa place. Il s'agit d'analyser l'utilisation que les enseignants en font en CMA.

La figure 1 présente les concepts définis dans ce chapitre. Ainsi, le concept premier à l'intérieur duquel gravite l'objet d'étude est la classe multiâge qui, comme précisé plus haut, rejoint l'idée du deuxième concept : l'organisation en cycles d'apprentissage. Dans les contextes que sont la classe multiâge et les cycles d'apprentissage, entre en jeu le concept noyau soit le matériel pédagogique, divisé en deux catégories : le matériel de base et le matériel facultatif. L'utilisation du matériel pédagogique est influencée par la situation pédagogique mais également par la stratégie pédagogique choisie.

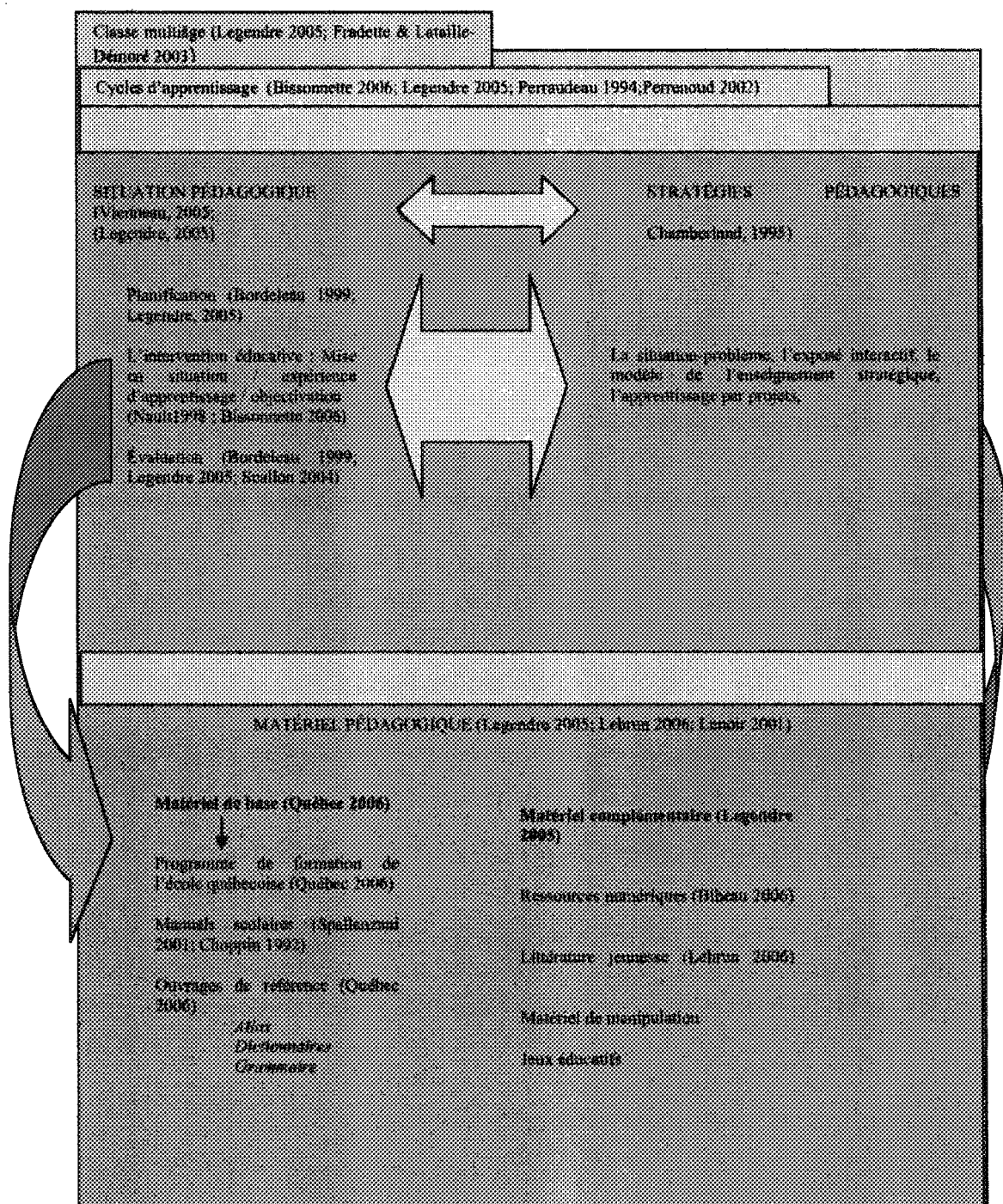


Figure 1 : Cadre conceptuel

Le prochain chapitre traite de la méthodologie choisie pour l'atteinte des objectifs de cette recherche à savoir le cadre épistémologique, la collecte de données, l'échantillon et les outils. Rappelons que ces choix méthodologiques nous aideront à répondre à nos questions de recherche par un double éclairage théorique, initié dans le présent chapitre, et pratique, auquel nous aurons accès à travers notre travail de collecte et d'analyse de données.

CHAPITRE III

MÉTHODOLOGIE

Potter (1996 dans : Savoie-Zajc & Karsenti, 2004) définit la méthodologie comme l'ensemble des perspectives d'une recherche qui dégagent une vision de sa nature et une ligne directrice du devis méthodologique. Selon lui, la méthodologie est un ensemble de points de vue que le chercheur lie aux techniques de travail employées pour mener son investigation.

Pour situer cette recherche sur le plan méthodologique, ce chapitre précise le type de recherche dont il s'agit en situant la position épistémologique du chercheur. Ensuite, la population à l'étude sollicitée pour la collecte y est décrite ainsi que les techniques de collecte et les modalités de la démarche d'analyse. Finalement, ce chapitre se termine avec les critères de rigueur et de crédibilité qui doivent s'appliquer pendant la collecte et l'analyse des données afin que les résultats de cette recherche aient une valeur scientifique. Un rappel des objectifs, des limites et de la pertinence sociale de la recherche permet d'ouvrir le chapitre des résultats.

3.1. Type de recherche

Trois questions orientent cette recherche : « Qu'est-ce que les enseignants utilisent comme matériel pédagogique en CMA? De quelles façons les enseignants utilisent-ils le matériel pédagogique disponible et, ou conçu par eux-mêmes en CMA? Quelles sont les raisons des enseignants dans leurs choix de matériel pédagogique? ». La première question propose de faire, au préalable, un portrait descriptif du matériel pédagogique utilisé en CMA. Les deux autres questions, quant à elles, suggèrent d'aborder la recherche dans une intention de compréhension. Afin de répondre à ces questions, une recherche de type qualitatif/interprétatif s'impose puisque ce type de recherche est animé par le désir de saisir l'essentiel de la réalité telle que vécue par les acteurs impliqués qui, dans ce cas, est l'utilisation par les enseignants du matériel pédagogique en CMA (Savoie-Zajc, 2004) et ce, même si une description à partir de techniques et d'outils issus d'une démarche plus quantitative est souhaitable. À ce propos, Tashakkori et Teddie (1998, dans Savoie-Zajc & Karsenti, 2004) soutiennent que l'insertion de données quantitatives à une recherche qualitative peut être judicieuse sans pour autant chercher des relations de cause à effet. Cette proposition est retenue pour répondre à la première question et développée dans le paragraphe traitant des méthodes de collecte de données. Les deux autres questions visent une compréhension de l'utilisation du matériel pédagogique en CMA et appellent des données issues d'une démarche qualitative.

D'un point de vue épistémologique, l'approche qualitative/interprétative met l'accent sur l'expérience subjective des acteurs dans leurs transactions avec leur environnement.

La compréhension de ce qui est vécu et la recherche de sens à partir du vécu individuel sont prioritaires à tout autre objectif (Pinard 2004). Ainsi, dans une recherche de type qualitatif/interprétatif, la vision de la réalité est construite par les acteurs d'une situation qui, dans le cas qui nous intéresse, sont les enseignants puisque ce sont eux qui interviennent directement avec le matériel pédagogique. L'objectif est de cueillir essentiellement des données de type qualitatif qui amèneront une dimension de compréhension en profondeur telle que les questions de départ le suggèrent. La nature du savoir produit est liée aux contextes des CMA dans les écoles primaires de la région du Saguenay—Lac-Saint-Jean. La compréhension de l'utilisation du matériel pédagogique est possible grâce à l'accès privilégié à l'expérience de l'enseignant. Par ailleurs, lors de la démarche, le chercheur prend ainsi une posture subjective, car il ne peut se dégager des valeurs qui révèlent ses approches face à sa recherche (Savoie-Zajc & Karsenti, 2004).

Deux facteurs militent en faveur d'une recherche de type qualitatif/interprétatif en éducation : l'accessibilité des résultats et des connaissances produits par la recherche ainsi que la reconnaissance des participants et le caractère essentiel de l'interactivité avec le chercheur dans la production de connaissances (Savoie-Zajc, 2004). C'est précisément l'intention de cette recherche qui souhaite que les résultats, issus de l'expérience même des enseignants, permettront de dégager des pistes de développement concrètes pour la pratique. Le vocabulaire employé pour rendre compte des résultats correspond dans la mesure du possible à celui que les enseignants connaissent dans leur

milieu, et ce, grâce aux interactions vécues lors de la collecte de données. En d'autres termes, ce sont eux qui donnent les couleurs à la recherche en réagissant, en intervenant et en expliquant leur démarche dans l'utilisation du matériel pédagogique. Ainsi, la recherche de type qualitatif/interprétatif rend compte de cette couleur grâce aux méthodes de collecte et d'analyse qu'elle propose.

Cette étude consiste à recueillir des données qualitatives en format texte et non des résultats chiffrés. Le contenu de ces textes est issu principalement de rencontres réalisées auprès d'enseignants, l'intention étant de comprendre les façons d'utiliser le matériel pédagogique en CMA. Cependant, comme expliqué au début de ce chapitre, pour identifier le matériel pédagogique utilisé en CMA, l'utilisation d'un questionnaire est nécessaire afin de tracer un portrait descriptif du matériel utilisé en CMA. Il importe de souligner que ce portrait ne prétend pas représenter ce qui se fait dans un échantillon significatif, mais qu'il vise plutôt à donner un aperçu du contexte pour situer une analyse plus fine de l'utilisation du matériel pédagogique. La complémentarité dans le mixage ou les emprunts des méthodes et des instruments utilisés est souhaitable puisque tout chercheur a intérêt à recourir au plus grand nombre de moyens mis à sa disposition pour s'assurer du respect des critères de rigueur dans le cadre de sa recherche (Germain, 1997). Cette façon de procéder permet la triangulation des données présentée plus loin dans ce chapitre.

3.2 Population à l'étude

La population à l'étude comprend 104 enseignants en CMA. L'échantillonnage théorique a débuté par une première sélection des participants à la recherche. La démarche de collecte de données se présente en deux temps : la réalisation d'un questionnaire et des entrevues semi-dirigées.

Les enseignants en CMA sollicités pour répondre au questionnaire proviennent des commissions scolaires De La Jonquière, du Lac-Saint-Jean, du Pays-des-Bleuets et des Rives-du-Saguenay. Les données issues de ce questionnaire servent à identifier le matériel pédagogique utilisé en CMA et à analyser l'utilisation qu'en font les enseignants en CMA. La durée pour compléter le questionnaire est évaluée à 30 minutes. Il a été, dans un premier temps, distribué lors d'une formation pour enseignants en CMA au sein de la commission scolaire De La Jonquière. Sur 25 questionnaires distribués et autoadministrés, neuf questionnaires ont été complétés et envoyés au chercheur. Afin d'augmenter la validité des données, des questionnaires ont été remis aux coordonnateurs de la formation continue des commissions scolaires du Lac-Saint-Jean, du Pays-des-Bleuets et des Rives-du-Saguenay. Cinq questionnaires de la commission scolaire du Lac-Saint-Jean sur 26, trois questionnaires sur 24 de la commission scolaire du Pays-des-Bleuets et un questionnaire sur 29 de la commission scolaire des Rives-du-Saguenay ont été retournés au chercheur. L'échantillon est donc composé de 18 enseignants volontaires possédant entre cinq et 32 ans d'expérience en enseignement au primaire. Huit enseignants ont moins de 10 années d'expérience en enseignement au

primaire, sept enseignants ont entre 11 et 20 ans d'expérience et trois enseignants ont au-delà de 20 ans d'expérience en enseignement au primaire. En ce qui concerne l'enseignement spécifiquement en classe multiâge, les enseignants ont entre une année et 25 années d'expérience. 16 enseignants ont moins de dix années d'expérience en CMA, dont 7 en sont à leur première année d'expérience. Deux enseignants ont au-dessus de 10 ans d'expérience en classe multiâge. Le Tableau 1 présente la répartition des enseignants selon leur degré d'enseignement.

Tableau 1 : Répartition des enseignants selon les degrés d'enseignement

Degrés d'enseignement	Effectifs	Pourcentage
1 ^e -2 ^e	3	16,7
2 ^e -3 ^e	1	5,6
3 ^e -4 ^e	3	16,7
4 ^e -5 ^e	2	11,1
5 ^e -6 ^e	8	44,4
4 ^e -5 ^e -6 ^e	1	5,6
Total	18	100,0

Dans un deuxième temps, une sélection restreinte des enseignants ayant répondu au questionnaire a participé aux entrevues. Dans la problématique, il est mentionné que la complexité de l'enseignement en CMA suppose que l'enseignant doit souvent modifier sa conception de l'enseignement et qu'il ne peut se fier uniquement à l'apport des manuels scolaires. L'appropriation de cette situation nécessite un temps d'adaptation

pour tout enseignant qui est novice en CMA. Par conséquent, les enseignants en CMA faisant partie du deuxième échantillon possèdent comme premier critère de sélection, plusieurs années d'expérience puisqu'ils ont l'avantage d'être habitués aux différents défis de l'enseignement en CMA.

Un deuxième critère retenu pour la sélection des participants est le lieu d'enseignement : milieu rural ou milieu urbain. L'adaptation face aux CMA est différente selon le milieu dans lequel l'enseignant se situe. En effet, en milieu rural, les petites écoles et la classe multiâge ne sont pas une situation récente puisque depuis les années 80, suite à la loi 27 qui consacre le regroupement des élèves par classe à un degré scolaire, la pression des parents oblige le ministère de l'Éducation à prendre position pour maintenir ouverte la dernière école de village ou de quartier. Ainsi, depuis plus de 30 ans, les écoles en milieu rural sont confrontées au phénomène des CMA. Par contre, en milieu urbain, le phénomène étant plus récent en raison de la dénatalité (Fédération des commissions scolaires du Québec, 2002b), la situation n'est pas la même, puisque les écoles sont composées essentiellement de classe à degré unique et que la CMA est, dans bien des cas, une solution administrative pour éviter les déplacements des élèves d'une école à l'autre et par conséquent, n'est souvent qu'une solution temporaire. Par ailleurs, les enseignants qui deviennent titulaires de ces classes, le sont juste pour une année ou deux, le temps que le nombre d'élèves augmente pour à nouveau créer des classes à degré unique. Pour l'entrevue, il est essentiel d'avoir des enseignants reflétant ces deux réalités.

Le troisième critère est le niveau d'enseignement. Un enseignant au premier cycle et un enseignant au troisième cycle ne vivent pas les mêmes problématiques dans l'utilisation du matériel pédagogique. Au premier cycle, la classe regroupe de jeunes élèves dont une partie d'entre eux débute leur primaire et ne savent pas lire, alors que le reste de la classe lit déjà. Au troisième cycle, les défis ne sont pas les mêmes. En CMA, il existe également des classes cycles répondant à la vision des apprentissages proposée par le Programme de formation de l'école québécoise (Gouvernement du Québec, 2001) et des classes intercycles chevauchant deux cycles différents. Pour comprendre l'utilisation du matériel pédagogique, l'échantillon doit comprendre des enseignants en CMA de différents niveaux : premier, deuxième, troisième cycle et intercycle. À partir de ces critères, six enseignants sont sollicités pour répondre aux entrevues. Le tableau 2 présente la sélection des enseignants en regard des critères énumérés.

Tableau 2 : Enseignants sélectionnés en regard des critères

Enseignants	Années d'expérience (primaire/CMA)	Milieu	Cycle d'enseignement
Enseignant A	8ans/3 ans en CMA	Rural	Premier cycle
Enseignant B	11 ans/5 ans en CMA	Rural	Premier cycle
Enseignant C	18 ans/ 1an en CMA	Urbain	Intercycle (deuxième et troisième année)
Enseignant D	32 ans/25 ans en CMA	Rural	Deuxième cycle
Enseignant E	23 ans/ 10 ans en CMA	Urbain	Troisième cycle
Enseignant F	25 ans/ 16 ans en CMA	Urbain	Troisième cycle

L'enseignant C n'a qu'une année d'expérience en CMA. Par contre, il possède 18 ans d'expérience au primaire lui permettant d'avoir une bonne connaissance du matériel pédagogique disponible. Il est sollicité parce que dans le questionnaire, il est le seul à avoir répondu ne pas utiliser de manuel scolaire pour son enseignement. L'entrevue permet d'approfondir et d'identifier les raisons de ne pas utiliser les manuels scolaires en CMA. Cet échantillon est de type théorique jusqu'à saturation des données (Pires, 1997). Il se peut que le chercheur doive le compléter selon les données recueillies, ce qui n'a pas été le cas dans cette recherche.

Comme technique de rencontre, en recherche de type interprétatif, peu importe que le chercheur soit familier ou non avec les enseignants de l'étude, il est nécessaire d'établir

clairement, dès le départ, que la recherche a comme objectif de rendre compte de la situation telle qu'elle existe réellement dans leur contexte. Il appartient donc au chercheur de créer et de maintenir un climat de confiance afin que les enseignants demeurent tels qu'ils sont dans la vie quotidienne (Poisson, 1991). Concrètement, il s'agit d'établir avec l'enseignant que le chercheur ne vient pas pour juger ce qui se fait en classe mais plutôt pour comprendre comment l'enseignant approche la question du matériel pédagogique en CMA. Afin que l'enseignant soit à l'aise, les rencontres ont eu lieu en milieu scolaire.

3.3. Collecte de données

Cette recherche veut cueillir des données qui renseignent sur le type de matériel pédagogique utilisé en CMA, sur la façon dont les enseignants l'utilisent et sur les raisons de leurs choix de matériel pédagogique. Différentes techniques sont à la disposition du chercheur selon le type de données qu'il souhaite traiter. Dans ce cas, un outil inspiré des méthodes quantitatives, le questionnaire, ainsi qu'une technique issue des méthodes qualitatives, l'entrevue semi-dirigée, sont les instruments privilégiés pour la collecte de données.

3.3.1. Le questionnaire

Le questionnaire (*voir annexe 2*) est choisi pour amorcer l'étude et saisir un nombre suffisant de données au départ de la recherche. Il a été conçu par le chercheur lui-même.

La validité de contenu puise sa pertinence à même le cadre conceptuel choisi. Ainsi, tous les items sont directement en lien avec les différents concepts entourant cette recherche à savoir : le matériel pédagogique et la situation pédagogique. Le questionnaire a été construit en fonction de la logique du cadre conceptuel, par conséquent, il répond aux critères de validité procédurale (Dancy & Reidy, 2007). Par ailleurs, il a été soumis au professeur responsable du cours « Collecte et analyse des données quantitatives » à l'UQAC. Étant donné que le but est de décrire et de mieux connaître les participants à l'étude, les critères de fidélité et de validité du questionnaire ne semblent pas pertinents. Néanmoins, la recherche répond aux critères de validité et de fidélité comme décrits plus loin dans le texte. Le questionnaire (*voir annexe 2*) est distribué à tous les enseignants en CMA des commissions scolaires de la région du Saguenay—Lac-Saint-Jean. Tous les questionnaires étaient accompagnés d'une lettre d'explication de la recherche (*voir annexe 4*) et étaient autoadministrés. La conception du questionnaire présente quatre parties abordant chacune différentes dimensions de la recherche. La première partie contient des questions concernant des informations personnelles du répondant telles que le nombre d'années d'expérience en CMA et en classe à degré unique, son lieu d'enseignement et le cycle dans lequel il évolue. Cette partie contient neuf items avec une échelle catégorielle. La deuxième partie comprend 56 items à échelle catégorielle visant à identifier le matériel pédagogique utilisé et ses contextes d'utilisation. Pour chaque type de matériel pédagogique, une question ouverte est proposée sur les façons d'utiliser le matériel (8 items). En troisième partie, 54 items questionnent le choix du matériel pédagogique utilisé pour chaque discipline et six questions ouvertes interrogent

les raisons de l'utilisation de ce matériel. Ces informations complètent les données concernant le choix d'un tel type de matériel pédagogique plutôt qu'un autre. Et enfin, la dernière partie du questionnaire comprend trois questions ouvertes sur les difficultés que les enseignants rencontrent en CMA par rapport au matériel pédagogique et sur les solutions qu'ils ont développées pour surmonter le manque de matériel pédagogique en CMA. L'analyse des données du questionnaire alimente les entrevues semi-dirigées et amorce le processus de compréhension à propos de l'utilisation du matériel pédagogique en CMA. Cet instrument a l'avantage d'interroger un nombre important d'enseignants sans avoir nécessairement besoin de tous les rencontrer personnellement. Ce questionnaire vise une description de phénomènes existants en catégorisant l'information. Ce type d'étude est utilisé quand il existe peu ou pas de connaissances sur un sujet donné à savoir : l'utilisation du matériel pédagogique en CMA. L'étude descriptive a pour but principal de définir les caractéristiques d'un phénomène (Fortin, Côté, & Fillion, 2006) qui, dans ce cas, est l'utilisation du matériel pédagogique en CMA.

3.3.2. L'entrevue

La phase de collecte de données qualitatives consiste en l'utilisation de stratégies souples afin de préserver l'interaction avec les participants à savoir, l'entrevue et l'observation (Savoie-Zajc, 2004). Ces stratégies sont utilisées lorsque le sens que les acteurs sociaux donnent à leur réalité est privilégié et que la recherche s'inscrit dans une

dynamique de co-construction de sens qui s'établit entre les interlocuteurs : chercheur et participants, les uns apprenant des autres et rendant possible l'élaboration d'un nouveau discours, à propos du phénomène étudié (Savoie-Zajc, 2003). Dans cette situation, le chercheur essaie d'obtenir du sujet, souvent indirectement, les informations qu'il détient sur le thème qui constitue l'objet de sa recherche (Mucchielli, 1991). Cette recherche s'inscrit dans cette vision et seuls les enseignants peuvent donner les informations nécessaires à la compréhension de l'utilisation du matériel pédagogique en CMA. L'instrument de collecte choisi pour compléter le questionnaire est l'entrevue semi-dirigée. L'entrevue semi-dirigée consiste en une interaction verbale animée de façon souple par le chercheur. Celui-ci se laissera guider par le rythme et le contenu unique de l'échange dans le but d'aborder, sur un mode qui ressemble à celui de la conversation, les thèmes généraux qu'il souhaite explorer avec le participant à la recherche. Grâce à cette interaction, une compréhension riche du phénomène à l'étude sera construite conjointement avec l'interviewé (Savoie-Zajc, 2003). Comme la collecte débute par un questionnaire, des données existent déjà. Le but est de compléter ces données en approfondissant des thèmes moins abordés ou difficilement abordables dans le questionnaire. Par conséquent, l'entrevue semi-dirigée est préférée à l'entrevue globale qui laisse l'interviewé libre dans le choix des thèmes.

Pour compléter les données du questionnaire, un schéma d'entrevue est élaboré par le chercheur (voir annexe 3). La question de départ vise à identifier le type de matériel pédagogique utilisé par l'enseignant en CMA : « De façon générale, quel type de

matériel pédagogique utilisez-vous pour votre enseignement en CMA? ». Durant la discussion avec l'enseignant, différents thèmes, en lien avec le cadre théorique, sont touchés dans un ordre dicté davantage par le rythme de la discussion, par les interventions de l'enseignant que par le schéma lui-même. Ainsi, le premier thème est le contexte (planification, intervention, évaluation) dans lequel l'enseignant utilise ce matériel, les raisons pour lesquelles il l'utilise, les façons dont il l'utilise, les fréquences d'utilisation et les avantages que présente l'utilisation de ce type de matériel pédagogique. Ensuite, le deuxième thème englobe les apprentissages visés par l'utilisation de ce type de matériel pédagogique, ainsi que les avantages de l'utilisation d'un type de matériel pédagogique dans les disciplines. Un troisième thème vise à cibler les formules pédagogiques en lien avec le type de matériel pédagogique utilisé, les façons d'adapter le matériel pédagogique, les modalités d'utilisation et les avantages d'un type de matériel pour certaines formules pédagogiques. Le dernier thème englobe l'adaptation du matériel pédagogique à la CMA, les difficultés rencontrées lors de l'utilisation d'un type de matériel pédagogique et les solutions proposées pour surmonter ces difficultés. Le tableau 3 présente un résumé des questions posées lors du questionnaire et de l'entrevue semi-dirigée pour atteindre les objectifs de la recherche.

Tableau 3 : Processus de collecte de données

OBJECTIFS	QUESTIONNAIRE	ENTREVUE SEMI-DIRIGÉE
Identifier le type de matériel pédagogique utilisé en CMA	Cochez le type de matériel pédagogique que vous utilisez en CMA (<i>PFEQ, manuel scolaire, ouvrage de références, ressources numériques, littérature jeunesse, matériel de manipulation, jeux éducatifs, autres</i>).	De façon générale, quel type de matériel pédagogique utilisez-vous pour votre enseignement en classe multiâge ?
Analyser l'utilisation qu'en font les enseignants en CMA	Pour chaque type de matériel pédagogique utilisé, cochez dans quel contexte vous l'utilisez (<i>planification, enseignement en grand groupe, enseignement en alternance...</i>). Pour chaque type de matériel pédagogique utilisé, expliquez comment (<i>modalités d'utilisation, formules pédagogiques, fréquences...</i>) vous l'utilisez ? Pour chaque discipline, cochez le matériel pédagogique que vous utilisez (<i>PFEQ, manuel scolaire, ouvrage de références, ressources numériques, littérature jeunesse, matériel de manipulation, jeux éducatifs, autres</i>).	Dans quel(s) contexte(s) utilisez-vous ce type de matériel pédagogique ? Quel autre type de matériel pédagogique utilisez-vous dans ce même contexte ? De quelles façons utilisez-vous ce type de matériel pédagogique ? Quelles sont les parties utilisées ? À quelle fréquence utilisez-vous ce type de matériel pédagogique ? Lorsque vous utilisez tel type de matériel pédagogique, quelles sont les formules pédagogiques utilisées (<i>projets, modelage, situation-problème, exposé</i>) ? De quelles façons adaptez-vous ce matériel pédagogique aux formules pédagogiques ? Quelles sont les modalités d'utilisation de ce matériel pédagogique à l'intérieur de la formule pédagogique (<i>utilisation libre, dirigée, collective, par degrés, par niveaux d'apprentissage, groupe de besoin, ...</i>) ? Quels apprentissages sont visés par l'utilisation de ce type de matériel pédagogique (<i>notions, disciplines</i>) ? Quel autre type de matériel pédagogique utilisez-vous pour ces apprentissages ?
Identifier les raisons des enseignants dans leur choix de matériel pédagogique en CMA	Pour chaque discipline, expliquez quelles sont vos raisons d'utiliser ce type de matériel pédagogique ?	Pour quelles raisons utilisez-vous ce type de matériel pédagogique dans ce contexte (<i>celui énuméré par l'enseignant</i>) ? Quel avantage présente tel type de matériel pédagogique sur un autre type de matériel pédagogique (<i>selon un contexte ciblé</i>) ? Quel avantage présente l'utilisation de tel type de matériel pédagogique par rapport à un autre type de matériel pédagogique ? Selon la formule pédagogique, quel est l'avantage de l'utilisation de ce type de matériel pédagogique ? De quelles façons ce type de matériel pédagogique s'adapte au contexte spécifique de la classe multiâge (<i>difficultés, solutions, pistes de développement</i>) ? Quelles sont les difficultés rencontrées dans l'utilisation du matériel pédagogique en classe multiâge ? Quelles sont vos solutions pour contrer ces difficultés ?
		Quelles difficultés amène l'utilisation de ce type de matériel pédagogique ? Quelles solutions apporte l'utilisation de ce type de matériel pédagogique ?

Trois postulats sont nécessaires pour la réalisation d'une entrevue semi-dirigée, le postulat d'une entrevue envisagée comme une narration, un deuxième postulat repose sur la perspective que l'autre a du sens et le troisième postulat porte sur la nature de la réalité, image d'un monde en perpétuel changement : ce qui a été entendu au cours de l'entrevue dépend du moment où la question a été posée et de l'état d'esprit de l'interviewé (Savoie-Zajc, 2003). Ainsi, même si un schéma d'entrevue est élaboré, l'entrevue semi-dirigée suit le rythme de la discussion et les thèmes ne sont pas nécessairement abordés selon un ordre précis. L'enseignant détient l'expérience et l'entrevue est axée sur son savoir et enfin, il est certain que les entrevues ne sont pas identiques puisque chaque enseignant est différent.

La technique de l'entrevue semi-dirigée soulève plusieurs limites. Dans un premier temps, la richesse de l'information dépend de la qualité de la relation établie entre le chercheur et l'enseignant. Par conséquent, l'enseignant doit se sentir en confiance avec le chercheur. Dans un deuxième temps, il s'agit pour le chercheur d'être conscient que le langage est un filtre puissant pour l'expression des points de vue. La compréhension des propos et des discours est subjective et peut amener de la confusion (Savoie-Zajc, 2004). La validation des données auprès des participants diminue l'effet de confusion.

3.4. Analyse des données

L'analyse des données vise une compréhension de l'utilisation du matériel pédagogique en CMA par les enseignants. Lors de cette étape, le chercheur s'interroge

sur le sens contenu dans les données. Il réalise des allers et retours entre ses prises de conscience, ses vérifications sur le terrain permettant des ajustements à la classification des données (Savoie-Zajc, 2004). Dans un premier temps, il s'agit de réaliser une analyse des données du questionnaire pour en ressortir le type de matériel pédagogique utilisé en classe. Cette analyse descriptive réalisée à partir du logiciel SPSS permet de ressortir les différents résultats quantitatifs comme plusieurs tableaux de fréquences et différents graphiques descriptifs. L'analyse de ces résultats est préalable aux entrevues semi-dirigées. Après la réalisation des entrevues semi-dirigées, le chercheur effectue une analyse inductive du contenu des transcriptions des entrevues semi-dirigées en complétant avec les données du questionnaire pour analyser l'utilisation que les enseignants font du matériel pédagogique. Finalement, une dernière analyse des données recueillies lors des entrevues semi-dirigées vise à identifier les raisons des enseignants dans leurs choix de matériel pédagogique. À chaque étape, le chercheur procède à la triangulation entre les différents instruments de collecte de données (Savoie-Zajc & Karsenti, 2004). Il importe de revenir régulièrement auprès des enseignants pour valider la compréhension des données et ainsi préciser l'analyse (voir figure 2). Cette analyse se réalise selon les concepts élaborés lors du cadre conceptuel. La figure 2 représente la démarche au regard des différents objectifs de cette étude.

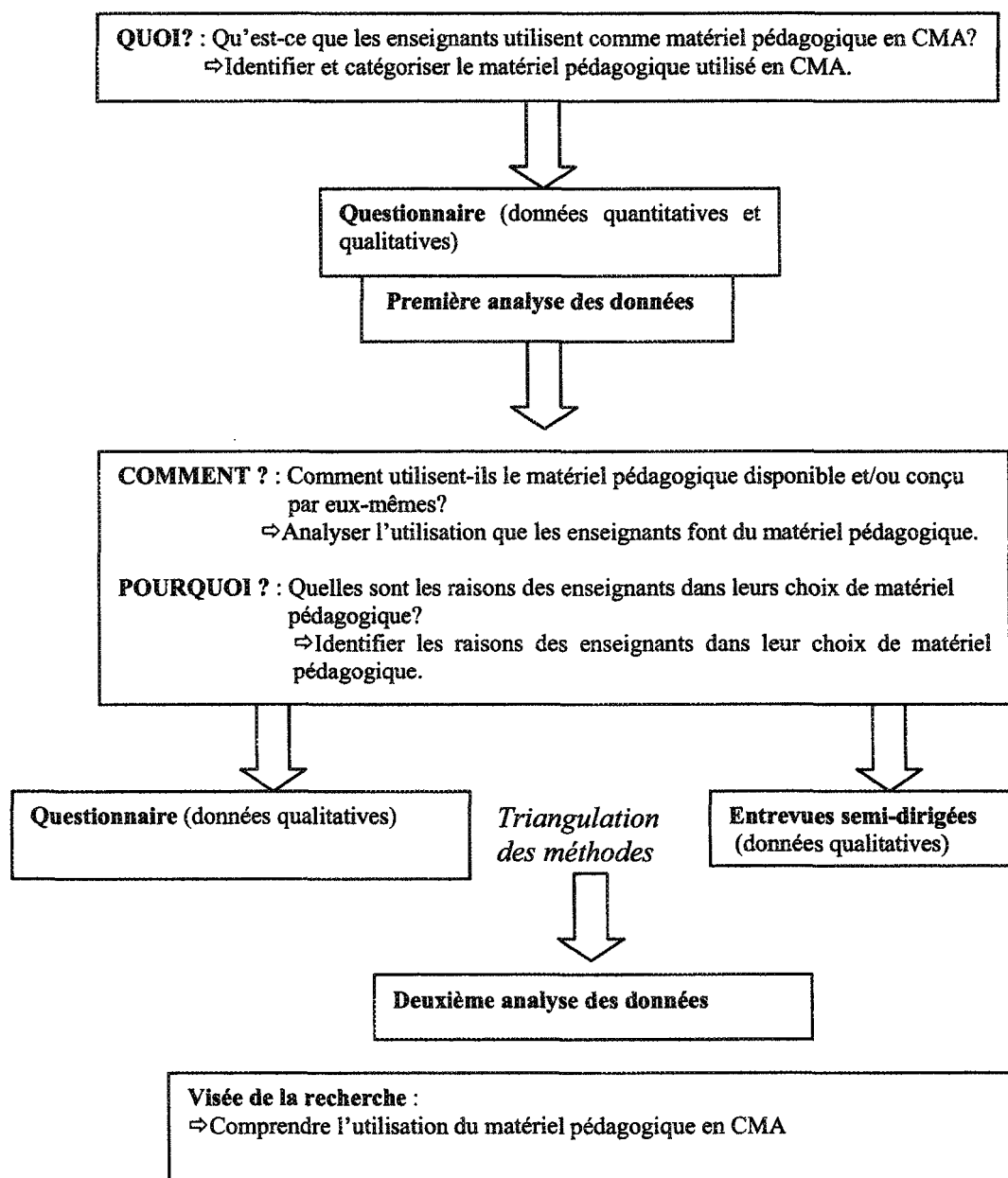


Figure 2 : Plan d'analyse

3.5. Rigueur et crédibilité de la recherche

La recherche qualitative/interprétative est une forme de recherche qui exprime des positions ontologiques (sa vision de la réalité) et épistémologique (associées aux conditions de production du savoir) particulières dans la mesure où le sens attribué à la réalité est vu comme étant construit entre le chercheur, les participants à l'étude et même les utilisateurs de la recherche. Le savoir produit est vu comme dynamique et temporaire, dans la mesure où il continue d'évoluer (Savoie-Zajc, 2004). Des critères de rigueur sont nécessaires pour répondre aux attentes de la communauté scientifique et des processus existent pour éviter l'égarement.

Dans un premier temps, plusieurs critères méthodologiques (Savoie-Zajc, 2004) ont été respectés par différentes stratégies mises en place tout au long de la recherche. Le critère de crédibilité mettant à l'épreuve l'interprétation du chercheur est assuré par la triangulation des données, des méthodes et du chercheur. Par ailleurs, l'échantillon de type théorique, la présence prolongée sur le site et l'enregistrement des entrevues augmentent la crédibilité de cette recherche. Le critère de transférabilité est respecté dans le sens où les résultats de cette recherche permettent de comprendre l'utilisation du matériel pédagogique en CMA et, par le fait même, un enseignant en CMA pourrait réutiliser ces résultats en les adaptant à son propre contexte. Le critère de fiabilité des résultats est maintenu par le chercheur lui-même en constatant si les résultats répondent aux objectifs et aux questions de départ. Le critère de confirmation des données est objectivé par le devis méthodologique qui développe et justifie l'utilisation des

différents outils en fonction des objectifs de la recherche et par la vérification de différents professeurs universitaires. Les critères relationnels (Savoie-Zajc, 2004) n'entrent pas en ligne de compte dans cette recherche puisque la collecte de données se réalise toujours entre le chercheur et un participant. Cependant, la dimension d'ordre éthique (voir annexe 5) comme le respect de la parole, l'importance du discours du participant et la confidentialité a été appliquée tout au long de la collecte de données.

3.6. Les objectifs et la pertinence sociale de la recherche

Puisque la recension des écrits met en évidence le manque de recherche réalisée sur l'utilisation du matériel en CMA, une recherche sur le sujet est nécessaire pour répondre à une situation problématique pour les enseignants en CMA. L'émergence des CMA au Québec, pour différentes raisons développées dans la problématique, place les enseignants face à l'absence de matériel pédagogique spécifique en CMA. Les solutions qu'ils utilisent pour surmonter ce manque sont autant de stratégies utiles aux futurs enseignants. Ainsi, cette recherche vise à identifier les différents types de matériel pédagogique utilisés en CMA pour identifier un matériel privilégié par les enseignants en CMA. L'analyse apporte également des réponses sur les différentes raisons d'utiliser un type de matériel pédagogique plutôt qu'un autre. Comme chaque type de matériel pédagogique est différent, les façons de les utiliser en CMA émergent de l'analyse. Dans un contexte plus large, les résultats de cette recherche pourraient ouvrir vers d'autres connaissances qui serviraient de balises à des travaux de développement pédagogique et

à des démarches de développement professionnel (formation initiale et formation continue).

Une vue globale de la structure de cette recherche est présentée par la figure 3. Elle permet de tracer un portrait en intégrant l'objet d'étude, les questions de recherche, les concepts principaux, les objectifs et enfin, la démarche de collecte et d'analyse des données. Cette vision globale a accompagné tout le processus d'écriture de ce mémoire.

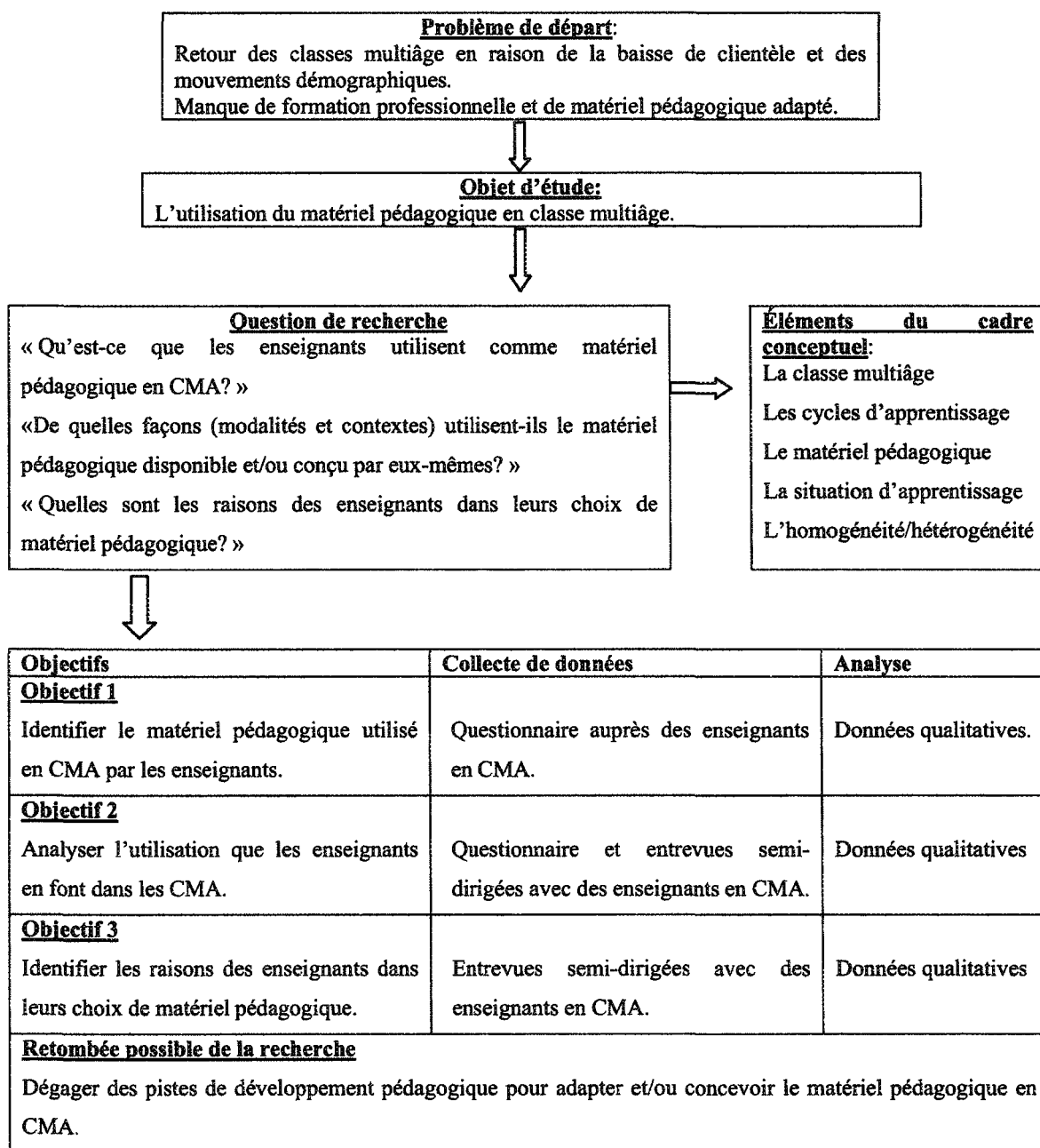


Figure 3 : Devis méthodologique

Le prochain chapitre présente les résultats de cette recherche. En raison de l'utilisation de deux outils de collecte de données, la présentation des résultats est divisée en deux chapitres. Le premier présente les résultats du questionnaire et un premier niveau d'interprétation, alors que le deuxième chapitre présente les résultats de l'entrevue semi-dirigée. Cette structure permet une lecture plus aisée et plus intéressante des résultats.

CHAPITRE IV

RÉSULTATS DU QUESTIONNAIRE

L'étape de la présentation des résultats est stimulante pour le chercheur. Après avoir déterminé la problématique, établi le cadre conceptuel et décidé de la méthodologie, le chercheur est face aux données recueillies qu'il doit interpréter dans un souci de fidélité mais aussi, de regard analytique. Ainsi, de la présentation des résultats, se dégage une interprétation permettant de répondre aux questions de recherche en posant un double regard théorique et pratique. Afin d'y arriver, une première étape descriptive est nécessaire, ce qui est présenté dans ce chapitre.

Dans l'intention de décrire les résultats, ce chapitre débute avec la présentation des données issues du questionnaire. Ces résultats sont énumérés selon l'ordre des objectifs visés dans cette recherche à savoir : « identifier le matériel pédagogique qu'utilisent les enseignants en CMA, analyser l'utilisation que les enseignants font du matériel pédagogique en CMA et identifier les raisons des enseignants dans leurs choix de matériel pédagogique ». Cet ordre correspond à celui de la conception du questionnaire dans lequel chacune des sections cible un objectif en particulier. Par ailleurs, le choix de présenter les résultats pour chaque objectif sert de préalable à la préparation des

entrevues semi-dirigées et permet un inventaire des réponses déjà obtenues du questionnaire ainsi qu'un survol des lacunes à combler par les entrevues. Ce chapitre se termine avec un premier niveau d'analyse amorçant un début d'interprétation à partir des données du questionnaire.

Le questionnaire vise à obtenir des données descriptives pour identifier le matériel pédagogique en CMA et amorcer un début de compréhension de son utilisation. Malgré un outil et des techniques issus de la démarche quantitative, l'analyse du questionnaire est essentiellement qualitative. De plus, le petit nombre d'enseignants formant l'échantillon ne permet pas d'aboutir à des statistiques inférentielles. En effet, l'échantillon compte seulement 18 enseignants sur une possibilité de 124 enseignants regroupés dans les quatre commissions scolaires de la région du Saguenay—Lac-Saint-Jean. Par conséquent, aucun test statistique n'est appliqué en raison du manque d'un échantillon significatif.

La présentation des résultats est réalisée à l'aide du logiciel SPSS qui permet la création de plusieurs tableaux de fréquences utiles. Enfin, il importe de rappeler que le questionnaire a été complété sur une base volontaire et que seuls 18 enseignants l'ont retourné. Par conséquent, les résultats présentés dans cette partie ne peuvent être généralisables à tous les enseignants en CMA mais représentent plutôt une vision restreinte de l'utilisation du matériel pédagogique en CMA.

4.1. Identification du matériel pédagogique

Le premier objectif de cette recherche est d'identifier le matériel pédagogique utilisé par des enseignants en CMA. Les items du questionnaire 9, 17, 24, 31, 38, 45, 52, 60 (voir annexe 2) ciblent directement cet objectif. Ainsi, le Programme de formation de l'école québécoise (PFEQ), les manuels scolaires, les ouvrages de références, les ressources numériques, la littérature jeunesse, le matériel de manipulation, les jeux éducatifs sont utilisés par plus de 16 des enseignants de l'échantillon comme le présente la figure 4. D'autres types de matériel pédagogique se sont greffés à cette liste : les situations d'apprentissage évaluative (SAE), le journal local, la création de matériel personnel et l'utilisation des Éditions « À Reproduire ».

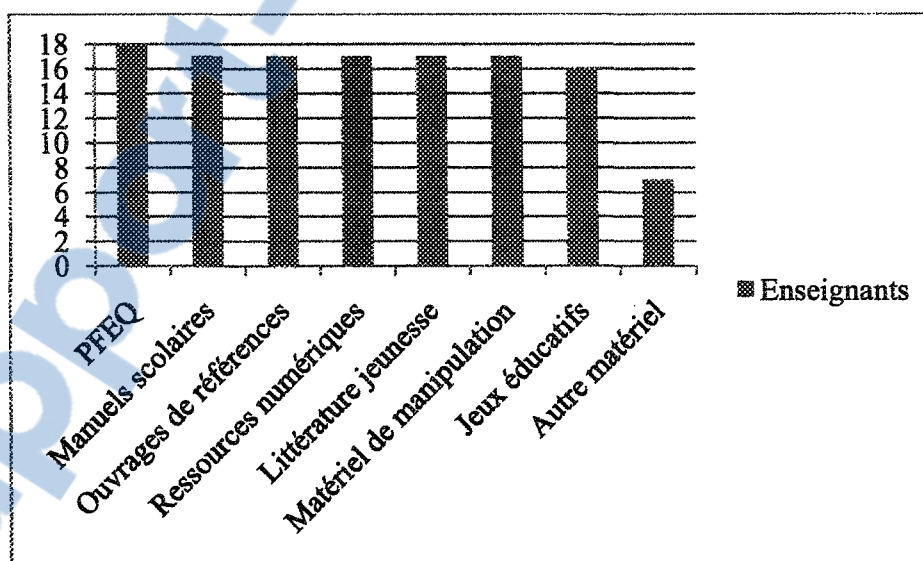


Figure 4 : Type de matériel pédagogique utilisé en CMA

Cette figure montre que les types de matériel pédagogique identifiés au départ dans le cadre conceptuel sont utilisés en CMA. Le PFEQ est utilisé par tous les enseignants de l'échantillon. Par ailleurs, il est intéressant de constater que d'autres types de matériel pédagogique viennent se greffer à la liste de départ à savoir : les SAE, le journal local, la création de matériel personnel et le matériel commercial les Éditions « À Reproduire ». Ces nouveaux types de matériel ajoutent des éléments intéressants au regard de l'utilisation du matériel pédagogique en CMA. Bien que ces données mettent en évidence l'utilisation des différents types de matériel pédagogique, il est impossible, pour l'instant, de prétendre qu'un matériel pourrait être plus utile qu'un autre. En effet, ces données n'expliquent pas la façon dont les enseignants utilisent chaque type de matériel pédagogique (modalités et fréquences), ni les raisons de leur utilisation.

Dans la poursuite de notre intention d'identifier le type de matériel pédagogique, les items 10 à 16; 18 à 23; 25 à 30; 32 à 37; 39 à 44; 46 à 51; 53 à 58; 61 à 66; et 67 à 90 (voir annexe 2) questionnent l'enseignant sur les contextes d'utilisation. La majorité des enseignants dit utiliser le PFEQ surtout pour l'évaluation (16) et la planification (15). Les manuels scolaires sont employés dans tous les contextes selon les résultats suivants : l'enseignement en grand groupe (16), l'évaluation (16), la planification (15), la consolidation (14) et l'enseignement en alternance (13). La plupart des enseignants cite l'utilisation des ouvrages de références surtout lors de l'enseignement en grand groupe (14), pour la consolidation (13), pour l'enseignement en alternance (10) et pour l'évaluation (10). Les ressources numériques interviennent pour 15 enseignants lors de

la consolidation, pour 12 enseignants lors de l'enseignement en grand groupe et pour 11 enseignants lors de la planification. La littérature jeunesse est utilisée par 12 enseignants lors de l'enseignement en grand groupe et pour la consolidation, et 10 enseignants l'utilisent pour l'évaluation. Le matériel de manipulation intervient dans l'enseignement en grand groupe et pour la consolidation chez 13 enseignants, alors que 11 disent l'utiliser lors de l'enseignement en alternance. Finalement, 12 enseignants emploient les jeux éducatifs pour la consolidation et 11 pour la planification. Quelques enseignants utilisent d'autres types de matériel pédagogique dans différents contextes. Le tableau 4 résume cette description.

Tableau 4 : Contextes d'utilisation du matériel pédagogique

	Planification	Enseignement en grand groupe	Enseignement en alternance	Consolidation	Évaluation
PFEQ	15	3	3	4	16
Manuels scolaires	15	16	13	14	16
Ouvrages de références	6	14	10	13	10
Ressources numériques	11	12	9	15	4
Littérature jeunesse	4	12	8	12	10
Matériel de manipulation	1	13	11	13	5
Jeux éducatifs	11	7	6	12	0
Autre matériel	3	6	6	6	2

Les données du tableau 4 ciblent l'utilisation de chaque type de matériel pédagogique selon le contexte d'utilisation. Il est intéressant de noter que même si le PFEQ est utilisé par tous les enseignants, avec l'ajout de ces données, il semble n'être utilisé que dans deux contextes précis : la planification et l'évaluation. Ce résultat peut paraître logique puisque le PFEQ est conçu pour permettre à l'enseignant de planifier des activités qui visent l'acquisition des compétences et des savoirs essentiels, mais également pour offrir des normes d'évaluation (critères d'évaluation). Ensuite, les manuels scolaires paraissent prendre de l'importance puisque les enseignants disent les employer dans tous les contextes ciblés. Ils sont utilisés autant pour la planification, l'enseignement en grand groupe, l'enseignement en alternance, la consolidation et l'évaluation. Il est intéressant de constater la polyvalence que les enseignants semblent

prêter à ce type de matériel pédagogique. Par ailleurs, d'autres types de matériel pédagogique comme les ouvrages de références, les ressources numériques, la littérature jeunesse et le matériel de manipulation peuvent également être utilisés lors de l'enseignement en grand groupe avec plusieurs degrés différents. Ces données méritent réflexion, car il se pourrait que dans un contexte de CMA, ces types de matériel pédagogique soient aidants. Enfin, les ouvrages de références et la littérature jeunesse sont utilisés pour l'évaluation par plusieurs enseignants. Ce fait est intéressant puisque ces deux types de matériel pédagogique pourraient aider l'évaluation d'élèves très hétérogènes. Ces données aident à identifier les différents contextes d'utilisation, mais il reste encore à comprendre les façons dont les enseignants utilisent leur matériel et les raisons dans leur choix de matériel.

Finalement, pour compléter l'objectif relatif à l'identification du matériel pédagogique, les items 92 à 153 (voir annexe 2) ciblent le type de matériel pédagogique utilisé selon les différentes disciplines enseignées au primaire. La figure 5 permet de prendre connaissance de la répartition de l'utilisation du matériel pédagogique selon les disciplines.

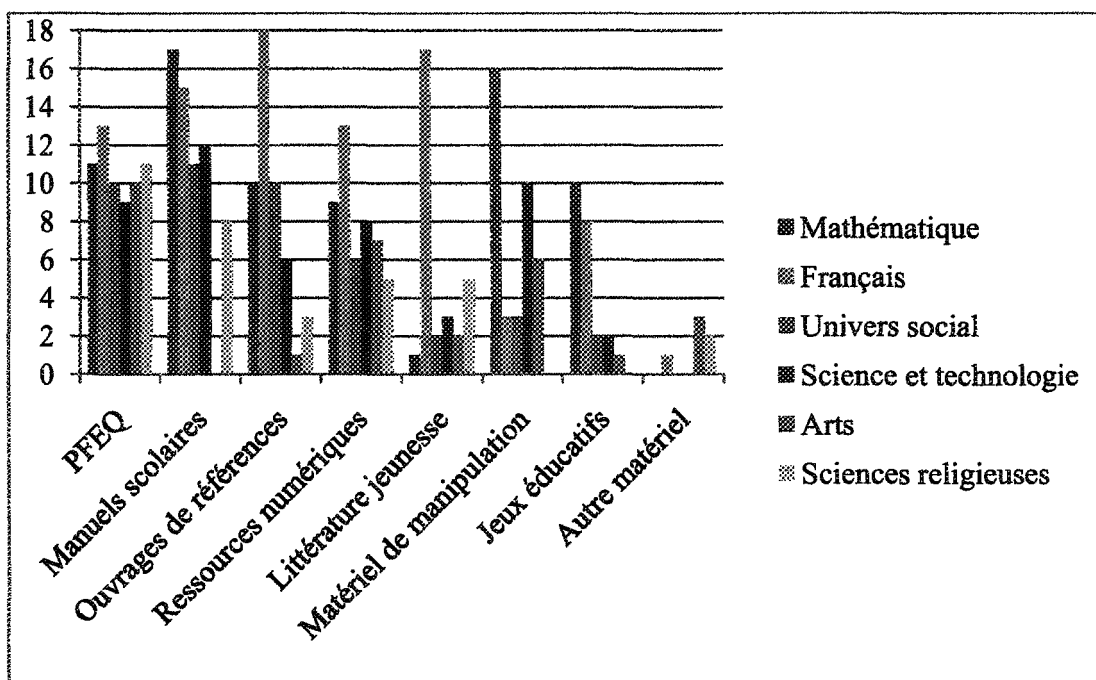


Figure 5 : Répartition du matériel pédagogique selon les disciplines

Le PFEQ est utilisé par les enseignants dans toutes les disciplines de façon plus ou moins égale. Les manuels scolaires sont utilisés majoritairement pour l'enseignement de la mathématique (17), du français (15), de l'univers social (11) et de la science et de la technologie (12). Les ouvrages de références sont utilisés pour le français (18), la mathématique (10) et l'univers social (10). Les ressources numériques (13) et la littérature jeunesse (17) sont mises à profit surtout pour l'enseignement du français. Le matériel de manipulation sert à l'enseignement de la mathématique (16) et de la science et de la technologie (10). Enfin, les jeux éducatifs sont utilisés par 10 enseignants en mathématique.

La figure 5 permet de cibler le type de matériel pédagogique utilisé pour l'enseignement des différentes disciplines. Ainsi, le PFEQ semble servir de référence pour toutes les disciplines et il sert surtout lors de la planification et de l'évaluation. L'importance des manuels scolaires pour les enseignants s'intensifie peu à peu. En effet, leur utilisation est, pour un bon nombre d'enseignants, très présente dans l'enseignement des disciplines de base. Ensuite, il est intéressant de constater que les ouvrages de références, la littérature jeunesse et le matériel de manipulation utilisés plus spécifiquement lors de l'enseignement en grand groupe, se complètent selon l'enseignement des différentes disciplines.

Le tableau 5 propose une synthèse des résultats pour l'identification de l'utilisation du matériel pédagogique. Seuls les résultats qui comptent au-dessus de 9 enseignants ont été retenus. Il est important de rappeler que ce tableau permet d'identifier le type de matériel pédagogique utilisé selon un contexte et dans une discipline donnée.

Tableau 5 : Identification du type de matériel utilisé en CMA

PFEQ	Planification Évaluation	Mathématique Français Univers social Science et technologie Arts Éthique et culture religieuse
Manuels scolaires	Planification Enseignement grand groupe Enseignement en alternance Consolidation Évaluation	Mathématique Français Univers social Science et technologie
Ouvrages de références	Enseignement en grand groupe Enseignement en alternance Consolidation Évaluation	Mathématique Français Univers social
Ressources numériques	Planification Enseignement en grand groupe Enseignement en alternance Consolidation	Mathématique Français
Littérature jeunesse	Enseignement en grand groupe Consolidation Évaluation	Français
Matériel de manipulation	Enseignement en grand groupe Enseignement en alternance Consolidation	Mathématique Science et technologie
Jeux éducatifs	Planification Consolidation	Mathématique

Les données du tableau 5 confirment que le matériel pédagogique ciblé dans le cadre conceptuel est un matériel dont se servent les enseignants. Les manuels scolaires semblent prendre un peu plus de place du fait qu'ils sont utilisés dans tous les contextes pour les disciplines de base. Le PFEQ paraît être l'outil de planification pour toutes les disciplines. Pour les arts et en éthique et culture religieuse, c'est le seul matériel utilisé par l'enseignant. Les ouvrages de références, la littérature jeunesse et le matériel de manipulation soutiennent chacun d'entre eux des disciplines différentes mais tous sont utilisés pour l'enseignement en grand groupe. Autrement dit, ces types de matériel pédagogique pourraient répondre à la diversité des niveaux entre les élèves en CMA. Autre interrogation, les enseignants disent utiliser les jeux éducatifs pour la planification en mathématique mais pour l'instant l'utilisation qu'ils en font est encore floue et mérite d'être approfondie. Finalement, les ressources numériques semblent également répondre à plusieurs contextes pour les deux disciplines les plus présentes, la mathématique et le français.

4.2. Analyse de l'utilisation du matériel pédagogique

L'identification du type de matériel pédagogique étant réalisée, il s'agit maintenant de présenter les données en lien avec l'utilisation que font les enseignants du matériel pédagogique : « De quelles façons (modalités et contextes) les enseignants utilisent le matériel pédagogique disponible et/ ou, conçu par eux-mêmes? ». Les items 67 à 90 du questionnaire (voir annexe 2) ciblaient cet objectif. Les questions étant ouvertes, les réponses des enseignants sont diverses et ne se résument pas uniquement aux procédés d'utilisation, mais également à leurs raisons. Les types de matériel pédagogique déterminent la structure de la présentation des résultats pour cette partie.

4.2.1. PFEQ

Le PFEQ est utilisé par 14 enseignants sur 18 pour vérifier si leur enseignement est cohérent avec les savoirs essentiels, les compétences et les domaines généraux de formation. Dans la même intention de vérification, 10 enseignants disent se servir du PFEQ pour planifier les évaluations et deux enseignants l'utilisent pour faire le lien entre les projets et le programme. Le PFEQ appuie également la planification des disciplines dites « secondaires » comme les domaines de la science et de la technologie et des arts plastiques dans le cas de cinq enseignants. Enfin, un enseignant a répondu utiliser le PFEQ pour différencier son enseignement.

Ces résultats rejoignent ceux en lien avec la partie de l'identification du matériel pédagogique. Le PFEQ est utile dans un contexte de planification et d'évaluation et semble prendre un rôle de référence pour les enseignants dans le but de vérifier les savoirs, les compétences et les domaines généraux.

4.2.2. *Manuels scolaires*

Dans un premier temps, les enseignants expliquent le rôle des manuels scolaires selon les différents contextes d'utilisation. Ainsi, quatre enseignants utilisent le guide du maître des manuels scolaires pour planifier. Neuf enseignants utilisent les manuels scolaires pour l'enseignement en alternance. Dans l'idée de consolidation, quatre enseignants utilisent les manuels scolaires pour approfondir les savoirs essentiels et un enseignant pour préparer le contenu du plan de travail. Trois enseignants emploient les manuels scolaires pour préparer les évaluations.

D'autres données apportent un éclairage sur les façons d'utiliser les manuels scolaires. Trois enseignants utilisent un manuel scolaire différent pour chaque degré de leur classe et cela dans toutes les disciplines. Quatre enseignants les utilisent surtout en mathématique dont deux enseignants qui disent les utiliser dans leur intégralité à savoir, les préparations de leçons, les exercices et les évaluations. Un enseignant opte pour un seul manuel dans toutes les disciplines et un enseignant utilise un manuel scolaire seulement pour l'enseignement du français. Un enseignant utilise essentiellement le

matériel reproductible pour les devoirs et l'enrichissement. Deux enseignants disent puiser juste ce qui leur convient à l'intérieur des manuels scolaires.

Finalement, au niveau des raisons de choisir les manuels scolaires, trois enseignants voient les manuels scolaires comme un soutien à l'enseignement. Par contre, un enseignant a choisi de ne pas utiliser les manuels scolaires car il ne leur voit aucune utilité. La figure 6 résume les différentes réponses des enseignants sur les façons d'utilisation des manuels scolaires.

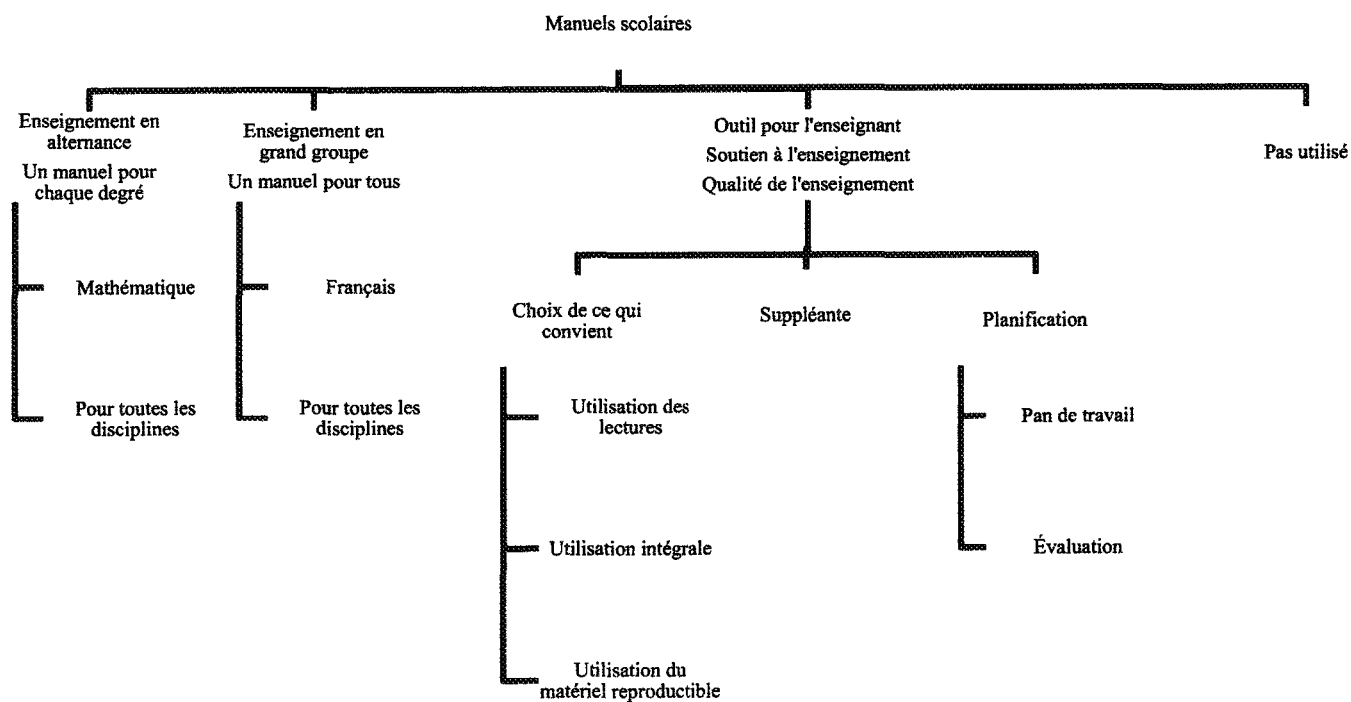


Figure 6 : Utilisation des manuels scolaires

Soulignons que les façons d'utiliser les manuels scolaires sont très hétéroclites. Alors que certains enseignants semblent les utiliser de façon systématique pour toutes les disciplines, d'autres les utilisent seulement pour une discipline en particulier. Par ailleurs, il semblerait que pour certains enseignants, le domaine de la mathématique exige un manuel par degré dans un contexte d'enseignement en alternance. Ce constat est contraire à l'enseignement du français qui se réalise avec un manuel pour tous dans un contexte d'enseignement en grand groupe. Autre constatation, alors que certains enseignants utilisent systématiquement les manuels pour toutes les disciplines, un enseignant ne leur voit aucune utilité. Par rapport aux façons d'utiliser le manuel, certains enseignants optent pour leur utilisation partielle. Par conséquent, l'utilisation des manuels est loin d'être homogène chez tous les enseignants. À la lumière des résultats, le manuel est un outil polyvalent à tous les contextes. Il s'agit maintenant de pousser la réflexion sur les raisons d'utilisation ou non des manuels scolaires pour pouvoir comprendre cette disparité entre les résultats.

4.2.3. Ouvrages de références

Les réponses des enseignants à propos de l'utilisation des ouvrages de références sont nombreuses et il en ressort différentes façons et raisons de les utiliser. Une façon d'utiliser les ouvrages de références est de les intégrer durant l'enseignement. Ainsi, cinq enseignants les intègrent dans l'action pour apprendre aux élèves à utiliser des outils (ex : recherche de mots difficiles, recherche d'un pays sur une carte), et un

enseignant les met à profit dans ses explications et ses démonstrations. Trois enseignants les considèrent comme des outils qu'ils utilisent de façon quotidienne et essentielle. Un enseignant les utilise en complément au matériel existant. Quatre enseignants les mettent à la disposition des élèves lors des situations d'écriture. Quatre enseignants les proposent aux élèves selon les activités. Trois enseignants les mettent au profit de l'autocorrection et un enseignant offre aux élèves d'utiliser les ouvrages de référence lors des évaluations. Lors de recherche en classe, deux enseignants emploient les atlas.

Les enseignants donnent quelques raisons d'utilisation des ouvrages de références. Ainsi, deux enseignants les utilisent pour planifier l'enseignement des règles de grammaire, deux enseignants les utilisent dans le but de développer des méthodes de travail efficaces chez les élèves et trois enseignants les emploient pour développer la stratégie de recherche de mots dans le dictionnaire.

Les ouvrages de références s'adaptent bien à l'enseignement en grand groupe pour l'enseignement de la mathématique, de l'univers social et surtout pour le français. Ces résultats présentent des façons d'intégrer les ouvrages de référence, pour la plupart des réponses, ce type de matériel est utilisé pour l'acquisition de notions en français (situations d'écriture, autocorrection, règles de grammaire, recherche dans le dictionnaire). Par ailleurs, plusieurs des réponses données par les enseignants permettent aussi de constater que lorsqu'ils les utilisent, c'est souvent en grand groupe peu importe le niveau de l'élève (intégration dans l'enseignement). Finalement, lorsque les

enseignants citent la recherche dans le dictionnaire, le soutien aux activités (écriture et autres), le soutien à l'enseignement, il se pourrait que les ouvrages de références soient surtout un matériel complémentaire à d'autres types de matériel pédagogique et plus précisément en français.

4.2.4. Ressources numériques

Les réponses des enseignants sur les ressources numériques font référence à l'utilisation d'Internet, aux logiciels de traitement de texte, aux logiciels pour la création de diaporamas (PowerPoint) et aux exercices. Leur utilisation est variée. Tout d'abord, elles sont mises au profit de l'enseignant. Ainsi, un enseignant considère les ressources numériques comme usage personnel et deux enseignants les emploient pour créer des mises en situation.

Les ressources numériques peuvent également être un outil pour les élèves. Plusieurs contextes sont ciblés. Ainsi, 12 enseignants offrent la navigation libre sur Internet lors de travaux de recherche, trois enseignants proposent Internet pour vérifier des hypothèses, deux enseignants le mettent à disposition pour la recherche d'images, un enseignant cible les jeux éducatifs en ligne pour ses élèves et un enseignant visionne avec ses élèves des reportages en se connectant au réseau (RDI junior). Finalement, le courriel est employé par un enseignant pour permettre à ses élèves de correspondre. Une autre façon d'utiliser les ressources numériques est de profiter des logiciels de traitement de texte

pour des activités d'écriture (trois enseignants). Dans le même sens, les logiciels pour la création de diaporama sont proposés aux élèves par un enseignant comme soutien lors de communications orales. Finalement, six enseignants utilisent les exercices pour approfondir et quatre durant les ateliers.

Les ressources numériques sont surtout utilisées en français et en mathématique. Pourtant, il est intéressant de constater que lorsque les enseignants expliquent des façons de les utiliser, ils mentionnent des activités de recherche, des vérifications d'hypothèses et des reportages. Ces différents contextes s'apparentent à des disciplines comme l'univers social et la science et la technologie. Par ailleurs, les façons d'utiliser ce type de matériel en français ne sont pas très nombreuses dans les réponses fournies par les enseignants.

4.2.5. *Littérature jeunesse*

La littérature jeunesse est principalement présente dans l'enseignement du français. Les réponses des enseignants rejoignent donc trois des quatre compétences disciplinaires développées dans le domaine des langues. Deux autres catégories s'ajoutent aux compétences à savoir l'utilisation de la littérature jeunesse comme activité libre et comme soutien à l'enseignement. La figure 7 représente les résultats des enseignants, le nombre entre parenthèses signale le nombre d'enseignants ayant donné cette réponse.

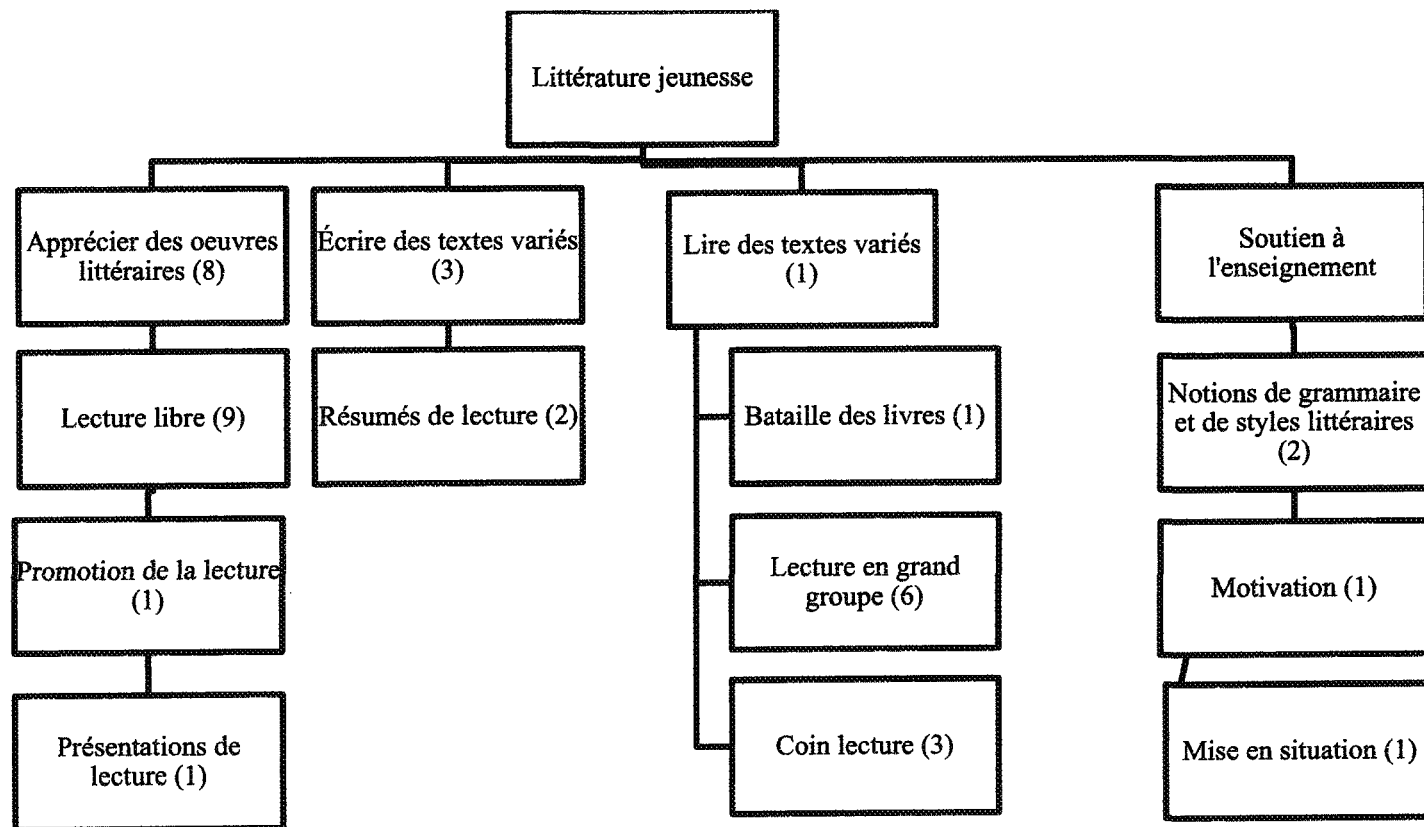


Figure 7 : Littérature jeunesse

La littérature jeunesse est utilisée surtout lors de l'enseignement du français en grand groupe. La figure 7 permet de constater que dans les façons de l'utiliser, les enseignants citent surtout des thèmes en lien avec le développement des compétences en français. De plus, des activités comme la lecture libre, la promotion de la lecture, le coin lecture, la bataille des livres peuvent très bien se réaliser en grand groupe sans qu'il y ait une différenciation entre le niveau des élèves. Il serait intéressant d'approfondir la réponse ciblant l'apprentissage des notions de grammaire et de styles littéraires en posant la question sur les façons de les développer à partir de la littérature jeunesse et surtout en contexte multiâge. D'autres questions restent encore en suspens comme les raisons d'utilisation de la littérature jeunesse en CMA.

4.2.6. Matériel de manipulation

Les façons d'utiliser le matériel de manipulation sont diverses et les enseignants les utilisent autant lors d'activités d'apprentissage que pour aider les élèves en difficulté, ou encore comme soutien à l'enseignement. Ainsi, six enseignants disent utiliser le matériel de manipulation lors d'activités d'apprentissage. En mathématique, deux enseignants l'utilisent pour l'apprentissage des fractions, un enseignant emploie les cartes pour l'apprentissage des probabilités et un enseignant laisse ses élèves le manipuler pour développer leur logique (jeu du parking). Un enseignant l'emploie pour les expériences en science et technologie. Trois enseignants mettent le matériel de manipulation à la disposition des élèves dans les ateliers et finalement, un enseignant utilise des jeux

conçus par lui-même selon le concept des dominos pour travailler les verbes et les nombres avec ses élèves.

Une autre façon d'utiliser le matériel de manipulation est de le proposer comme aide pour les élèves en difficulté ou pour l'apprentissage de nouvelles notions. Trois enseignants l'utilisent au service des élèves en difficulté, un enseignant le met à la disposition des élèves, quatre enseignants en ont besoin pour l'apprentissage de la numération et la résolution de problèmes.

Finalement, deux enseignants disent l'utiliser comme soutien à l'enseignement. Dans le même ordre d'idées, un enseignant l'intègre dans ses mises en situation, un autre l'utilise pour faire du modelage, et un autre encore pour expliquer différemment, tandis que deux enseignants l'emploient comme support visuel.

Le matériel de manipulation est utile surtout en mathématique et en science et technologie. Ces résultats vont dans le même sens puisque les modalités que les enseignants mentionnent, rejoignent ces deux disciplines. Un autre constat à propos de ce type de matériel est le fait qu'il paraît, comme pour les ouvrages de références, destiné à tous les élèves peu importe leur niveau, mais aussi en tant que matériel complémentaire à d'autres types.

4.2.7. Jeux éducatifs

Des réponses des enseignants, il se dégage plusieurs façons d'utiliser les jeux éducatifs, lesquelles vont de l'utilisation libre, lors de la période privilège, jusqu'au développement d'un contenu d'apprentissage bien ciblé. Cinq enseignants les utilisent dans les périodes privilèges de façon non formelle et un enseignant les emploie pour varier le travail. Deux enseignants les utilisent au profit de leur enseignement, un enseignant y a recours comme élément déclencheur et un enseignant les intègre dans la routine quotidienne.

Du point de vue des apprentissages, les jeux éducatifs font partie des ateliers pour trois enseignants. Ils servent également lors des périodes d'enrichissement (cinq enseignants) ou pour la différenciation (un enseignant). Ils développent les intelligences multiples (un enseignant), la coopération et le partage (un enseignant), la logique et les stratégies (deux enseignants) ou encore permettent de mettre à profit les apprentissages (un enseignant).

Les jeux éducatifs sont utilisés dans un contexte de consolidation, et surtout en mathématique. Les modalités d'utilisation développées convergent dans le même sens. Ce type de matériel semble s'adresser à tous les élèves peu importe leur niveau.

4.2.8. *Autre type de matériel*

Dans le matériel autre, les enseignants ont ciblé le journal local, les SAE, le matériel conçu par eux-mêmes et les Éditions « À Reproduire ». Le journal local soutient le développement des compétences en français chez deux enseignants. Le matériel conçu par l'enseignant est réalisé pour développer les compétences transversales et est intégré au quotidien (un enseignant). Un enseignant construit son propre matériel selon les thèmes qu'il travaille avec les élèves. Les fiches du matériel commercial les Éditions « À reproduire » complètent l'enseignement de deux enseignants.

Le tableau 6 présente un résumé des différents résultats présentés jusqu'ici. Il reprend les résultats par catégories issus des réponses des enseignants en lien avec nos deux premiers objectifs qui sont : identifier les types de matériel pédagogique utilisés en CMA et analyser l'utilisation qu'en font les enseignants en CMA. Ainsi, pour chaque type de matériel pédagogique, le tableau présente les contextes de son utilisation, les façons de l'utiliser, les disciplines dans lesquelles il est utilisé et, les raisons de son utilisation.

Tableau 6 : Synthèse de l'utilisation du matériel pédagogique

Matériel pédagogique	Dans quels contextes ?	De quelles façons ?	Quelles disciplines ?	Pour quelles raisons ?
PFEQ	Planification Évaluation	Utilisation au besoin	Mathématique Français Univers social Sc. tech. Arts Sc. religieuses	Vérification des savoirs essentiels, les compétences et les domaines généraux Planifier les évaluations Faire le lien avec les projets Différencier l'enseignement Gagner de liberté
Manuels scolaires	Planification Enseignement grand groupe Enseignement en alternance Consolidation Évaluation <i>Plan de travail</i>	Un manuel collectif Un manuel par degré Cible le contenu selon les besoins (lectures, matériel reproductible) Utilisation intégrale	Mathématique Français Univers social Sc. tech.	Soutien important à l'enseignement Améliorer la qualité de l'enseignement Aider la suppléante Respecter le PFEQ Diversité des thèmes, des lectures Disponibilité dans l'école
Ouvrages de références	Enseignement grand groupe Enseignement en alternance Consolidation Évaluation	Intégration dans le quotidien Mise à disposition pour les activités (écriture, autocorrection, recherche) Mise à disposition pour l'évaluation	Mathématique Français Univers social	Apprendre à utiliser des outils (recherche dictionnaire) Développer des méthodes de travail efficaces (stratégies) Support visuel pour l'enseignement Complément du matériel existant Planification des règles de grammaire
Ressources numériques	Planification Enseignement grand groupe Enseignement en alternance Consolidation	Mise à disposition pour travaux de recherche, activités d'écriture, communications orales Intégration dans les ateliers Usage pour l'enseignant	Mathématique Français	Complément d'informations Activités de correspondance Activités d'écriture Communication orale Mise en situation <i>Répondent aux différents styles d'apprentissage</i> S'intègrent dans les projets Approfondissement
Littérature jeunesse	Enseignement grand groupe Consolidation Évaluation	Lecture libre Intégration au coin lecture	Français	Soutien à l'enseignement Développement des différentes compétences en français Augmenter la motivation des élèves Mise en situation
Matériel de manipulation	Enseignement grand groupe Enseignement en alternance Consolidation	Intégration dans les activités d'apprentissage Intégration dans les ateliers Modélage Mis à disposition des élèves	Mathématique Sc. et tech.	Apprentissage des notions en mathématique Apprentissage des notions en science et technologie Soutien pour les élèves en difficulté Mise en situation Support visuel Varier les explications
Jeux éducatifs	Planification Consolidation	Jeux libres Intégration dans la routine Intégration dans les ateliers Élément déclencheur	Mathématique	Période privilège Période d'enrichissement Différenciation Développement des intelligences multiples, des habiletés sociales, de la logique Varier le travail

4.3 Identification des raisons

Le troisième objectif de cette recherche était d'identifier les raisons des enseignants dans le choix de leur matériel pédagogique. Les items 100, 101, 111, 121, 131, 132, 142, 143, 153 du questionnaire (voir annexe 2) ciblent les raisons des enseignants d'utiliser un ou plusieurs types de matériel pédagogique pour chaque domaine d'enseignement.

4.3.1. *Mathématique*

Au début de ce chapitre, dans la partie de l'identification du matériel pédagogique, la majorité des enseignants disent utiliser pour l'enseignement de la mathématique : le PFEQ, les manuels scolaires, les ressources numériques, le matériel de manipulation et les jeux éducatifs. Plusieurs raisons expliquent le choix de ces différents types de matériel pédagogique. Quatre enseignants les utilisent en raison de leur disponibilité dans l'école. Quatre enseignants le choisissent parce qu'ils conviennent à leur pédagogie. Deux enseignants préfèrent utiliser plusieurs types de matériel pour toucher les différents styles d'apprentissage des élèves (visuels, auditifs, kinesthésiques). Deux enseignants choisissent un type de matériel en particulier parce qu'il répond aux exigences du programme. Un enseignant arrête son choix sur un type de matériel qui prépare les élèves à l'évaluation finale. Un enseignant les choisit par expérience.

Dans les façons d'utiliser le matériel pédagogique, un enseignant explique planifier avec le PFEQ et utilise tout le matériel disponible pour répondre aux besoins.

Dans les réponses des enseignants, il se pourrait que lorsqu'ils expliquent leur choix, c'est aux manuels scolaires qu'ils se réfèrent comme lorsqu'ils citent la disponibilité du matériel, les raisons pédagogiques, la préparation à l'évaluation, les exigences du programme ou encore l'expérience qu'ils en ont. À part l'idée de varier le matériel pour répondre aux styles d'apprentissages, les autres raisons semblent s'associer à l'utilisation des manuels scolaires.

4.3.2. *Français*

Pour l'enseignement du français, les enseignants utilisent majoritairement le PFEQ, les manuels scolaires, les ouvrages de références, les ressources numériques et la littérature jeunesse. Comme pour l'enseignement de la mathématique, la plupart des réponses des enseignants sur les raisons d'utilisation d'un matériel pédagogique se concentre aussi autour du manuel scolaire. Ainsi, plusieurs raisons poussent le choix d'un manuel scolaire : trois enseignants avancent le critère de la diversité du contenu en général, deux enseignants choisissent un matériel qui présente une diversité dans les lectures, un enseignant recherche un matériel avec des thèmes similaires dans les deux degrés, un enseignant veut qu'il réponde au programme et qu'il offre des activités d'enrichissement et un enseignant arrête son choix sur le manuel scolaire si les lectures sont adaptées aux deux niveaux. Finalement, un enseignant explique utiliser le contenu du manuel scolaire pour planifier. Malgré une préférence pour l'utilisation des manuels

scolaires, certains enseignants les complètent avec d'autres types de matériel pédagogique comme c'est le cas pour un enseignant qui dit choisir dans les manuels ce dont il a besoin et compléter avec d'autres types de matériel pédagogique. Dans le même sens, un enseignant explique qu'il planifie avec le programme, qu'il utilise les romans pour la lecture et qu'il utilise des fiches reproductibles pour exercer les notions enseignées. Un enseignant prétend utiliser une variété de matériel pédagogique pour gagner en liberté et ainsi avoir plus de choix. Un enseignant choisit son matériel selon l'expérience qu'il en a et deux enseignants ne choisissent pas leur matériel et prennent celui qui est disponible dans l'école.

Dans le cas du français, il semble que les manuels prennent également une place importante. En effet, sur huit raisons avancées par les enseignants, six font référence aux manuels scolaires : disponibilité, diversité des contenus, thèmes similaires dans les deux degrés, réponse aux exigences du programme, activités d'enrichissement et possibilité d'une bonne planification. Cependant, contrairement à l'enseignement de la mathématique, il semblerait que l'enseignement du français permet plus facilement d'utiliser d'autres types de matériel pédagogique pour remplacer les manuels scolaires comme la littérature jeunesse.

4.3.3. *Univers social*

Le matériel pédagogique privilégié par les enseignants en univers social est le PFEQ, les manuels scolaires et les ouvrages de références. Quatre enseignants choisissent leur matériel en fonction de l'intérêt des élèves. Un enseignant utilise des atlas pour faire des projets et complète avec un cahier d'activités. Un enseignant cible un matériel pédagogique au service des projets, des découvertes et des recherches. Un enseignant explique que pour les projets, il privilégie Internet et les lectures personnelles pour compléter avec des reportages et des atlas. Le manuel scolaire étant privilégié en univers social, un enseignant dit choisir celui qui intègre le français et l'univers social et un enseignant cible plutôt un manuel qui combine lectures et travaux de recherche. Pour terminer, un enseignant choisit son matériel selon l'expérience qu'il en a.

En univers social, les enseignants utilisent surtout les manuels scolaires qui suscitent l'intérêt des élèves, qui permettent de réaliser des projets et qui intègrent l'interdisciplinarité. Pour les enseignants qui ne choisissent pas les manuels scolaires, ils choisissent un matériel pédagogique varié qui répond à la pédagogie par projet.

4.3.4. *Science et technologie*

Le PFEQ, les manuels scolaires et le matériel de manipulation sont les types de matériel pédagogique les plus utilisés en science et technologie. Dans les raisons avancées par les enseignants, il semble qu'elles concernent surtout les manuels scolaires.

Donc, le manuel scolaire est choisi si : il prévoit de la manipulation (trois enseignants), les notions y sont bien expliquées (un enseignant), il permet de beaux projets (un enseignant), il est disponible (un enseignant), il a déjà été expérimenté (deux enseignants) et s'il rend la matière intéressante (un enseignant). Certains enseignants choisissent de travailler avec le manuel scolaire, mais complètent avec d'autres types de matériel pédagogique. Ainsi, un enseignant explique qu'il utilise les manuels scolaires mais qu'il n'utilise plus les cahiers parce qu'ils bloquaient les projets. Un autre enseignant utilise les manuels scolaires pour la compréhension des notions en complétant avec du matériel accumulé lors de formations ou encore disponible sur Internet. Finalement, d'autres enseignants n'utilisent pas du tout les manuels scolaires mais d'autres types de matériel pédagogique. À titre d'exemples, deux enseignants utilisent du matériel accumulé depuis plusieurs années, un enseignant travaille surtout la démarche expérimentale avec des expériences et complète la compréhension de certaines notions avec des reportages.

Les enseignants privilégient les manuels scolaires pour l'enseignement de la science et de la technologie. Malgré l'utilisation d'un matériel de manipulation, il semblerait que les activités décrites dans les manuels et les cahiers d'activités sont le matériel principal. Quelques enseignants ont trouvé d'autres façons d'utiliser le matériel pédagogique, néanmoins les raisons pour lesquelles ils ont écarté les manuels scolaires ne sont pas connues.

4.3.5. Arts

En arts, seul le PFEQ est utilisé comme matériel pédagogique. Plusieurs raisons sont avancées par les enseignants : le manque de matériel pédagogique dans cette discipline (quatre enseignants) et le manque d'expérience (un enseignant). Peu d'enseignants ont répondu utiliser d'autres types de matériel pédagogique, cependant leurs réponses pourraient s'avérer des pistes intéressantes. Ainsi, un enseignant choisit dans le matériel personnel accumulé pour compléter le manque de matériel pédagogique, un enseignant s'inspire à partir d'un livre commercial, un enseignant met à profit le matériel recyclé et un enseignant utilise Internet pour trouver des idées. Par ailleurs, l'enseignement des arts se réalise aussi à travers différents projets (pièce de théâtre) et thématiques (fêtes du calendrier) pour un enseignant.

L'enseignement des arts ne semble pas se réaliser de façon systématique et assidue. Plusieurs raisons expliquent cette situation comme le fait que l'enseignement des arts est confié à un enseignant spécialiste jusqu'en quatrième année. Par ailleurs, le manque de matériel pédagogique décrié par les enseignants pourrait être un facteur. D'ailleurs, il est intéressant de constater que lorsque les enseignants déplorent le manque de matériel pédagogique, il semblerait que c'est à l'absence de manuels scolaires qu'ils font référence.

4.3.6. *Éthique et culture religieuse*

En éthique et culture religieuse, le PFEQ est le seul matériel pédagogique utilisé par la majorité des enseignants. Un enseignant répond que c'est en raison du manque de matériel pédagogique qu'il utilise le PFEQ. Cependant, trois enseignants qui utilisent les manuels scolaires expliquent leur choix par le fait qu'ils sont imposés et qu'ils servent de balises (un enseignant). Un enseignant utilise seulement les lectures des manuels scolaires pour que les élèves développent une réflexion dans leur journal de bord. En contrepartie, certains enseignants n'utilisent pas de matériel pédagogique parce qu'ils gagnent en liberté et en choix (un enseignant) ou encore parce qu'ils remplacent l'enseignement en éthique et culture religieuse par des activités connexes. Ainsi, un enseignant réalise des visites chez les aînés, deux enseignants font de la philosophie pour enfants et un enseignant utilise Internet pour créer des débats en classe.

Le tableau 7 résume, pour chaque discipline, les raisons et les façons d'utiliser les différents types de matériel pédagogique. Cependant, il ne représente pas toutes les particularités décrites plus haut, il s'agit plutôt d'un regard global de l'utilisation du matériel pédagogique. Par ailleurs, les types de matériel pédagogique n'ont pas été présentés selon un rang d'utilisation puisque la structure du questionnaire ne permettait pas de réaliser un ordre d'utilisation d'une part, et d'autre part, le nombre de questionnaires n'est pas significatif pour établir un rang. Le but était plutôt d'identifier quel type de matériel pédagogique était utilisé selon les disciplines.

Tableau 7 : Utilisation du matériel pédagogique selon chaque discipline

Discipline	Matériel pédagogique	Raisons d'utilisation	Façons d'utilisations
Mathématique	PFEQ	Disponibilité	Planifier avec le PFEQ et compléter ensuite avec d'autres types de matériel pédagogique selon les besoins
	Manuel scolaire	Convient à la pédagogie de l'enseignant	
	Ressources numériques	Touche à différents styles d'apprentissage	
	Matériel de manipulation	Répond aux exigences du programme	
		Prépare les élèves à l'évaluation	
		Déjà expérimenté par l'enseignant	
Français	PFEQ	Disponibilité	Utiliser des types de matériel pédagogique variés pour gagner en liberté
	Manuel scolaire	Convient à la pédagogie de l'enseignant	
	Ouvrages de références	Diversité du contenu	Choisir dans les manuels ce qui convient et compléter avec d'autres types de matériel pédagogique
	Ressources numériques	Thèmes similaires dans les deux niveaux	
	Littérature jeunesse	Répond aux exigences du programme	
		Offre des activités d'enrichissement	Planifier avec le programme, utiliser la littérature jeunesse pour la lecture et compléter avec le matériel reproductible pour l'apprentissage des notions
		Permet la planification	
Univers social	PFEQ	Convient à la pédagogie de l'enseignant	Utiliser des atlas pour les projets et compléter avec d'autres activités
	Manuel scolaire	Suscite l'intérêt des élèves	
	Ouvrages de références	Permet des projets, des découvertes et des recherches	Démarrer les projets avec une recherche sur Internet et des lectures et compléter avec des reportages et des atlas
		Intègre le français	
		Combine les lectures et la recherche	

Discipline	Matériel pédagogique	Raisons d'utilisation	Façons d'utilisations
Science et technologie	PFEQ	Disponibilité	Utiliser les manuels scolaires sans les cahiers car ils bloquent les projets
	Manuel scolaire	Convient à la pédagogie de l'enseignant	
	Matériel de manipulation	Prévoit la manipulation	Utiliser les manuels scolaires pour l'apprentissage des notions en complétant avec du matériel cumulé dans les formations et sur Internet
		Explique les notions	
		Permet des projets	
		Rend la matière intéressante	
			Utiliser divers types de matériel pédagogique accumulés durant plusieurs années.
			Apprendre la démarche scientifique et compléter avec des reportages pour la compréhension des notions
Arts	PFEQ	Manque de matériel pédagogique pour cette discipline	Choisir dans le matériel personnel accumulé
	Ressources numériques		Choisir dans un livre commercial
			Utiliser du matériel recyclé
			Intégrer les arts dans des projets
Éthique et culture religieuse	PFEQ	Manque de matériel pédagogique pour cette discipline	Utilisation d'aucun matériel pédagogique pour gagner en liberté
		Matériel imposé	
		Sert de balise	Utilisation des manuels scolaires pour la lecture en complétant avec des réflexions dans un journal de bord

4.4. Questions ouvertes pour compléter la recherche

Le questionnaire (voir annexe 2) termine avec trois questions ouvertes dans le but d'approfondir la recherche et d'alimenter les entrevues. La première question vise les principales difficultés rencontrées dans l'utilisation du matériel pédagogique. La deuxième cible l'émergence de solutions mises en place pour contrer les difficultés de l'utilisation du matériel pédagogique. La dernière question ouvre la porte aux besoins des enseignants en matière de matériel pédagogique.

Les principales difficultés évoquées par les enseignants concernent surtout l'utilisation des manuels scolaires. Sept enseignants déplorent le manque de manuels scolaires spécifiques et adaptés à l'enseignement par cycle. Plusieurs difficultés semblent découler du manque de manuels adaptés à la CMA :

- L'obligation d'adapter les manuels scolaires existants (un enseignant).
- La difficulté de choisir des manuels pour une période de deux ans (deux enseignants).
- La nécessité de changer de manuel scolaire à chaque année (un enseignant).
- L'obligation de puiser dans plusieurs manuels (deux enseignants).
- La difficulté à trouver un manuel qui développe les mêmes thèmes aux mêmes moments pour les deux degrés (un enseignant).
- La difficulté de choisir ou non un manuel identique pour tous les élèves (quatre enseignants).

- La difficulté de rejoindre tous les élèves avec les manuels scolaires (un enseignant).
- La difficulté amenée par l'utilisation des manuels scolaires qui ne prennent pas en compte l'écart entre les élèves (trois enseignants).

D'autres enseignants ont cité des difficultés qui ne concernent pas l'utilisation des manuels scolaires. Ainsi, un enseignant éprouve des problèmes lorsque vient le temps de planifier pour répondre à tous les besoins. Un enseignant voit la plus grande difficulté dans l'organisation en intercycle. Finalement, trois enseignants ne voient pas de difficulté face à l'utilisation du matériel pédagogique puisqu'ils utilisent le même pour tous.

Les réponses à cette question rejoignent les éléments mis en place dans la problématique. Il est intéressant de constater que les enseignants font face à beaucoup de difficultés amenées surtout par l'utilisation des manuels scolaires et malgré les difficultés qu'ils soulèvent, à la lumière des résultats précédents, ces manuels sont utilisés dans tous les contextes et pour les disciplines principales (français, mathématique, science et technologie et univers social).

Plusieurs solutions émergent des réponses à la deuxième question. Dans un premier temps, les enseignants se réfèrent à la planification, ainsi deux enseignants disent planifier à long terme pour avoir une vision éclairée du programme et un enseignant

explique qu'il est important de développer une bonne connaissance du programme pour pouvoir être efficace avec les différents niveaux de sa classe.

Ensuite, les enseignants proposent des solutions relatives à la gestion de classe :

- Enseignement collectif à toute la classe avec un seul volume pour éviter l'éparpillement (cinq enseignants).
- Mises en situation pour réactiver les connaissances antérieures de tous et pour donner à tous la possibilité d'acquérir les notions (un enseignant).
- Création de groupes de besoins pour répondre aux différents rythmes (un enseignant).
- Utilisation d'un plan de travail (un enseignant).
- Intégration du travail d'équipe (deux enseignants).

Certains enseignants utilisent comme solution des stratégies de différenciation. Ainsi, un enseignant dit tenir compte de chaque réalité selon les difficultés de l'élève et un enseignant utilise des critères de correction et d'évaluation adaptés lorsque vient le temps d'évaluer.

Différentes solutions en rapport avec l'utilisation des manuels scolaires émergent:

- Puiser dans deux manuels scolaires de niveaux différents (un enseignant).
- Adapter les manuels scolaires (deux enseignants).
- Choisir des manuels scolaires qui développent les mêmes thèmes et les mêmes concepts en même temps dans les deux degrés (Presto) (un enseignant).
- Alternier les manuels scolaires sur deux ans (un enseignant).

- Bâtir son propre matériel pédagogique (un enseignant).

Finalement, un enseignant pense que l'échange avec d'autres enseignants en CMA (communauté d'apprentissage) est un moyen essentiel pour partager ses difficultés et faire émerger des solutions. Un enseignant confie une partie de sa classe à une personne ressource et un enseignant donne comme solution le fait d'être ouvert aux changements.

Dans les solutions proposées par les enseignants, plusieurs questions émergent du fait que les solutions en matière d'utilisation des manuels scolaires sont exactement les mêmes que les difficultés citées.

La dernière question (voir annexe 2) vise à récolter des données sur les pistes d'aide en matière de matériel pédagogique. Ainsi, six enseignants souhaitent la création d'une banque de données avec du matériel reproductible destiné à tout le cycle. Huit enseignants veulent la création d'un matériel par cycle plutôt que par année scolaire. Dans la même perspective, deux enseignants proposent la création d'un matériel prenant en compte les écarts des élèves, un enseignant ouvre l'idée d'un volume par cycle, par matière avec une échelle de niveau de savoirs et deux enseignants souhaitent un manuel scolaire unique en mathématique. Un enseignant propose des ateliers montés, des idées et des stratégies pour les leçons à faire à la maison. Un enseignant a besoin de personnes ressources, un enseignant vise l'enrichissement des SAE et finalement un enseignant a besoin de temps pour créer son propre matériel.

4.5. Premier niveau de discussion

À la lumière des résultats du questionnaire, un premier niveau de discussion est amorcé pour permettre un retour au cadre conceptuel et ainsi, créer des liens avec les résultats présentés jusqu'ici. Par ailleurs, ce premier niveau de discussion a servi de levier pour préparer les entrevues, d'où l'importance de le présenter ici, même s'il s'inscrit dans une perspective interprétative.

Dans le cadre conceptuel (Chapitre 2, p. 22), le matériel pédagogique est défini par Legendre (2005) comme : « Un ensemble d'objets et d'appareils aidant l'enseignant à présenter des notions, des faits ou des expériences, et qui favorisent l'apprentissage des élèves. Ce type de matériel favorise l'atteinte d'objectifs éducationnels par un sous-groupe de Sujets dans des situations particulières ». Cette définition ouvre sur l'identification de plusieurs types de matériel pédagogique : le PFEQ, les manuels scolaires, les ressources numériques, les jeux éducatifs, la littérature jeunesse et le matériel de manipulation. Ces différents types de matériel pédagogique sont divisés en deux catégories : le matériel pédagogique de base et le matériel pédagogique complémentaire.

4.5.1. Le matériel pédagogique de base

Le matériel pédagogique de base comprend les ensembles didactiques (manuels scolaires) et les ouvrages de références. Il est considéré comme indispensable à l'enseignement par le ministère de l'Éducation. À la lumière des résultats du questionnaire, il s'avère essentiel de faire le lien entre la théorie et la pratique observée de chacun de ces deux types de matériel pédagogique.

4.5.1.1. Manuels scolaires

Les manuels scolaires prennent une place importante dans les CMA et répondent à la définition de matériel indispensable donnée par le Ministère puisqu'ils sont utilisés dans toutes les disciplines et dans tous les contextes par la plupart des enseignants de cette recherche. Dans le chapitre du cadre conceptuel, il est souligné que deux discours existent en matière d'utilisation des manuels scolaires. Ainsi, certains prônent leur abolition car les manuels scolaires seraient utilisés intégralement et empêcheraient les visées de la réforme; quant à d'autres, ils reconnaissent leur utilité mais proposent aux enseignants de prendre du recul. Parmi les enseignants participant à la recherche, la vision de l'utilisation des manuels scolaires est très variée et se divise également en deux visions différentes. Ainsi, les manuels scolaires sont considérés par 14 enseignants de l'échantillon comme un outil dans lequel ils ciblent les contenus selon leurs besoins. Les manuels scolaires prennent alors un rôle de soutien à l'enseignement. Selon cette vision, les enseignants disent ne pas rencontrer de difficultés avec leur utilisation puisqu'ils choisissent d'enseigner collectivement avec un seul manuel pour tous, peu importe le

degré. Donc, les enseignants utilisent les manuels scolaires sans les restreindre à l'enseignement à un seul degré. Les quatre autres enseignants disent rencontrer des difficultés avec l'utilisation des manuels scolaires en CMA. Ils les considèrent comme des guides à suivre intégralement. Par conséquent, l'enseignant opte pour un manuel différent pour chaque degré et privilégie l'enseignement alternatif. Les enseignants soutiennent que le manuel vise à améliorer l'enseignement, à respecter le PFEQ et doit être utilisé intégralement pour pouvoir couvrir le programme. Même si les façons d'utiliser les manuels scolaires divergent, il n'en reste pas moins que la majorité des enseignants ayant participé à la recherche reconnaissent l'utilité des manuels scolaires. Seule une enseignante dit n'y trouver aucune utilité et a décidé de les abolir de son enseignement. Pour l'instant, les raisons d'écarter les manuels scolaires sont encore inconnues. Par ailleurs, il serait intéressant de connaître de cette enseignante les façons d'utiliser d'autres types de matériel pédagogique. Vu sa singularité en ce qui a trait à l'utilisation du matériel pédagogique, cette dernière fait partie de l'échantillon participant aux entrevues. Il s'agit alors de comprendre les raisons pour abolir les manuels scolaires et surtout les modalités d'utilisation des autres types de matériel pédagogique.

Les entrevues visent également à comprendre les raisons qui poussent certains enseignants à utiliser les manuels scolaires intégralement alors que d'autres ne les utilisent que partiellement. Les résultats du questionnaire n'offrent pas assez de précision sur cet aspect.

Un autre point à considérer pour comprendre les différentes façons d'utiliser les manuels scolaires est de les considérer par discipline. Un enseignant peut très bien considérer les manuels scolaires comme un outil pour l'enseignement du français alors que pour l'enseignement de la mathématique, les manuels scolaires seront utilisés intégralement pour chaque degré. Les raisons qui expliquent les choix d'utilisation des manuels scolaires pour les différentes disciplines n'ont pas été développées à travers les réponses du questionnaire. Les futures entrevues aident à compléter cette lacune.

4.5.1.2. Ouvrages de références

Le constat d'indispensabilité soulevé par l'utilisation des manuels scolaires n'est pas le même en ce qui concerne les ouvrages de références qui semblent, selon les résultats, n'être qu'un complément à l'enseignement et plus particulièrement, un complément à l'enseignement du français et de l'univers social. Les ouvrages de références sont destinés à tous les élèves peu importe le degré. Dans l'ensemble, ils sont intégrés dans le quotidien de la classe lorsque le besoin se fait sentir. Les élèves apprennent à les utiliser pour développer des méthodes de travail efficaces. En ce qui concerne les atlas, ils sont au service de la pédagogie par projet et servent de support à l'enseignement de l'univers social.

4.5.2. Le matériel pédagogique complémentaire

Le matériel pédagogique complémentaire est défini dans le cadre conceptuel comme un matériel dont l'emploi est facultatif et qui ne demande aucune autorisation particulière du Ministre de l'éducation. Il comprend différents types de matériel pédagogique tels que : les ressources numériques, les jeux éducatifs, la littérature jeunesse et le matériel de manipulation. Malgré le côté facultatif et non officiel de ces types de matériel pédagogique, ils sont utilisés par la majorité des enseignants ayant répondu au questionnaire. De plus, ils présentent la même singularité qui est l'adaptation à toute la classe et non à un degré en particulier.

4.5.2.1. Ressources numériques

Les ressources numériques sont divisées en plusieurs catégories dans le cadre conceptuel : les appareils de communication (ordinateur, téléphone,...), les supports multimédias (CD, DVD, vidéo...) et les ressources numériques (Internet, didacticiels...). Les réponses des enseignants tournent autour d'un type d'appareil de communication : l'ordinateur. Ainsi, les enseignants utilisent surtout l'accès à Internet, les logiciels de présentation (PowerPoint) et les logiciels de traitement de texte (Word). Les ressources numériques intègrent surtout les disciplines du français et de la mathématique. En général, elles sont un complément de l'enseignement principal. Elles s'adaptent à tous les élèves de la classe et ne se restreignent pas à un seul degré. Les enseignants y voient un outil complémentaire.

4.5.2.2. Jeux éducatifs

Les jeux éducatifs sont décrits dans le cadre conceptuel comme support à l'enseignement conçus pour susciter l'acquisition de connaissances et le développement d'habiletés chez l'apprenant (Legendre, 2005). Les résultats du questionnaire abondent dans le même sens puisque les jeux sont utilisés comme élément déclencheur et intégrés dans les ateliers. Ils servent également à l'enrichissement, à la différenciation et au développement d'habiletés sociales. Donc, ils sont considérés comme un support à l'enseignement et, plus particulièrement, durant l'enseignement de la mathématique. Ils sont destinés à toute la classe sans se restreindre à un seul niveau.

4.5.2.3. Littérature jeunesse

La littérature jeunesse est définie dans le cadre conceptuel comme un ensemble de productions destinées aux enfants et aux jeunes, allant du roman à la bande dessinée en passant par la presse, l'abécédaire, le conte, la fable et la légende. Lebrun (2006) explique qu'elle pourrait supplanter les manuels scolaires dans l'apprentissage de la lecture. Les résultats du questionnaire rejoignent ces propositions puisque la littérature jeunesse est utilisée surtout pour l'enseignement en grand groupe, qu'elle est adaptable à tous les degrés et qu'elle vise surtout le développement des compétences en français. Les enseignants la considèrent comme un soutien à l'enseignement.

4.5.2.4. Matériel de manipulation

Le dernier matériel complémentaire fait référence au matériel de manipulation pour l'enseignement de la mathématique et de la science et de la technologie. La manipulation est décrite comme une possibilité pour l'élève de poser une action réelle sur des objets concrets afin d'intérioriser un processus (Fine & Coutarel, 2002). Les résultats vont dans le même sens puisque les enseignants utilisent le matériel de manipulation lors de l'enseignement de la mathématique et de la science et de la technologie. De plus, il est utilisé pour soutenir les élèves qui auraient de la difficulté à intérioriser des processus et il sert de support visuel. Ce matériel est destiné à toute la classe et n'est pas restreint à un seul niveau. Les enseignants voient dans le matériel de manipulation un outil complémentaire.

Pour conclure la partie du matériel complémentaire, il s'est avéré que tous les types de matériel pédagogique complémentaire jouent surtout un rôle de soutien à l'enseignement et à l'apprentissage. Les enseignants les utilisent pour la plupart en complément des manuels scolaires. Ils ne sont pas utilisés dans des mises en situation au départ de l'apprentissage d'une notion en particulier, mais ils traversent plusieurs disciplines selon leur particularité et interviennent surtout dans la consolidation des notions. Chaque type de matériel complémentaire répond à tous les élèves peu importe leur degré.

4.5.3. *Et le PFEQ?*

Le PFEQ n'a pas été ciblé comme matériel pédagogique de base ou complémentaire dans le cadre conceptuel. Cependant, il est le guide officiel en ce qui concerne les attentes du ministère de l'Éducation. Les résultats du questionnaire informent que le PFEQ est surtout utile à la planification et à l'évaluation. Les enseignants l'utilisent pour vérifier si le contenu du programme est respecté et pour préparer les évaluations. Pour l'instant, il est impossible de savoir si le PFEQ prend une place primordiale dans la planification puisque certains enseignants disent également planifier avec les manuels scolaires. Les entrevues nous informent sur l'importance qu'a le programme, sur les raisons de l'utiliser et surtout sur les façons (modalités, contextes) de l'utiliser.

La prochaine étape consiste à présenter les résultats des entrevues conçues pour répondre au manque d'informations précises recueillies par le questionnaire. Plusieurs lacunes ont été soulevées comme les raisons d'utiliser un manuel scolaire de façon intégrale ou non, ou encore de ne pas utiliser les manuels scolaires du tout. Il s'agit maintenant de voir quel matériel pédagogique remplace les manuels scolaires et comment il est utilisé. Ensuite, l'utilisation du PFEQ reste encore vague. Est-ce juste une référence parmi d'autres ou un guide de premier plan?

Le cadre conceptuel fait aussi référence à la situation pédagogique. Pour l'instant, les résultats ont mis en lumière les contextes dans lesquels chaque type de matériel pédagogique était utilisé. Cependant, il manque encore de l'information relative aux

différentes étapes de la planification, de l'intervention éducative et de l'évaluation. Les entrevues visent à développer plus précisément la façon dont l'enseignant organise l'utilisation de son matériel pédagogique, comment il le choisit et pourquoi il choisit plus un matériel qu'un autre.

Un autre aspect qui devra être développé est la façon dont l'enseignant organise sa classe à savoir, selon une conception d'homogénéité ou une conception d'hétérogénéité? Est-ce que la conception de la classe influence le choix du matériel pédagogique et l'utilisation de celui-ci?

Les entrevues visent à répondre aux questions soulevées par l'analyse du questionnaire. Nous vous invitons donc, dans la prochaine partie, à prendre connaissance des résultats d'entrevues.

CHAPITRE V

RÉSULTATS DES ENTREVUES SEMI-DIRIGÉES

L'échantillon participant aux entrevues était de type théorique, c'est-à-dire que le nombre d'enseignants rencontrés dépendait de l'atteinte de la limite de saturation des données (Pires, 1997). Dans le cas de cette recherche, six enseignants ont été sélectionnés pour participer aux entrevues semi-dirigées. Différents critères sous-tendent la sélection (voir chapitre méthodologique) : un nombre d'années d'expérience supérieur à cinq années pour connaître les défis de la CMA, la représentation des différents milieux d'enseignement (rural ou urbain) et la représentation de tous les niveaux d'enseignement (premier, deuxième et troisième cycles et les classes intercycles). L'entrevue veut surtout permettre de répondre à deux objectifs en particulier à savoir : analyser l'utilisation que font les enseignants du matériel pédagogique en CMA et identifier les raisons de leurs choix. Pour alléger la lecture de la présentation des résultats, le développement de chaque entrevue est résumé afin de créer un profil sur l'utilisation du matériel pédagogique de chaque enseignant. Il importe également de préciser que la longueur des profils varie d'un enseignant à l'autre, et ce, en raison de la diversité des échanges durant les entrevues. Certains enseignants apportaient beaucoup d'informations autour de plusieurs types de matériel pédagogique,

alors que d'autres n'utilisaient qu'un seul type de matériel pédagogique. Par conséquent, le contenu des entrevues est très variable d'une personne à l'autre.

5.1. Enseignant A

L'enseignante A est titulaire d'une CMA de premier cycle en milieu rural. Elle enseigne depuis huit ans au primaire dont trois ans en CMA. En général, le type de matériel pédagogique qu'elle utilise majoritairement dans les différentes disciplines est le manuel scolaire. Elle complète avec d'autres types de matériel pédagogique selon le besoin.

5.1.1. *L'utilisation des manuels scolaires*

L'enseignante A explique son choix d'utiliser les manuels scolaires par le gain de temps qu'ils apportent lors de la planification. Selon elle, l'organisation des manuels scolaires répond aux attentes du programme. Ainsi, en réalisant le contenu du manuel scolaire, elle est certaine de couvrir le programme. Quant au PFEQ, elle le consulte à l'occasion lorsqu'elle souhaite vérifier les savoirs à acquérir lors de l'évaluation.

5.1.1.1. *Français*

En français, l'enseignante A utilise un manuel différent pour les élèves de première année et les élèves de deuxième année. Le choix d'utiliser un double matériel provient de l'écart qui existe entre les connaissances des élèves de première année et celles des

élèves de deuxième année. Selon elle, il est difficile d'arrimer les apprentissages des deux degrés ensemble : *« La lecture ne se fait pas ensemble parce que les deuxièmes sont avancés. Il faut travailler la mécanique de la lecture, le bl, br... Les deuxièmes années savent déjà lire... »* (entrevue, 24/11/08). En complément du manuel scolaire, elle intègre la littérature jeunesse pour soutenir l'apprentissage de la lecture. La littérature jeunesse présente l'avantage d'offrir un éventail de livres indépendamment du niveau des élèves. Pour l'intégrer, l'enseignante prépare une collection de cinq livres par élève qui seront lus durant la semaine. Elle prévoit plusieurs activités en lien avec ces livres telles que l'appréciation littéraire ou encore la lecture à voix haute.

Ils ont toujours leur sac à livres et les deuxièmes années présentent des histoires. Ce n'est pas toujours moi qui les lis... Ce sont les deuxièmes années qui les lisent et après ça on en discute, on fait une sorte d'appréciation littéraire.

(entrevue, 24/11/2008)

Pour l'apprentissage de l'écriture, l'enseignante n'utilise pas de matériel pédagogique spécifique. Les élèves développent leur compétence en écriture en créant des livres. Jusqu'au mois de décembre, les élèves de première année font surtout du modelage avec l'enseignante. À partir du mois de janvier, ils réussissent à écrire leur propre histoire. Pour aider les élèves de première année dans leur tâche, l'enseignante jumelle un élève de deuxième année avec un élève de première.

Je me sers beaucoup des deuxièmes. Comme l'année passée, on a fait une situation d'écriture pour Pâques, j'ai placé un élève de deuxième année avec un élève de première. Parce que les premières, la montagne du récit, ils la connaissent aussi mais de là à élaborer. Là ils travaillent vraiment ensemble.

(entrevue, 24/11/2008)

Comme soutien à l'apprentissage de l'écriture, les élèves se servent également du petit dictionnaire faisant partie des ouvrages de références.

5.1.1.2.Mathématique

En mathématique, l'enseignante A utilise également un double matériel. Les élèves de première année ont le manuel de première et les élèves de deuxième année ont le manuel de deuxième année. L'enseignante met à nouveau en évidence l'écart entre les connaissances des élèves de première année et les élèves de deuxième année.

En mathématique, mes élèves de deuxième année sont déjà aux centaines. Mais mes premières années commencent, ils savent compter jusqu'à 10 mais les centaines... C'est trop grand la différence... Je pourrais peut-être faire un peu de géométrie, mais c'est tout, ça s'arrête là...

(entrevue, 24/11/2008)

En complément du manuel scolaire, l'enseignante met à la disposition des élèves le matériel de manipulation pour les aider dans la compréhension de certains savoirs.

5.1.1.3.Éthique et culture religieuse

En éthique et culture religieuse, l'enseignante A a choisi d'utiliser un manuel pour tous les élèves. Cette année, elle utilise celui du niveau de première année et l'an prochain, elle utilisera celui de deuxième année. Elle dit que la différence de niveau entre les élèves n'a aucune importance puisqu'il s'agit surtout de réflexion.

5.1.1.4.Science et technologie et Univers social

La science et de la technologie ainsi que l'univers social ne sont pas enseignés systématiquement de façon officielle. L'enseignante A a choisi d'intégrer ces deux

disciplines dans les différentes lectures réalisées en français. Le manque de temps est la principale raison évoquée par l'enseignante.

5.1.2. L'enseignement par ateliers

L'enseignante A travaille avec des manuels scolaires différents par degré en français et en mathématique, ce qui l'oblige à enseigner souvent en alternance. Pendant que les élèves d'un degré travaillent avec l'enseignante, les autres élèves réalisent des ateliers.

Pendant que je suis avec les élèves de première année, les deuxièmes années font quoi... Il faut bien qu'ils travaillent, donc je crée des ateliers assez faciles pour qu'ils avancent. Souvent, c'est de la consolidation.

(entrevue, 24/11/2008)

L'enseignant utilise différents types de matériel pédagogique pour créer ses ateliers à savoir, le matériel commercial des Éditions « À Reproduire », les fiches reproductibles attachées au manuel scolaire et les ressources numériques telles que des logiciels éducatifs. Elle prépare un plan de travail pour que les élèves sachent ce qu'ils doivent faire. En général, elle crée des ateliers visant surtout la consolidation des notions. Son souhait serait d'avoir des ateliers préparés, classés en thématiques ou encore, par savoirs essentiels.

5.2. Enseignant B

L'enseignante B est titulaire d'une CMA de premier cycle en milieu rural. Elle enseigne depuis 11 années au primaire dont cinq en CMA. Elle utilise comme matériel

pédagogique principal les manuels scolaires en complétant avec le PFEQ pour planifier et vérifier les savoirs essentiels à évaluer.

5.2.1. L'utilisation des manuels scolaires

5.2.1.1. Français

En français, l'enseignante B puise le contenu d'apprentissage dans les manuels scolaires de première et de deuxième année. Elle choisit les activités qu'elle veut réaliser avec les élèves.

Même si j'ai deux manuels, je vais prendre quelque chose qui est dans le manuel de première année, et je l'adapte à mes deuxièmes. Pour ne pas que mes deuxièmes soient pénalisés, je vais aller dans le manuel de deuxième pour voir les leçons qui se rejoignent pour qu'on fasse à peu près la même chose.

(entrevue, 08/12/2008)

Tous les élèves de la classe suivent la même lecture peu importe leur niveau. L'enseignante prend soin d'adapter l'activité pour que tout le monde y trouve son compte. Les élèves de première année devront repérer des lettres qu'ils connaissent déjà et les élèves de deuxième année serviront de lecteur. L'enseignante a choisi d'enseigner collectivement la lecture pour éviter l'éparpillement.

Quand j'utilisais un manuel par degré, je me perdais... Il me semble que je n'avais plus le temps de rien faire... En plus, pendant que j'étais avec un niveau, je devais toujours avoir un œil sur ce que les autres faisaient... C'était vraiment étourdissant. En ayant tous mes élèves ensemble, j'ai trouvé ça moins difficile. En plus, c'est plus facile de suivre ce qu'on a fait le jour d'avant.

(entrevue, 08/12/2008)

Pour éviter la répétition d'une année à l'autre, elle note dans les manuels la date à laquelle la lecture a été réalisée. En complément du manuel scolaire, elle utilise un

matériel commercial qui développe l'apprentissage des sons et qui s'adapte très bien aux deux niveaux. Elle complète en français avec comme type de matériel pédagogique, les ressources numériques et la littérature jeunesse. Les ressources numériques sont en général utilisées pour l'écriture de phrases, il s'agit alors d'un logiciel de traitement de texte, quant à la littérature jeunesse, elle sert surtout à la consolidation de la lecture.

5.2.1.2.Mathématique

En mathématique, l'enseignante B enseigne en alternance avec un double matériel. Les élèves de première année possèdent le manuel de niveau première année, alors que les élèves de deuxième année, ont le manuel de niveau deuxième année. Elle explique que l'écart entre les connaissances des élèves en deuxième année est trop grand par rapport à celles des élèves de première année. De plus, elle voit une hiérarchie des savoirs essentiels en mathématique, par conséquent, il est très difficile de sauter les étapes. Cependant, à partir du mois de janvier, l'écart semble moins grand donc, il est possible qu'elle enseigne collectivement certaines notions. Dans ce cas, tout le monde vit la même situation d'apprentissage et elle s'organise pour adapter les nombres. Le manuel scolaire apporte beaucoup d'exercices, l'enseignante y ajoute les fiches reproductibles et les évaluations contenues dans le guide du maître attaché au manuel scolaire. Elle explique son choix d'utiliser tous les compléments du manuel scolaire pour être sûre de couvrir le programme. En complément au manuel scolaire, elle met à la disposition des élèves en difficulté du

matériel de manipulation comme des réglettes, des jetons, le tableau des jours, les solides et les blocs.

L'enseignante B termine l'entrevue en expliquant que son souhait en ce qui concerne le matériel pédagogique serait d'avoir un manuel scolaire qui prend en compte les différents écarts entre les élèves.

5.3. Enseignant C

L'enseignante C est titulaire d'une classe de deuxième et troisième années en milieu urbain. Elle a été choisie pour participer aux entrevues parce qu'elle est la seule enseignante ayant répondu, dans le questionnaire, ne pas utiliser les manuels scolaires comme matériel pédagogique. Elle enseigne depuis 18 ans au primaire, mais c'est sa première année en CMA. Il est important d'attirer l'attention sur le fait que cette enseignante utilise une multitude de types de matériel pédagogique différents. Par conséquent, beaucoup plus de précisions quant à l'utilisation qu'elle en fait et les raisons d'utiliser plusieurs types de matériel pédagogique étaient nécessaires. C'est pour ces raisons que le profil de cette enseignante est beaucoup plus développé que celui des autres enseignants. Par ailleurs, les autres enseignants n'offraient qu'une brève description par rapport à l'utilisation d'autres types de matériel pédagogique que celui des manuels scolaires. Cette entrevue a permis de combler ces lacunes.

Dès le début de l'entrevue, à la question de l'identification du matériel pédagogique utilisé, l'enseignante explique qu'elle fonctionne surtout par ateliers qui intègrent différents types de matériel pédagogique comme la littérature jeunesse, Internet, les Éditions « À reproduire », du matériel conçu par elle-même et les jeux éducatifs. Elle présente également sa façon de travailler par projets en univers social durant lesquels les élèves utiliseront surtout les ressources numériques comme matériel pédagogique. Elle enseigne également de façon plus systématique en utilisant un calendrier visant le développement de notions mathématiques comme la numération, l'addition en colonne et la soustraction. En français, elle va s'inspirer du message du matin et des différentes compositions des élèves pour l'apprentissage des savoirs essentiels. Lors de l'enseignement systématique ou plus magistral en grand groupe ou en alternance, elle utilise beaucoup le rétroprojecteur et le tableau pour travailler collectivement sur les textes des élèves.



5.3.1. L'enseignement sans manuel scolaire

Tout au long de l'entrevue, l'enseignante C expose ses raisons de ne pas utiliser les manuels scolaires. Dans un premier temps, elle déplore le niveau trop élevé des savoirs essentiels abordés dans certains manuels : « *Si on regarde Clic Math en deuxième année, la première semaine, ils sont dans les 400 alors que quand on reçoit les élèves, il en a encore qui sont mêlés dans les 69...* » (entrevue, 05/11/2008). Elle argumente également la perte de liberté qu'impose l'utilisation des manuels scolaires : « *Je ne veux pas être*

obligée de savoir qu'à tel mois c'est telle affaire. » (entrevue, 05/11/2008). Par ailleurs, elle pense que les élèves de cet âge ont surtout besoin d'apprendre à partir de situations concrètes pour être motivés, ce que les manuels scolaires ne permettent pas. Elle a déjà testé l'utilisation d'un manuel scolaire pour l'enseignement de la science et de la technologie, mais à chaque fois qu'un de ses élèves amenait un phénomène intéressant en lien avec cette discipline, elle se retrouvait coincée face aux notions abordées dans le manuel. La dernière raison qu'elle expose pour ne pas utiliser les manuels scolaires s'inscrit dans le plaisir qu'elle éprouve en travaillant avec d'autres types de matériel pédagogique.

Malgré sa réticence dans l'utilisation des manuels scolaires, elle explique tout de même que si un jeune enseignant débute en CMA, il est très difficile d'enseigner sans manuels.

(...) en partant, quand tu commences ta première année d'enseignement, je ne pense pas que tu puisses enseigner sans aucun livre en partant, parce que ça fait beaucoup de programmes à connaître et à approfondir. L'avantage des manuels, c'est que tu es sûre de faire ton programme.

(entrevue, 05/11/2008)

À ce propos, elle complète en expliquant que les manuels scolaires peuvent parfois alléger une discipline. Cependant, elle insiste sur le fait que leur utilisation freine la liberté des enseignants et plus particulièrement l'utilisation des cahiers d'apprentissage. Elle conseille plutôt d'approprier le programme petit à petit pour se distancer de l'utilisation systématique des manuels scolaires.

Je trouve que le matériel pédagogique est une barrière dans la mesure où tu es à l'aise avec le programme. Si tu n'es pas à l'aise avec le programme, tu es mieux

d'avoir un manuel que tu exploites et que tu adaptes, mais pas de cahier d'activités. Déjà, si tu as déjà juste des manuels, ça te permet d'adapter les activités.

(entrevue, 05/11/2008)

Un peu plus loin dans l'entrevue, elle appuie à nouveau cette idée en disant que quelqu'un qui commence doit apprendre à connaître le programme et les manuels scolaires pour maîtriser les notions à apprendre aux élèves. Cependant, il est bien de se garder une discipline plus ouverte, sans manuel, pour gagner petit à petit en liberté.

5.3.1.1. Mathématique et français intégrés

Cette enseignante privilégie les ateliers pour l'apprentissage, pour la consolidation, pour l'enrichissement des savoirs essentiels en français et en mathématique, mais aussi, pour le développement des habiletés sociales. Elle identifie plusieurs types de matériel pédagogique intégrés dans les ateliers comme les jeux éducatifs (Battle Ship, Serpents et échelles), la littérature jeunesse (livre-cassette), les Éditions « À reproduire », le matériel conçu par l'enseignante et les ressources numériques (didacticiel). Ces ateliers durent environ trois semaines à raison d'une période par jour et les élèves travaillent en équipe hétérogène de deux élèves peu importe leur degré. L'enseignante explique que tous ses élèves font les mêmes ateliers, mais parfois elle différencie soit par le matériel, par la difficulté ou encore en modifiant l'atelier au complet.

Lors des ateliers, des fois, ils ont exactement le même atelier. Comme ça que tu sois en trois ou en deux, ça ne dérange pas, sauf que les trois vont en faire 5 pendant que les deux en feront 3. Et puis, sinon, j'ai des fiches plus avancées pour être sûre qu'ils vont là... En fait, c'est juste la difficulté qui augmente ou des fois, c'est carrément un atelier pour les trois et un atelier pour les deux. Mais tout le monde est en atelier. Par exemple, ils arrivaient à l'atelier numéro 6 et eux

avaient tel matériel et les autres avec tel matériel, ou c'est exactement le même matériel, mais les difficultés sont différentes, ou encore si ce sont des choses qui ne sont pas du tout adaptables, je mettais complètement autre chose.

(entrevue, 05/11/2008)

Lorsqu'elle évalue les ateliers, il faut qu'elle garde des traces pour les parents. Elle a donc conçu un tableau avec la description de chaque atelier. Ce tableau permet à l'élève d'autoévaluer les apprentissages réalisés dans chaque atelier. L'enseignante complète avec des commentaires. Les parents reçoivent cette évaluation une fois aux trois semaines. L'enseignante explique qu'en n'utilisant pas de manuel scolaire et de cahier d'apprentissage, il y a peu de traces. Ce tableau d'évaluation des ateliers est le moyen qu'elle a trouvé pour garder des traces des apprentissages réalisés par les élèves.

Durant l'entrevue, l'enseignante C précise que le fonctionnement en atelier exige un investissement de temps, mais également financier. Elle dit que ses années d'expérience lui ont permis d'amasser beaucoup de matériel comme des livres, des jeux éducatifs, ou encore les livres des Éditions « À Reproduire », ce qui ne serait pas le cas d'un jeune enseignant qui débiterait.

5.3.1.2.Français

En complément des ateliers, les compétences en français sont également abordées à travers la littérature jeunesse. L'enseignante C utilise surtout les livres commerciaux qui proposent des activités à réaliser. Certains livres débordent même sur les notions de mathématique comme elle l'explique en parlant d'un livre en particulier : « *Comme,*

combien y a-t-il de biscuits dans le pot? Ça, ça nous permet d'aborder la multiplication (...) Là l'enfant lance le dé, ça lui dit le nombre de pots, lance l'autre dé, ça lui dit le nombre de biscuits dans chaque pot. » (entrevue, 05/11/2008). Elle utilise également certains sites spécifiques sur Internet qui proposent des activités en lien avec différents livres disponibles dans les bibliothèques. Ces deux ressources ont l'avantage d'aborder les intérêts des élèves de cet âge. L'enseignante prévoit des activités en lien avec les livres commerciaux ou les sites entre trois et quatre fois par année pour chacune de ces ressources.

En complément de la littérature jeunesse et des ateliers, l'enseignante C utilise beaucoup le matériel conçu par les élèves comme des productions écrites. Par ailleurs, elle utilise beaucoup le rétroprojecteur pour revoir collectivement des notions non acquises par les élèves dans leur production écrite.

Dans la classe, il existe également un chevalet qui sert de support au message du matin. Cette activité vise principalement l'apprentissage des notions en français. Chaque matin, elle demande à un élève d'écrire un message. Ensemble, le groupe corrige les erreurs s'il y a en, pour s'aider chaque élève possède un « duo tang » comprenant un dictionnaire personnel, mais également une grille de correction avec les principales règles qu'il doit connaître (pluriel des noms, des adjectifs, accord des verbes...). Ce message est classé dans le portfolio de l'enfant qui l'a écrit pour rendre compte de ses

apprentissages. Le contenu du portfolio permet à l'enseignante de garder des traces de chaque élève pour ainsi l'évaluer.

Moi, je mets tout. Comme je n'ai pas de manuels, ça me prends des traces. Donc, j'aime les garder. Les parents les voient mais après, je les garde. Puis, à l'autre bulletin, je veux voir comment ils progressent. Moi, une note ne me dit rien. Je veux vraiment voir des choses comme ça. La majuscule, il ne la maîtrisait pas, là, il la maîtrise. Il ne mettait pas ses s, là, il les met.

(entrevue, 05/11/2008)

Pour la composition écrite, l'enseignante utilise un matériel commercial qui structure les différentes étapes de l'écriture. Les élèves de la classe composent en même temps et l'enseignante n'y voit pas d'inconvénient par rapport aux différences de niveau.

N : Quand vous travaillez des activités comme ça, deux et trois, est-ce que ce sont les mêmes activités pour tout le monde?

EC : Ce n'est pas grave, c'est au niveau de l'exigence que ce sera différent. Comme pour la composition de récit en 3D, que tu sois en deuxième année ou en troisième année, les étapes du récit sont les mêmes.

(entrevue, 05/11/2008)

Par contre, lorsqu'il s'agit d'évaluer, l'enseignante adapte ses exigences, par exemple, elle demande aux élèves de troisième année d'inventer plus de problèmes que les élèves de deuxième année. Le code de correction est également différent. Les élèves de troisième année ont un code de correction plus élaboré que celui des élèves de deuxième année. Ce code s'inspire des savoirs essentiels attendus dans le PFEQ qui ne sont pas nécessairement identiques en deuxième année et en troisième année.

5.3.1.3.Mathématique

En complément des ateliers, l'enseignante C a conçu un calendrier qui lui permet d'enseigner les notions de mathématique en deuxième année. Elle prépare une activité en lien avec le calendrier à chaque matin pour les élèves de deuxième. Pendant ce temps, les élèves de troisième année sont en période de lecture personnelle. Lorsqu'elle travaille avec les élèves sur le calendrier, elle repère les notions acquises par les élèves. Dans le cas où les élèves auraient encore des difficultés avec une notion, elle prévoit ou invente un atelier qui aborde cette notion. Parfois, elle prévoit un exercice au tableau pour approfondir ou consolider la notion. Durant l'étape, l'enseignante prend des notes sur les apprentissages de chaque élève et les consigne sur des fiches, elle complète ses observations avec une évaluation plus formelle.

5.3.1.4.L'univers social

Les attentes en univers social sont différentes en deuxième année et en troisième année selon l'organisation en cycle du PFEQ. Pour faciliter la gestion de cette discipline, l'enseignante C opte pour la pédagogie par projet. Ainsi, les élèves de deuxième année travaillent sur un sujet pendant que les élèves de troisième année en ont un autre. En général, les principaux types de matériel pédagogique utilisés pour l'enseignement de ces deux disciplines sont Internet et la littérature jeunesse. Pour les élèves de troisième année, l'enseignante cible elle-même les sites à visiter. Par contre, les élèves de deuxième année ont le loisir de naviguer librement sur Internet. Pour compléter le

contenu des différents sujets, l'enseignante amène ses élèves à la bibliothèque afin qu'ils choisissent des livres susceptibles de compléter les informations qu'ils détiennent déjà.

L'enseignante C a préparé un petit livre de travail personnel qui contient des fiches d'activités choisies sur Internet, dans les Éditions « À Reproduire » ou encore inventées par l'enseignante. Ce petit livre sert surtout d'activité de transition.

5.4. Enseignant D

L'enseignante D est titulaire d'une classe de deuxième cycle en milieu rural. Elle enseigne depuis 32 ans au primaire dont 25 ans en CMA. L'enseignante D utilise principalement les manuels scolaires et la littérature jeunesse. Tout au long de l'entrevue elle explique comment, à l'aide des manuels scolaires, elle intègre les différentes disciplines. Elle planifie à partir du PFEQ surtout pour vérifier les savoirs essentiels. Sa planification se réalise par étape dans un premier temps, puis à la semaine. Le PFEQ intervient également pour vérifier les échelons de niveau de compétence.

5.4.1. *L'utilisation des manuels scolaires*

Cette enseignante utilise les manuels scolaires pour l'enseignement du français, de la mathématique et de l'univers social.

5.4.1.1.Français

En français, elle utilise un manuel scolaire identique pour les deux degrés de sa classe. Elle choisit les thèmes qui l'intéressent dans les différents fascicules du manuel scolaire du deuxième cycle, autant ceux de troisième année que ceux de quatrième année et elle enseigne le même contenu à tous. Les élèves possèdent tous le même fascicule peu importe le niveau auquel il est destiné parce que selon elle, le niveau n'est pas si différent entre les élèves de troisième et ceux de quatrième année.

J'ai tout le matériel de tout le cycle. Donc, je regarde et je cible les projets que je veux faire, je cible les thèmes qui m'intéressent. C'est sûr que j'essaie de temps en temps d'en prendre un en quatrième et de temps en temps en troisième année. Mais il reste qu'il n'y a pas une si grosse différence que ça. La lecture dans Complice, ce n'est pas si différent.

(entrevue, 11/11/2008)

Les élèves complètent leur fascicule parfois lors d'un enseignement collectif et parfois en équipe cycle. Lors de l'évaluation, elle est un peu plus exigeante pour les élèves de quatrième année. Elle complète l'enseignement avec les manuels en utilisant un cahier d'écriture. Dans leur fascicule, des exercices sont disponibles, mais comme le fascicule ne leur appartient pas, ils recopient l'exercice au complet dans leur cahier d'écriture (cahier ligné). L'enseignante D est très réfractaire aux cahiers d'apprentissage qui selon elle, rendent l'élève paresseux car les exercices sont souvent conçus pour que l'élève n'ait qu'un mot par phrase à compléter. En complément des différents fascicules de « Complice », il y a des fiches reproductibles qui ne seront utilisées que pour les élèves plus rapides.

En général, en choisissant ses thèmes, l'enseignante D s'organise pour intégrer les matières et en faire des projets sortant du milieu scolaire, comme un projet d'entrepreneuriat. Cette stratégie lui permet de ne pas multiplier la tâche et d'intégrer les projets entre eux.

(...)Il faut intégrer. Donc, mon théâtre de marionnettes va faire mon entrepreneuriat, parce qu'on va le présenter à Noël. Ce sont deux lutins qui sont bien faits, et dans la lettre, il y a un problème... Mon problème cette année, ça va être l'eau parce que je vais faire un projet en environnement et la Caisse Populaire veut un projet où on parle de l'eau. Donc on va tout mettre ça ensemble.

(entrevue, 11/11/2008)

En lecture, la classe est équipée d'une bibliothèque. Les élèves ont une période de lecture chaque matin. Quatre élèves ont le droit de lire dans la bibliothèque. Elle complète sa collection de livres en allant à la bibliothèque scolaire et municipale, une fois par semaine. Elle prévoit également des activités de lecture à partir de romans. Plusieurs élèves lisent le même roman et en équipe, ils développent certaines notions en lien avec la lecture (les personnages, lieu...).

5.4.1.2. Mathématique

L'enseignante D utilise deux manuels scolaires différents pour chaque degré. Selon elle, peu de notions peuvent s'enseigner collectivement à tout le groupe, elle privilégie un enseignement en alternance. Lorsqu'elle planifie, elle cible les problèmes à réaliser, car il est impossible de tous les faire. Le contenu du manuel est trop abondant. L'évaluation est également différente pour les élèves de troisième année de celle des

élèves de quatrième année. Par contre, pour certaines notions, comme la numération, l'évaluation peut être identique puisque tous les élèves travaillent en base 10.

5.4.1.3. Univers social

Elle procède par périodes intensives durant lesquelles l'enseignement du français est mis de côté. Elle utilise, en alternance sur deux ans, les manuels scolaires « La ronde des saisons » et « Au fil du temps ». Elle cible ce qui est important et elle enseigne collectivement à tous les élèves. Elle complète également avec les situations du « BIM ». Elle privilégie le développement des compétences plus que le développement des savoirs essentiels.

Puis, je me dis quand j'ai vu ça, c'était poussé un peu pour des élèves de cet âge. C'est une ébauche qu'on fait des connaissances. Moi, je me dis que ce que je veux, c'est leur donner le goût de l'histoire, le goût de voir que c'est plaisant. Quand ils vont arriver au secondaire, ils vont en revoir des connaissances, que de s'acharner à vouloir les dates. C'est plus une ouverture sur le monde que de l'histoire.

(entrevue, 11/11/2008)

Les élèves possèdent également pour les devoirs un manuel spécifique du nom de « Cabrioles ». L'enseignante a choisi d'utiliser ce matériel parce qu'il n'est pas difficile à compléter, mais qu'il est également en lien avec le PFEQ. En général, elle choisit les pages à faire en fonction des notions enseignées dans la semaine. Les élèves font deux pages imposées par semaine, une en français et une en mathématique. Ensuite, ils peuvent choisir une autre page comme devoir.

L'enseignante D précise que les manuels scolaires sont des outils parmi tant d'autres, peu importe la discipline enseignée. Parfois elle les utilise et parfois elle est plusieurs semaines sans les utiliser. Dans ce cas, elle utilisera d'autres types de matériel pédagogique.

Disons que là, je travaille avec Complice parce que c'est mon matériel et que j'aime vraiment ça. Mais au courant de l'année, il y a des fois que je ne le prends pas. Comme là, je travaille sur l'estime de soi. J'ai des marionnettes et je travaille sur... C'est fait par Ste-Justine, ça ça fait quelques années que je travaille. Je prends une mascotte, l'année passée c'était Dégourdi puis il y a une histoire et des activités à faire et ça poigne très bien avec les enfants.

(entrevue, 11/11/2008)

En continuation, elle explique que pour ne pas être esclave des manuels scolaires, il faut connaître son programme : « *Mais c'est sûr que pour ne pas être entre deux couverts de livres, faut être à l'aise avec ce qu'on fait. Faut savoir ce qu'on fait avec les enfants.* » (entrevue, 11/11/2008). Pour un jeune enseignant, elle pense que l'erreur serait de prendre deux matériels pour toutes les disciplines puisque beaucoup de notions sont identiques.

5.4.1.4.Science et technologie

Cette enseignante utilise la littérature jeunesse de la collection des « Débrouillards » pour enseigner la science et la technologie. Elle procède par périodes intensives où elle mettra plus particulièrement l'accent sur cette discipline. Il s'agit essentiellement de présentation d'expériences.

5.5. Enseignant E

L'enseignant E est titulaire d'une CMA de troisième cycle en milieu urbain. Il enseigne au primaire depuis 23 ans et possède une expérience en CMA de dix ans. Son groupe classe évolue dans un programme de sport-arts-études. Ce contexte particulier amène quelques difficultés supplémentaires comme la gestion du temps. En effet, les élèves sont en classe quatre périodes par jour au lieu de cinq dans un programme régulier. De plus, les périodes se suivent les unes après les autres, contrairement aux cinq périodes par jour qui sont entrecoupées par la pause du dîner. Cette particularité a comme effet la diminution de l'attention des élèves surtout en quatrième période. Cet enseignant a donc développé des stratégies adaptées à ce contexte qui influencent directement l'utilisation du matériel pédagogique, comme l'utilisation des reportages sur RDI junior. Mis à part le visionnage de ces reportages, l'enseignant utilise surtout les manuels scolaires. En général, il ne fait aucune distinction au niveau de l'enseignement entre les degrés des élèves. Il différenciera plutôt lors de l'évaluation.

Là où la différence arrive, c'est quand moi je vais corriger, évaluer. Je donne la même évaluation, mais je vais tenir compte des notions qui devraient être apprises et maîtrisées par un élève de sixième, alors qu'un élève de cinquième est peut-être seulement au stade de sensibilisation, d'apprentissage tel quel dans cette notion.

(entrevue, 11/12/2008)

En ce qui concerne le PFEQ, l'enseignant ne le consulte que s'il a une formation qui exige son utilisation. Selon lui, il maîtrise aisément son contenu et par conséquent, il le consulte uniquement lors des bilans en fin d'étape pour vérifier les échelles de niveaux de compétence.

5.5.1. L'utilisation des manuels scolaires

L'enseignant E utilise pour les quatre disciplines principales, mathématique, français, science et technologie et univers social, les manuels scolaires disponibles dans l'école.

5.5.1.1. Français

Il utilise le manuel scolaire de niveau de sixième année avec tous les élèves. Cette année, il utilise les quatre premiers fascicules de la collection qui contiennent huit thèmes et l'année prochaine, il utilisera les quatre autres fascicules de la sixième année.

On reste chaque année avec le manuel de sixième année. La façon dont on procède, il y a 16 thèmes, on s'organise pour une année en voir huit et l'autre année les huit autres, parce que le contenu c'est toujours la même chose. C'est d'appliquer les règles de grammaire, c'est de vérifier les verbes et de pouvoir les accorder, mais l'enfant s'il fait ça sous les huit thèmes... Il y a deux thèmes par fascicule et on prend le temps d'approfondir.

(entrevue, 11/12/2008)

Ce fonctionnement évite la répétition pour les élèves qui restent deux années de suite dans la même classe. L'enseignant prend le temps de bien travailler les thèmes et il enrichit avec d'autres types de matériel pédagogique comme les fiches reproductibles ou encore, du matériel commercial visant des notions de quatre, cinq et sixième années. Chaque fascicule n'est pas nécessairement vu dans l'ordre des pages, l'enseignant choisit les notions à enseigner et complète avec d'autres types de matériel pédagogique. Pour réduire l'écart entre les connaissances des élèves de cinquième année et ceux de sixième année, l'enseignant réalise toujours un retour en arrière sur les connaissances

antérieures, souvent il remontera à un niveau de quatrième année pour être sûr que les bases de la notion soient acquises.

L'utilisation d'un matériel commercial complémentaire sert surtout à l'enrichissement pour les élèves plus rapides ou plus avancés. De plus, les enseignants ont acheté le matériel de quatrième, cinquième et sixième années pour permettre une belle progression dans les apprentissages des élèves mais aussi, pour offrir une stabilité aux élèves dans la façon de présenter des notions.

L'enseignant n'utilise que la moitié des manuels scolaires disponibles pour un an, c'est la raison pour laquelle il complète avec des lectures issues de textes proposés par les enfants mais également avec la richesse qu'offre la littérature jeunesse. Comme activité réalisée à partir de la littérature jeunesse, il crée un cercle littéraire où les élèves sont en équipe de quatre avec quatre exemplaires d'un même roman. Après une certaine période, ils font un compte rendu du contenu de leur roman.

5.5.1.2. Mathématique

L'enseignant E utilise un manuel scolaire pour l'enseignement de la mathématique et comme pour le français, l'enseignant utilise une partie du manuel de sixième année qu'il enrichira avec d'autres types de matériel pédagogique.

Mais c'est le même principe, quand je présente une division, je fais comme si la division était vraiment un élément nouveau pour chacun des élèves et j'explique pratiquement en détail les étapes de la division et, à mesure que je vois que c'est

maîtrisé, on accélère un peu plus, mais au moins les premières présentations, le premier contact, un retour en arrière.

(entrevue, 11/12/2008)

L'enseignant utilise principalement le manuel scolaire parce qu'il contient beaucoup d'exercices à faire et qu'il ne voit pas la nécessité d'un cahier d'apprentissage. Cependant, comme pour le français, pour l'enrichissement ou pour la consolidation, il utilise le matériel commercial. Ces deux types de matériel pédagogique sont soutenus par l'utilisation du matériel de manipulation surtout pour les élèves de cinquième année lors de l'apprentissage des fractions. L'enseignant utilise les évaluations proposées par le guide du maître accompagnant le manuel scolaire pour réaliser les bilans de fin d'étape.

5.5.1.3.Science et technologie

L'enseignant utilise un manuel scolaire identique pour tous. En début d'année, l'enseignant réalise quelques expériences avec les élèves pour développer la démarche expérimentale. Ensuite, l'enseignant leur présente un cahier d'expériences qui accompagne le manuel scolaire. Les élèves, en équipe de deux, doivent choisir deux à trois expériences qu'ils présenteront durant l'année au groupe classe. C'est à eux de choisir le moment où ils exposeront leur expérience. Les équipes ont le loisir de pouvoir choisir des expériences différentes de celles du cahier. Dans ce cas, l'enseignant vérifie si les notions correspondent aux attentes du programme. Lors de la présentation, l'enseignant a pris soin de concevoir un cahier avec les fiches reproductibles du manuel pour chaque élève, afin qu'ils suivent l'expérience et complètent la fiche reproductible

en lien avec l'expérience. Toutes les notions apprises durant les présentations sont sujettes à l'évaluation. L'enseignant ne modifie pas le choix des expériences d'une à l'autre. Selon lui, l'élève peut choisir ses expériences et pour l'instant, ça n'est jamais arrivé qu'un élève veuille reproduire la même expérience d'une année à l'autre.

5.5.1.4. Univers social

L'enseignant E utilise un manuel scolaire et les fiches reproductibles qui y sont rattachées. Il réalise un cahier à partir des fiches reproductibles pour que les élèves n'éparpillent pas leur matériel. Par rapport au programme, l'enseignant le couvre entièrement chaque année. Selon lui, les élèves qui aurait déjà vu le contenu ne le ressentent pas comme une répétition.

Mais ce que j'ai observé c'est que d'une fois à l'autre, ça fait trois ans qu'on fonctionne avec ça, et c'est sûr qu'on est moins là-dedans. Contrairement au français qu'on est dedans tous les jours. Si ça se répète, les enfants vont en être conscients. Tandis que là, c'est comme de la connaissance ou de la culture et les enfants que j'avais avec moi l'année dernière, parce que d'une année à l'autre, j'ai les mêmes élèves, au moins une partie, et puis là c'est rendu à ça.... Ils sont toujours contents de dire ce qu'ils savent déjà (...) Tandis que savoir que les quatre provinces qui font la confédération, on dirait que même s'ils le savaient que ces quatre provinces ont fait la confédération, on dirait que ça n'a pas la même portée.

(entrevue, 11/12/2008)

Finalement, l'enseignant pense que d'utiliser un manuel scolaire identique pour tous les élèves de la classe en donnant du support pour ceux qui en ont besoin et de l'enrichir avec d'autres types de matériel pédagogique est l'idéal en CMA.

Premièrement dans un contexte CMA, idéalement, c'est de prendre le même matériel pour les deux groupes, et de prévoir l'enrichissement pour ceux qui sont en avance et du support pour ceux qui sont en difficulté, et de toujours chercher

les notions anciennes, un petit peu plus loin, pour trouver un ancrage et de ne pas avoir peur de reculer au niveau de maîtrise des notions. Partir de la base et du besoin des enfants.

(entrevue, 11/12/2008)

5.5.2. Intégration des ressources numériques

La particularité du programme sport-art-études, comme expliqué dans la présentation de l'enseignant E, est le cumul de quatre périodes d'enseignement en ligne. Cette particularité a comme effet, sur les élèves, la diminution de leur attention lors de la dernière période. L'enseignant a opté pour une période de discussion autour de reportages présentés sur RDI junior. Ces reportages durent environ 10 minutes et présentent quatre à cinq informations différentes. À la suite du visionnage, les élèves, en équipe hétérogène peu importe le degré auquel ils appartiennent, choisissent une information du reportage qui a attiré leur attention. L'équipe échange sur cette information durant 15 à 20 minutes. Ensuite, un élève ayant le rôle de porte-parole présente au groupe classe un compte rendu de la discussion que son équipe a eue.

Plusieurs raisons expliquent le choix de l'enseignant. Dans un premier temps, il s'agit de maintenir l'attention des élèves durant la quatrième période. Ensuite, l'enseignant vise à développer une culture générale chez l'élève. Enfin, ces reportages font souvent référence aux contenus enseignés en univers social et ainsi qu'en éthique et culture religieuse.

(...) développer l'intérêt des enfants, culture générale, et c'est ça. Et après ça, découvrir en fin de compte l'aspect du Québec et du Canada d'aujourd'hui bien sûr, il y a maintenant l'aspect d'ouverture sur une culture internationale.

(entrevue, 11/12/2008)

5.6. Enseignant F

L'enseignante F est titulaire d'une classe de troisième cycle en milieu urbain. Elle possède 25 années d'expérience en enseignement au primaire dont 16 passées au sein d'une CMA. Elle utilise principalement les manuels scolaires comme matériel pédagogique. Selon elle, la structure des manuels scolaires est planifiée pour être en concordance avec le programme. Par ailleurs, elle apprécie les évaluations déjà prêtes accompagnant le guide du maître attaché aux manuels scolaires.

Parce que lui-même est planifié selon le programme, il est planifié pour être structuré sur l'année, d'étape en étape, je me dis, elle est là la planification. Après ça, ce qu'il reste à faire, c'est de vérifier, surtout dans le cas, par exemple je veux faire l'évaluation... Si je veux absolument faire l'évaluation qui est dans le guide c'est facile, je vais vérifier. Mais si j'ai passé beaucoup de temps à l'extérieur du matériel, là je suis obligée de me faire une évaluation parce qu'elle ne correspondra plus, j'en n'aurais pas tout vu nécessairement les pages qu'il fallait voir. Donc à ce moment, je vais devoir utiliser le programme.

(entrevue, 04/11/2008)

Elle explique également qu'elle n'est pas une personne qui se planifie très à l'avance. Se fier à un manuel scolaire lui permet ainsi d'être rassurée par rapport au programme.

Je pense que quand on a un bon matériel pédagogique, je pense qu'on peut s'y fier. On ne peut pas connaître au bout de un an, même au bout de deux ans, tous les éléments de notre programme. Donc ça je trouve que c'est une bonne façon d'être sûre qu'on va passer à travers en suivant le guide.

(entrevue, 04/11/2008)

5.6.1. L'utilisation des manuels scolaires

L'enseignante F utilise les manuels scolaires pour l'enseignement de toutes les disciplines. Elle a choisi d'enseigner avec un seul manuel scolaire par discipline pour tout le groupe. Ainsi, cette année, elle enseigne avec le manuel scolaire de sixième année et l'an prochain, elle utilisera celui de cinquième année.

5.6.1.1. Mathématique

L'enseignante F utilise un manuel scolaire pour la mathématique. Elle considère que le matériel qu'elle a choisi est très complet et qu'il répond aux attentes du programme en ce qui a trait à la résolution de problème. Elle apprécie le fait que les savoirs essentiels reviennent en boucle tout au long de l'année. Les élèves possèdent le livre et le cahier d'apprentissage. L'enseignante cible des pages à réaliser et les élèves les complètent au fur et à mesure. En complément, l'enseignante utilise également les anciennes situations d'apprentissage évaluatives préparées par le MELS pour les examens de fin du primaire. Elle met beaucoup d'accent sur ces situations, car les élèves ont toujours beaucoup de difficultés à résoudre des problèmes qui demandent plusieurs étapes de résolution. Par ailleurs, lorsque vient le temps de l'évaluation, les élèves réalisent la même évaluation, mais les attentes sont différentes selon le degré de scolarité de l'enfant.

5.6.1.2.Français

Elle utilise un manuel scolaire qu'elle apprécie parce qu'il est très dense. Elle peut ainsi choisir les thématiques qui lui plaisent et prendre le temps d'approfondir chaque thème.

C'est un matériel qui est gros, il y en a beaucoup, beaucoup. Ça c'est un autre avantage. Tu vois comme Clic-maths, c'est ça aussi, il est moins gros, mais « Au-delà des mots » est énorme et je ne pense pas, même si j'avais une classe à degré unique, je ne pense pas que j'arriverais à passer à travers toutes les thématiques, tous les fascicules. Ce que je fais, c'est qu'une année, j'utilise celui de cinquième mais je vais faire les thématiques qui m'intéressent ou que je pense qui intéresse les enfants. J'y vais à la suite, mais je ne fais pas tous les fascicules(...) Une année, je sais que j'ai le matériel de cinquième et l'autre année, j'ai le matériel de sixième année comme base.(...) Puis chaque thème est tellement développé que tu peux toujours aller plus loin. Et quand tu fais toutes ces activités, ça prend du temps.

(entrevue, 04/11/2008)

Lorsque vient le temps d'évaluer, surtout en écriture, l'enseignante personnalise son évaluation selon l'élève. Elle peut soit corriger la composition au complet en soulignant toutes les fautes, ou pour un autre élève, annoter le début de la ligne pour signaler une faute, mais sans donner d'autres informations. En complément du manuel scolaire, les élèves ont accès de façon spontanée aux ouvrages de références comme le dictionnaire, les tableaux de conjugaison ou encore leur agenda qui contient les tables et les tableaux de conjugaison. En français, elle utilise également la littérature jeunesse mais plus précisément pour développer la compétence « apprécier des œuvres littéraires ». Elle y voit surtout un matériel pour susciter l'intérêt des élèves et leur donner le goût de la lecture.

5.6.1.3. Univers social

Elle a choisi un manuel scolaire qui n'est pas trop dense. Il contient un guide du maître avec les corrigés et un cahier d'apprentissage pour les élèves. Par ailleurs, elle apprécie les évaluations qui sont incluses. Elle complète l'enseignement de l'univers social avec les journaux et l'accès à Internet. Les élèves remplissent le cahier d'apprentissage au même rythme. En général, l'enseignante suit l'ordre des pages. Cette enseignante ne voit pas d'inconvénient à utiliser les manuels scolaires en alternance par rapport à la chronologie des savoirs essentiels en univers social. Elle explique que lorsqu'elle évalue, elle porte beaucoup plus son attention sur les compétences que sur l'acquisition des savoirs essentiels. Selon elle, « *Il faut faire autre chose que de pointer des savoirs essentiels, il faut éveiller la curiosité, il faut éveiller les compétences, les savoirs essentiels, pour ce qu'il en reste, oui je le fais, mais...* ». (entrevue, 04/11/2008)

5.6.1.4. Science et technologie

Pour l'enseignement de la science et technologie, elle a également choisi un manuel scolaire pas trop dense qui contient un guide du maître et un cahier d'apprentissage pour les élèves. Elle complète avec du matériel de manipulation.

Finalement, l'enseignante explique que même si elle utilise les manuels scolaires, elle n'enseigne pas en alternance. L'utilisation d'un seul manuel par discipline et pour toute la classe est une stratégie qu'elle trouve facilitante que ce soit au niveau du programme ou encore des évaluations. Par ailleurs, elle rappelle que le programme est conçu en

cycle et qu'au troisième cycle, les savoirs et les compétences sont identiques pour tous les élèves, qu'ils soient en cinquième année ou en sixième année.

Cette entrevue termine la présentation des résultats. Le tableau de la page suivante présente un résumé de chaque profil par rapport aux objectifs de la recherche et nous amène au chapitre de l'interprétation.

Tableau 8 : Récapitulatif des entrevues

Objectifs de la recherche	Enseignant A (premier cycle)	Enseignant B (premier cycle)	Enseignant C (intercycle 2-3)
Identifier le type de matériel pédagogique utilisé par les enseignants en CMA.	MANUELS SCOLAIRES la littérature jeunesse le matériel de manipulation le matériel commercial les Éditions « À Reproduire » les ressources numériques	MANUELS SCOLAIRES la littérature jeunesse le matériel de manipulation le matériel commercial « Raconte-moi des sons » les ressources numériques le PFEQ	le matériel conçu par l'enseignante littérature jeunesse le matériel commercial les Éditions « À Reproduire » les ressources numériques les jeux éducatifs
Analyser l'utilisation que font les enseignants en CMA.	Enseignement collectif avec un seul matériel pour éthique et culture religieuse Enseignement en alternance avec un manuel scolaire par niveau pour le français et en mathématique Création d'ateliers avec les ressources numériques et du matériel commercial	Enseignement collectif pour le français en puisant dans tous les manuels scolaires du cycle. Le contenu est complété avec d'autres types de matériel pédagogique. Enseignement en alternance avec un manuel scolaire par niveau en mathématique jusqu'au mois de janvier. Ensuite, mise en situation collective pour tous. Le contenu est complété par d'autres types de matériel pédagogique. Planification des évaluations (PFEQ)	Enseignement collectif en utilisant du matériel conçu et adapté par elle-même (calendrier, message du matin), la littérature jeunesse pour la lecture, Enseignement par projet pour l'univers social en utilisant les ressources numériques (Internet) et la littérature jeunesse Enseignement par atelier en intégrant différents types de matériel pédagogique. Tous les élèves travaillent les mêmes ateliers.
Identifier les raisons des enseignants dans leurs choix de matériel pédagogique.	L'assurance de couvrir le programme Un double matériel car l'écart entre les connaissances des élèves est trop important La littérature jeunesse pour développer la lecture Le matériel de manipulation en consolidation Les ateliers sont primordiaux en raison de l'enseignement en alternance.	Respecter la hiérarchie des savoirs en mathématique Un double matériel car l'écart entre les connaissances des élèves est trop important. La littérature jeunesse pour développer le plaisir de lire	N'utilise pas les manuels scolaires en raison de la perte de liberté et de plaisir qu'ils occasionnent pour l'enseignant et du niveau trop élevé dans certaines notions abordées. Privilégie l'enseignement par projet ou par ateliers pour permettre aux élèves de concrétiser leurs apprentissages. Pour les projets en univers social, l'utilisation des ressources numériques (Internet) permet de mieux gérer les contenus de la discipline qui sont différents dans les deux niveaux. La littérature jeunesse rejoint les intérêts des élèves.

Objectifs de la recherche	Enseignant D (deuxième cycle)	Enseignant E (troisième cycle)	Enseignant F (troisième cycle)
Identifier le type de matériel pédagogique utilisé par les enseignants en CMA.	MANUELS SCOLAIRES la littérature jeunesse le PFEQ les SAE du BIM le matériel commercial « Cabriole »	MANUELS SCOLAIRES la littérature jeunesse le matériel commercial « École à la maison » les ressources numériques le matériel de manipulation le PFEQ	MANUELS SCOLAIRES les ouvrages de références la littérature jeunesse
Analyser l'utilisation que font les enseignants en CMA.	Enseignement collectif pour le français en puisant dans tout le matériel disponible au deuxième cycle Enseignement collectif avec un manuel en alternance sur deux ans pour l'univers social Enseignement en alternance pour la mathématique avec un manuel scolaire pour chaque niveau Planification et vérification des savoirs essentiels avec le PFEQ	Enseignement collectif en mathématique et en français avec le manuel de sixième année pour tout le monde. La première année, l'enseignant choisit les huit premiers fascicules et la deuxième année, les huit autres. Il complète le contenu avec d'autres types de matériel pédagogique. Enseignement collectif de la science et de la technologie à partir du manuel scolaire et d'expériences présentées par les élèves Utilisation du PFEQ pour vérifier les échelles de niveaux de compétence	Enseignement collectif en français, en mathématique, en univers social et en science et technologie avec un seul manuel. Le manuel de cinquième et le manuel de sixième sont utilisés en alternance un an sur deux.
Identifier les raisons des enseignants dans leurs choix de matériel pédagogique.	L'utilisation d'un double matériel en raison de l'écart entre les connaissances des élèves en mathématique.	L'utilisation d'un matériel unique car l'écart entre les connaissances des élèves est comblé par un retour collectif sur les connaissances antérieures. Par ailleurs, l'évaluation est différenciée. L'utilisation des ressources numériques permet de garder l'attention des élèves durant la quatrième période (RDI Junior).	Les manuels scolaires sont conçus selon une planification logique, la réflexion par rapport au programme a déjà été faite. Par conséquent, c'est un matériel fiable. Les manuels scolaires offrent un éventail d'activités pour les élèves de tous les niveaux. L'enseignante n'a ainsi pas besoin de chercher d'autres types de matériel pédagogique. Le PFEQ est planifié de façon à ce que les élèves ont deux ans pour atteindre les attentes de fin de cycle. Par conséquent, l'utilisation d'un seul manuel scolaire pour tous les élèves est cohérente.

CHAPITRE VI

INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS

Le chapitre précédent a permis de décrire l'utilisation du matériel pédagogique par les enseignants en CMA. Rappelons que les objectifs ciblés par cette recherche consistent à identifier le matériel pédagogique utilisé par les enseignants en CMA, à analyser l'utilisation que les enseignants en CMA en font et à identifier les raisons des enseignants dans leurs choix de matériel pédagogique. Dans le prolongement de ces objectifs, le présent chapitre met en lien les résultats décrits jusqu'ici avec des appuis théoriques afin d'approfondir l'analyse et d'en dégager de nouveaux éléments de compréhension.

Dans le cadre de la problématique et de la recension des écrits, l'article de Martin (2006) a attiré notre attention en raison d'une image bien particulière, empruntée à Huberman, mais adaptée au contexte de la CMA, celle d'une cuisine très occupée.

L'image d'une cuisine très occupée, attribuée à Huberman, m'est toujours apparue comme une métaphore saisissante pour décrire une salle de classe. Cette image est d'autant plus intéressante lorsqu'il s'agit de se représenter une classe multiâge. Ici, plus encore que dans la classe simple, on imagine différents postes de travail, différentes tâches, des vecteurs asynchrones, des coups d'œil sur les assiettes des autres, une clameur intense à un poêlon, un risque de brûlure, bref un chaos organisé! (p.13)

Cette cuisine très occupée qu'est la salle de classe est munie d'une multitude d'ustensiles plus ou moins nécessaires au cuisinier, dont la comparaison peut se faire, ici, avec les différents types de matériel pédagogique que possède l'enseignant. Il a le choix d'utiliser ou non un type de matériel pédagogique selon ses besoins, selon le contexte ou encore selon la discipline enseignée. À partir du menu qu'il souhaite préparer, le chef donne sa couleur aux aliments qu'il prépare en modifiant les textures et les goûts, comme l'enseignant planifie et choisit le contenu des apprentissages en puisant dans différents types de matériel pédagogique qu'il utilisera à sa façon. Tel le chef dans sa cuisine, il utilise un type de matériel pédagogique selon la vision qu'il a de ses élèves, de sa classe ou encore des contenus d'apprentissage à enseigner en mobilisant tout son savoir d'expérience.

L'interprétation de nos résultats s'appuie sur la métaphore qui précède. Dans un premier temps, le matériel pédagogique en CMA, considéré avant tout comme un outil pour l'enseignant, suppose que ce dernier en possède différents types qu'il utilise selon ses besoins, selon le contexte ou encore selon la discipline enseignée. Les rôles du manuel scolaire, de la littérature jeunesse, des ressources numériques et du PFEQ y sont également repris. Dans un deuxième temps, l'interprétation se poursuit en établissant un lien qui existe entre la vision de l'enseignant et sa façon d'utiliser le matériel pédagogique. Le chapitre se clôt avec quelques pistes de développement possibles en ce qui concerne le matériel pédagogique en CMA.

6.1. Le matériel pédagogique : un outil à la disposition de l'enseignant

En cuisine, le chef possède une multitude d'ustensiles différents qu'il utilise à son gré selon la recette qu'il concocte. Ainsi pour la réalisation d'un gigot d'agneau, l'utilisation d'un chaudron en fonte semble plus appropriée que la poêle à frire. En effet, le chaudron permet de garder une certaine humidité autour de la pièce de viande pour que celle-ci ne sèche pas trop. De même que pour compléter cette recette, le chef choisira une cuisson lente dans un four et non une cuisson rapide sur la plaque de cuisson. Il adapte donc son utilisation selon le besoin que lui impose l'aliment.

L'enseignant en CMA possède lui aussi une multitude d'outils définis dans cette recherche comme des types de matériel pédagogique. Le cadre conceptuel ciblait le PFEQ, les manuels scolaires, les ouvrages de références, les ressources numériques, la littérature jeunesse, le matériel de manipulation et les jeux éducatifs à titre de matériel pédagogique disponible en CMA. Tous ces types ont été utilisés dans différents contextes et disciplines par les enseignants participant à la recherche. Les entrevues ont mis en évidence que lors de l'enseignement du français, il semble plus facile d'utiliser un seul manuel scolaire pour tout le groupe pour ensuite compléter avec les ouvrages de références et la littérature jeunesse. Le même constat s'applique à l'enseignement de la science et de la technologie où l'enseignant utilise généralement un seul manuel scolaire pour tout le groupe et complète avec le matériel de manipulation. Par contre, l'enseignement de la mathématique requiert plus souvent un enseignement en alternance avec des manuels scolaires différents par niveaux et comme complément, l'utilisation du

matériel de manipulation. L'enseignement de l'univers social suit la même logique et s'enseigne souvent séparément avec deux manuels scolaires différents selon le niveau et en complétant avec des ouvrages de références tels que les atlas. Ainsi, chaque discipline demande des types de matériel pédagogique différents et leur utilisation est variée.

6.1.1. Le manuel scolaire comme outil central

En cuisine, certains ustensiles sont indispensables, tel que le couteau du chef qui prend une importance capitale. Dans le cadre conceptuel, le ministère de l'Éducation qualifie les manuels scolaires comme matériel indispensable à l'enseignement. Le questionnaire et les entrevues ont confirmé que le couteau du chef des enseignants est le manuel scolaire. Ce type de matériel pédagogique est un outil indispensable qui semble être au cœur de toute intervention pédagogique que ce soit lors de la planification, de l'enseignement en grand groupe, de l'enseignement en alternance, de l'évaluation ou encore de la consolidation. Cependant, comme le couteau du chef n'est pas utilisé de la même façon selon l'aliment qu'il coupe, le manuel scolaire n'est pas utilisé de la même façon selon la discipline enseignée. Certains couteaux sont universels, mais d'autres couperont uniquement le poisson ou uniquement la viande.

L'importance des manuels scolaires pour l'enseignement n'est pas nouvelle puisque plusieurs auteurs affirment que le manuel scolaire constitue le principal dispositif auquel recourent les enseignantes dans leur pratique pour actualiser le curriculum (Oliveira,

Lisée, Lenoir, & Lemire, 2006). Néanmoins, ces études portent sur l'utilisation du manuel scolaire dans des classes à degré unique. En ce qui concerne le contexte de la CMA, les enseignants voient aussi l'utilisation du manuel scolaire comme une difficulté à surmonter. Apparemment, les résultats de cette recherche montrent que malgré cette difficulté exprimée, la plupart des enseignants concernés placent le manuel scolaire au centre de leur intervention. Par contre, il est probable que l'utilisation qu'ils en font soit différente et qu'ils réussissent à contrer les obstacles imposés par une utilisation plus conventionnelle. Ici, le manuel scolaire devient un outil dans lequel l'enseignant choisit les activités en lien avec les savoirs essentiels à enseigner. Il va décider de la façon dont il l'utilise. Plusieurs possibilités ont été répertoriées dans notre recherche quant à son utilisation lors de l'enseignement en grand groupe :

- Un manuel pour tous en alternant le manuel de la première année du cycle et le manuel de la deuxième année du cycle sur deux ans.
- La moitié d'un manuel durant un an et l'autre moitié du manuel l'année suivante.
- Deux manuels, un par degré, en choisissant parfois dans le manuel de la première année du cycle et parfois dans le manuel de la deuxième année du cycle.

Le manuel reste donc au centre de l'intervention, mais peut être utilisé de multiples façons et devient ainsi un outil que l'enseignant utilise à sa guise. Ce constat a aussi été fait lors d'une recherche auprès de 14 enseignantes de CMA de la région du Saguenay—Lac-Saint-Jean (Couture et *al.*, 2008).

Qu'en est-il de la marque du couteau en cuisine? En effet, certains chefs ne jurent que par une marque connue alors que d'autres choisissent leur couteau selon l'affinité qu'ils y trouvent en le prenant dans leur main. Pour les enseignants de notre recherche, l'édition du manuel scolaire est choisie selon la disponibilité du matériel dans l'école, selon l'expérience qu'en a l'enseignant, ou encore selon son appréciation. Comme pour la façon d'utiliser le manuel scolaire, il incombe à l'enseignant de choisir l'édition qu'il souhaite utiliser lorsque cela est possible puisque souvent, l'enseignant qui débute se retrouve avec un manuel qu'il n'aura pas choisi et auquel il devra s'adapter. Il est donc possible qu'à l'instar du cuisinier qui entre dans une nouvelle cuisine, l'enseignant n'ait pas un couteau à sa main.

Malgré le fait que le couteau du chef soit un outil indispensable, n'oublions pas que les autres ustensiles, même peu utilisés, restent importants dans la réalisation des différentes recettes. L'ouvre-boîte n'est utilisé que pour ouvrir des boîtes de conserves. Pourtant, son utilisation est essentielle pour réussir à les ouvrir. Les types de matériel pédagogique comme les ouvrages de références, les ressources numériques, la littérature jeunesse, le matériel de manipulation et les jeux éducatifs sont tous des outils moins utilisés mais qui gardent une importance auprès des enseignants selon les contextes ou encore les disciplines. Certains de ces types de matériel pédagogique sont surtout utilisés en complément des manuels scolaires et semblent avoir un rôle de consolidation comme les ouvrages de références, le matériel de manipulation et les jeux éducatifs. Mais

d'autres, comme les ressources numériques et la littérature jeunesse, pourraient prendre avec le temps de plus en plus d'importance comme le propose un enseignant de la recherche qui a choisi de n'utiliser aucun manuel scolaire. Les deux prochains paragraphes abordent différentes pistes pour l'enseignement avec ces deux types de matériel pédagogique.

6.1.2. Les ressources numériques

Les ressources numériques prennent de plus en plus de place dans les classes du primaire. Les enseignants concernés par cette recherche font surtout référence à Internet comme ressource numérique principale. Ils y voient surtout un outil pour compléter l'enseignement par rapport à la recherche d'informations et à l'écriture de textes variés. Ces deux contextes réfèrent surtout à des activités de recherche où l'élève acquiert des connaissances à l'aide de l'information trouvée sur la Toile, puis écrit ses résultats sous forme de texte narratif ou d'exposé. Dans ce cas, l'enseignant ne voit aucune différence entre les degrés, et l'enseignement est axé sur un thème ou sur un projet plutôt que sur un contenu plus précis qui pourrait être destiné à un degré en particulier. Cette organisation de l'enseignement semble être une solution pour faciliter l'enseignement en CMA, en précisant par ailleurs que les éléments travaillés ici concernent davantage les compétences transversales que des savoirs ou des compétences disciplinaires. Le travail fait au regard de chaque discipline dans ce type de pédagogie reste à valider. Plusieurs enseignants du Saguenay—Lac-Saint-Jean ont proposé des activités et des projets

rassembleurs comme stratégies gagnantes en CMA (Couture, et al., 2008). Dans le cadre de différents projets comme le projet « radio », le projet « théâtre » ou encore le projet « Rencontre avec les personnes âgées », les ressources numériques sont essentielles à leur réussite mais surtout, permettent à l'enseignant de gérer plus aisément les deux ou trois degrés de sa classe. L'analyse de ces activités et projets rassembleurs en montre le potentiel disciplinaire.

Trépanier (2004) propose plusieurs activités d'apprentissage en lien avec les ressources numériques. Dans son ouvrage, il est intéressant de constater que chaque activité s'adresse à un ou plusieurs cycles au complet et qu'aucune différence n'est faite entre les différents degrés du cycle. Ainsi, il propose des activités de courriel, de création d'affiche, de résolution de problème, de recherche en science et technologie ou encore des activités en lien avec l'univers social. Ces différentes activités visent à développer les compétences tout en ayant une vision globale de la classe (Trépanier, 2004). Les enseignants concernés par la recherche utilisent les ressources numériques dans le même sens puisqu'ils les mettent à profit pour des activités de recherche et pour des activités d'écriture. Par conséquent, il semble que les ressources numériques soient un type de matériel pédagogique aidant et prometteur pour les enseignants en CMA, à la condition que les compétences disciplinaires soient prises en compte dans les différentes activités préparées et que les enseignants en soient conscients.

6.1.3. *La littérature jeunesse*

Giasson (2000) propose de développer les compétences en français en utilisant des textes issus de la littérature jeunesse. Elle explique, dans son ouvrage, comment développer les stratégies de lecture et d'écriture à partir de ces textes. L'auteure voit la lecture et l'écriture comme un processus en développement. Chaque lecteur utilise ses stratégies s'il le veut bien. En d'autres termes, le lecteur les utilise quand il en ressent le besoin et quand il est prêt. La littérature jeunesse développe les stratégies en rejoignant chaque élève selon son niveau de développement (Giasson, 2000). Quant à Turgeon (2005), il met de l'avant le plaisir de lire et la compétence « apprécier des œuvres littéraires » pour proposer des activités en lien avec plusieurs livres de littérature jeunesse. En jetant un regard sur la table des matières, il est intéressant de constater que l'auteur ne fait aucune distinction entre les activités de première année du cycle et les activités de deuxième année du cycle. Toutes les activités sont séparées selon les cycles d'apprentissage (Turgeon, 2005).

En CMA, la littérature jeunesse s'inscrit dans une idée de décroisement puisque chaque élève développe ses compétences en lisant des livres et peu importe si ces livres sont destinés aux élèves de première année ou aux élèves de deuxième année. Si nous revenons à la métaphore de la cuisine, il peut y avoir plusieurs ustensiles visant la même action. Peu importe que le chef prenne un fouet manuel ou automatique, l'important est qu'il réussisse à monter ses blancs d'œufs en neige. Il en est de même avec la littérature jeunesse, peu importe l'auteur, le style de roman ou encore le nombre de pages du livre,

l'important est de développer les compétences en lecture. Plusieurs enseignants ayant participé à la recherche utilisent d'ailleurs la littérature jeunesse pour développer les compétences en français. Cependant, pour l'apprentissage plus formel de certains savoirs au premier cycle, comme l'apprentissage de l'alphabet, ou encore dans les cycles supérieurs, pour l'apprentissage de la grammaire, ils utilisent également le contenu des manuels scolaires, et ce, dans un souci de répondre au contenu du programme. Il n'en demeure pas moins qu'en classe multiâge, la littérature jeunesse s'avère une piste intéressante pour enseigner le français puisqu'elle permet à l'enseignant d'avoir un support collectif pour les apprentissages en grand groupe. Par ailleurs, les enseignants de cette recherche ont mis en évidence que pour le premier cycle, il est beaucoup plus difficile d'enseigner collectivement que dans les cycles supérieurs, et ce, surtout en début d'année. Cela peut supposer que dès que l'élève a atteint une certaine autonomie dans les acquis de base, tels que les sons, l'accent peut être mis sur le développement de stratégies et de compétences. Ainsi, au deuxième et au troisième cycles, peu importe le livre de lecture, tous les élèves peuvent évoluer avec le même matériel puisque l'accent est mis sur le développement de stratégies et par le fait même, des compétences en lecture.

6.1.4. Et le PFEQ?

Le chef cuisinier crée des recettes, mais avant de passer à la création, il a reçu une formation qui lui a appris quelques règles indispensables. En général, ces règles de base

essentielles à la réussite de différentes créations en cuisine sont répertoriées dans un livre de référence. Il ne s'agit pas nécessairement d'un livre de recettes qui serait trop technique. En effet, le chef cuisinier crée ses recettes à partir de règles générales de base et non à partir d'un livre de recettes. C'est la différence entre le professionnel en cuisine et l'amateur. En enseignement et au terme de cette recherche, le rôle du livre de base est tenu par la PFEQ qui est, à ce jour, le document ministériel officiel en ce qui concerne les apprentissages essentiels à la formation des jeunes (Gouvernement du Québec, 2001). L'enseignant ne le suit pas de façon technique, mais il va plutôt l'utiliser pour organiser son enseignement selon les bases établies par le Ministère. D'ailleurs, les enseignants de cette recherche disent l'utiliser comme guide pour planifier et évaluer les compétences disciplinaires, les compétences transversales et les savoirs essentiels. Ce constat rejoint les résultats d'une autre étude dans un contexte de recherche collaborative, où les enseignants en viennent à la conclusion qu'en CMA, il est préférable de se fier au PFEQ pour déterminer les éléments d'apprentissage et, par la suite, de faire des choix parmi le matériel didactique disponible (Couture, et al., 2008). Par conséquent, le PFEQ devrait se situer à la base de toute intervention pédagogique de l'enseignant en CMA même si parfois, comme nous l'observons chez quelques enseignants, le manuel scolaire est encore la principale référence. C'est comme si une revue de Ricardo pouvait remplacer la « cuisine raisonnée ».

En CMA, la difficulté de planification réside dans les classes intercycles où certains savoirs diffèrent d'un cycle à l'autre selon le PFEQ. L'impression d'avoir à planifier en

double est amplifiée dans ce contexte. Une autre difficulté que les enseignants pointent souvent est l'obligation d'avoir une planification échelonnée sur deux ans. Dans les écoles où il n'y a qu'une classe par cycle, les élèves passent deux ans ou plus dans leur classe, les enseignants se doivent donc d'innover pour éviter que les élèves refassent les mêmes activités et ainsi, maintenir leur motivation. Cet aspect demande, de la part de l'enseignant, beaucoup de recherche et de créativité, ce qui n'allège pas la tâche en CMA.

Enfin, une autre difficulté qui pourrait voir le jour à la suite de l'adoption du document de la progression des savoirs en français établie par le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (Gouvernement du Québec, 2008) pourrait s'ajouter à celles déjà mentionnées. Le PFEQ, dans sa première version, ne fait aucune distinction de complexité entre les savoirs alors que ce nouveau document sur la progression des savoirs pourrait influencer une vision du programme selon un découpage par année. En CMA, cette organisation peut s'avérer problématique, puisque le découpage en année des savoirs complexifie la tâche des enseignants qui tentent d'enseigner collectivement le plus souvent possible. D'un autre côté, ce document peut également apporter un autre aspect plus positif pour les enseignants en CMA. En ayant une vision de complexification des savoirs, l'enseignant peut planifier l'acquisition des savoirs selon des niveaux de complexité différents, mais avec les mêmes bases et les mêmes stratégies à développer chez tous ses élèves, peu importe leur degré. Tout dépend de l'interprétation qu'en feront les enseignants en CMA. Si leur vision de ce document est

un découpage par année, leur tâche se complexifiera, alors que s'ils y voient une complexification des savoirs, il se pourrait que leur tâche de planification soit facilitée.

6.2. L'enseignant, maître de ses choix

Que ce soit en cuisine ou dans une classe, il y a un maître. Dans le premier cas c'est le chef qui décide des ustensiles qui entrent dans sa cuisine, de l'utilisation qu'il va en faire selon les recettes à cuisiner. Dans le second cas, c'est l'enseignant qui fait le choix d'utiliser différents types de matériel pédagogique qui sont à sa disposition. Il décide de les utiliser selon la vision qu'il a des contenus d'apprentissage, selon les choix pédagogiques qu'il fait, et selon la vision qu'il a de son groupe. Les prochains paragraphes développent plus précisément chacun de ces volets afin de bien comprendre comment le contexte et la vision de l'enseignant influencent l'usage qu'il fait du matériel en CMA comme dans toute autre classe d'ailleurs.

6.2.1. *L'influence de la vision de l'enseignant sur les contenus d'apprentissage*

Certains enseignants enseignent collectivement la mathématique, alors que d'autres n'y voient aucune possibilité en raison de l'écart qui existe entre les concepts à faire apprendre. En effet, certains enseignants axent l'apprentissage sur les compétences qui sont identiques tout au long du primaire alors que d'autres perçoivent une hiérarchie dans les savoirs essentiels en mathématique. Il se pourrait que l'utilisation des manuels scolaires soit à la source d'une vision de hiérarchie des savoirs plutôt que d'une

complexification puisque les enseignants semblent séparer les savoirs selon l'année du cycle, alors que le PFEQ ne prescrit pas, pour l'instant, l'année du cycle pour l'acquisition d'un savoir en particulier. La vision de séparation des savoirs selon l'année du cycle serait donc possiblement issue de l'utilisation des manuels scolaires qui eux, établissent une hiérarchie entre les savoirs à acquérir. Ainsi, au premier cycle, le PFEQ propose comme savoir essentiel l'addition avec retenue, alors que les manuels scolaires ne le suggèrent qu'en deuxième année du premier cycle. Cet exemple montre bien que l'interprétation du contenu est différente dans les manuels et dans le PFEQ.

La vision des enseignants concernant l'enseignement du français est différente. En effet, dans ce cas, les enseignants se concentrent d'abord sur les quatre compétences disciplinaires. Ainsi, dans leurs raisons, ils expliquent que la tâche est identique pour tous les élèves, mais que les exigences sont différentes. Lorsque la tâche est d'écrire un texte, tous les élèves écrivent sur le sujet, cependant la correction est différente selon le niveau de l'élève. Dans ce cas, il est plus facile d'enseigner collectivement à partir d'un seul manuel scolaire pour l'apprentissage de savoirs plus techniques tels que la grammaire ou les sons et surtout, d'utiliser d'autres types de matériel pédagogique comme la littérature jeunesse pour développer les compétences disciplinaires.

L'enseignement de la science et de la technologie répond à la même logique sachant que le caractère indicatif et non prescriptif des savoirs essentiels impose moins de contraintes aux enseignants (Gouvernement du Québec, 2001). Dans l'ensemble, les

enseignants y voient l'apprentissage d'une démarche identique pour tous les élèves, ce qui facilite l'enseignement collectif. Par ailleurs, lors d'une étude menée par le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport sur l'application du programme de formation, les enseignants disent travailler moins fréquemment les compétences en science et technologie (Gouvernement du Québec, 2006a). Par conséquent, la place de la science et technologie et la non prescription des savoirs essentiels peuvent aussi expliquer pourquoi les enseignants en CMA enseignent la science et la technologie de façon plus globale et collective.

La vision de l'enseignement de l'univers social semble elle aussi être différente selon l'enseignant. Tous les enseignants de la recherche sont en accord pour dire que cette discipline pose problème en CMA puisqu'il existe une chronologie dans les savoirs essentiels. En effet, il semble difficile de se pencher sur la période de 1900 pour revenir ensuite à la conquête de l'Amérique. En y voyant un contenu figé, les enseignants séparent leur classe pour l'enseignement de l'univers social. Par contre, d'autres enseignants ont développé une vision du contenu par thème plutôt que par date, ainsi, ils survolent une partie du contenu sur un an en touchant à des thèmes précis comme par exemple, l'aménagement du territoire durant toutes les époques prévues dans le cycle. L'année suivante, ces enseignants aborderont à nouveau toutes les époques du cycle mais sous l'angle d'un autre thème comme par exemple : l'influence des personnages. Cette pratique s'avère intéressante mais comporte également des risques lorsqu'un élève

déménagement ou encore lorsque l'année suivante, l'élève retourne dans une classe à degré unique.

Ces différents constats sur la vision qu'a l'enseignant des contenus à enseigner rejoignent l'idée que chaque discipline scolaire renvoie à une didactique particulière qui se distingue par les spécificités relatives à la construction des savoirs qui s'y opèrent. Ainsi, chaque didactique définit les conditions optimales de transformation des savoirs savants en savoirs à enseigner. Les didacticiens de la mathématique privilégient la transposition didactique en mettant le savoir savant comme ultime référence au savoir à enseigner, alors que du point de vue des didacticiens du français, les savoirs savants prennent moins d'importance puisque les contenus en français sont souvent le résultat de luttes d'influences sociales (Caillot, 1996). Les finalités du français sont plutôt de l'ordre des compétences langagières comme écrire des textes variés ou lire des textes variés. Les savoirs savants en français comme ceux en grammaire sont surtout censés soutenir l'appropriation de ces compétences langagières (Ducancel, 1996).

Ce rapport aux savoirs pourrait influencer la vision des enseignants sur les contenus en mathématique et expliquerait pourquoi ils ressentent le besoin de séparer les niveaux. L'appropriation de savoirs semble être essentielle pour pouvoir développer les compétences, alors qu'en français, les enseignants semblent miser sur le développement des compétences, les savoirs ayant avant tout un rôle de soutien à la compétence. La séparation des degrés n'est ainsi pas nécessaire, à part pour le premier cycle où il y a

séparation jusqu'à ce que l'élève ait acquis les savoirs de base qui lui permettent de développer ses compétences. En d'autres mots, pour lire des textes, il faut aussi apprendre les sons.



En univers social, Caillot (1996) explique que l'histoire et la géographie sont des disciplines où le sens est primordial. Le fait brut n'existe pas en lui-même, il doit être interprété. Cela expliquerait peut-être pourquoi les enseignants souhaitent aborder les différents savoirs essentiels selon une certaine chronologie. Comment interpréter un fait dans une époque donnée si l'élève ne connaît pas ce qui s'est passé avant? Dans ce cas, les enseignants ressentent le besoin de séparer les degrés en univers social pour permettre à l'élève de tisser des liens entre le passé et le présent selon un ordre chronologique.

En science et technologie, l'appropriation des savoirs scientifiques est vue comme un processus, un cheminement, une démarche et non plus comme une accumulation de résultats objectifs et définitifs (Astolfi, Darot, Ginsburger-Vogel, & Toussaint, 1997). Au primaire, les savoirs scientifiques sont transposés en savoirs à enseigner pour les adapter au niveau des élèves, avec une insistance plus marquée sur la démarche (Thouin, 2004). Le but n'est pas d'enseigner des savoirs dans un ordre préétabli, mais plutôt de susciter un questionnement pour faire évoluer la compréhension d'une notion. Dans ce sens, le résultat de l'appropriation des savoirs enseignés s'inscrit dans un processus. Ce constat rejoint d'ailleurs le contenu du PFEQ qui met l'accent sur le développement des

compétences et pour qui les savoirs essentiels doivent être abordés par le biais de problématiques concrètes à l'aide de matériel de manipulation (Gouvernement du Québec, 2001). L'enseignant peut choisir les savoirs essentiels qu'il souhaite aborder avec ses élèves tout en développant les trois compétences attendues du PFEQ. Ainsi, nous pouvons comprendre pourquoi en CMA les enseignants semblent réussir à enseigner plus facilement à tout le groupe au complet, puisque l'accent est mis sur le développement des trois compétences plutôt que sur l'acquisition d'une suite de savoirs essentiels. Comme pour le français, les savoirs essentiels deviennent un soutien à l'acquisition des compétences, bien que la question qui reste en suspens au regard des sciences est la place qu'elles occupent vraiment dans la pratique des enseignants, cette discipline n'ayant pas le même statut que le français dans la culture scolaire.

6.2.2. L'influence des choix pédagogiques de l'enseignant

L'enseignant donne une couleur à sa pédagogie en choisissant des formules pédagogiques qui lui sont propres et qui lui conviennent. Le cadre conceptuel décrivait ces formules pédagogiques comme des façons de varier l'enseignement et de favoriser l'acquisition de nouvelles connaissances (Chamberland, et al., 1995). Par conséquent, l'enseignant qui opte pour une approche par projet aura tendance à utiliser les ressources numériques et la littérature jeunesse, alors que celui qui décide d'enseigner par démonstration, par enseignement stratégique ou encore par enseignement modulaire a plutôt recours aux manuels scolaires. D'ailleurs, il est intéressant de constater que les

enseignants participant à la recherche ne privilégient pas nécessairement une formule pédagogique à une autre. En fait, la logique est souvent inversée. Ils vont, dans un premier temps, choisir le matériel pédagogique, analyser le contenu, pour ensuite choisir une formule pédagogique qui peut parfois être suggérée par le guide du maître. Ainsi, en français, la plupart des enseignants choisit d'enseigner avec les manuels scolaires pour ensuite décider d'organiser la classe en travail d'équipe ou non pour la réalisation d'un projet. Seul le cas d'une enseignante ayant choisi d'exclure les manuels scolaires de sa pratique semble se distinguer dans sa façon de faire. En remplacement d'un enseignement basé sur les manuels, elle a choisi, comme formule pédagogique, l'enseignement par ateliers qui permet d'adapter le contenu selon le niveau de chaque élève. Dans le même sens, Lemay Bourassa (2004) propose des stratégies et des idées pour intégrer les ateliers d'apprentissage dans la classe. Elle explique qu'en classe multiâge, l'enseignement par ateliers est idéal puisqu'il donne la possibilité de réaliser les mêmes apprentissages en modifiant les difficultés des ateliers (Lemay Bourassa, 2004). L'enseignant, en privilégiant les ateliers, évite de doubler sa planification et l'enseignement en alternance.

Le choix des formules pédagogiques peut être fait par l'enseignant, suggéré par le matériel pédagogique mais également, par la relation qu'il entretient avec la discipline enseignée. En effet, le rapport aux savoirs établi dans chaque discipline influence directement le choix d'une formule pédagogique. Ainsi, en mathématique, l'importance accordée aux savoirs supporte l'idée de travailler des notions par modelage comme

l'addition, la soustraction, les fractions... Les enseignants choisissent ensuite une approche par résolution de problème. En didactique du français, la logique est inversée. Les savoirs réfèrent à des connaissances plus techniques comme la grammaire ou encore les sons et ont un rôle de soutien aux compétences (Ducancel, 1996). L'enseignant va débiter par une situation de lecture ou d'écriture qui vise dans un premier temps le développement des compétences pour ensuite aborder les questions de grammaire ou d'orthographe. Toutefois, ce processus en français diffère dans les classes du premier cycle, puisqu'avant de s'en aller dans l'écriture, l'apprentissage des sons et des lettres est nécessaire. Dans ce cas, la formule pédagogique privilégiée est le modelage.

6.2.3. *L'influence de l'enseignant selon sa conception du groupe*

Les manuels scolaires semblent répondre à une conception d'homogénéité puisqu'ils sont conçus pour une année unique et qu'ils misent sur les similitudes entre les élèves. Par ailleurs, Fradette et Lataille-Démoré (2003) explique que cette recherche d'homogénéité pourrait être la source des difficultés qu'éprouve le personnel enseignant qui œuvre dans les CMA, car il doit toujours doubler le programme.

Dans une autre perspective, un enseignant qui conçoit son groupe de façon hétérogène met l'accent sur la diversité et sur la complémentarité de chaque individu, il est conscient que les élèves apprennent de manières hétéroclites et à des rythmes différents (Tomlinson, 2004). Le PFEQ et le matériel complémentaire semblent mieux

correspondre à cette conception. Selon Fradette et Lataille-Démoré (2003), cette conception est la base même du mouvement multiâge car le programme d'étude est général et à long terme et il met l'accent sur des compétences plutôt que sur des contenus spécifiques.

Au terme de cette recherche, la limite entre une conception homogène et hétérogène paraît plus complexe que les distinctions faites précédemment. En effet, l'enseignant recherche des occasions de regrouper tous ses élèves pour éviter de doubler sa tâche, ce qui pourrait nous laisser croire qu'il a une conception homogène de son groupe. Lorsqu'il enseigne en français avec tout le groupe et avec un seul manuel scolaire, il considère sa classe comme un tout, ce qui ne veut pas dire pour autant que sa classe soit homogène. D'ailleurs, les enseignants le disent dans les entrevues, ils savent que les élèves ne sont pas au même niveau et ils adaptent les exigences. En recherchant une certaine homogénéité pour l'enseignement, ils sont capables d'avoir une vision hétérogène du groupe. En mathématique, c'est le contraire. Devant l'hétérogénéité de la classe, les enseignants ressentent le besoin de séparer les niveaux pour retrouver une certaine homogénéité entre les élèves répartis alors en sous-groupe. La réponse à ce constat se situe peut-être dans le rapport aux savoirs qu'entretient l'enseignant. Ainsi, sa vision des contenus d'apprentissage prend plus d'importance. En effet, si l'enseignant a plus de facilité à regrouper, c'est peut-être que l'idée d'homogénéité ou d'hétérogénéité ne renvoie pas tellement à la conception qu'a l'enseignant de son groupe, mais plutôt à la conception qu'il a des contenus d'apprentissage.

Ce constat nous propose ici de nuancer les propos de Fradette et Lataille-Démoré (2003) qui cible le paradigme de l'hétérogénéité comme source de la CMA. Les enseignants en CMA sont conscients de l'hétérogénéité des élèves auxquels ils tentent de répondre par des contenus ciblés à chaque niveau. Le défi ne semble pas être de leur faire voir les différences entre les élèves et les apprentissages qu'ils réalisent mais plutôt en termes de progression et de complexification des apprentissages qu'ils perçoivent moins. Ainsi, l'idée de Martin (2006) d'identifier dans le curriculum des concepts noyaux et de les transformer en tâches qui ont une même unité thématique, mais qui sollicitent des niveaux conceptuels différents, demeure un défi de taille en CMA. Dans cette perspective, l'utilisation du matériel en CMA pourrait peut-être se faire autrement, et ce, au bénéfice premier des enseignants.

6.3. Constats et pistes de développement

L'utilisation du matériel pédagogique joue un rôle prépondérant dans le poids de la tâche d'un enseignant en CMA. En plus de gérer plusieurs degrés, l'enseignant doit faire preuve d'ingéniosité pour planifier l'utilisation qu'il fera de son matériel pédagogique dans le but de développer des compétences chez ses élèves. À plusieurs reprises, les enseignants ont mentionné que l'enseignement en grand groupe facilitait leur tâche mais pour cela, il leur fallait un matériel adapté à la CMA. Actuellement, lorsqu'ils utilisent des manuels scolaires, ils doivent veiller à ne pas empiéter sur les manuels du degré

supérieur. Par ailleurs, lorsqu'un enseignant arrive en CMA, il doit souvent composer avec les manuels disponibles dans l'école. La liberté de l'enseignant face à l'utilisation du manuel scolaire est souvent brimée. Pourtant, cette recherche a mis en évidence quelques stratégies intéressantes d'utilisation du matériel pédagogique qui pourraient inspirer les enseignants en CMA :

- Planifier à partir du PFEQ les apprentissages à réaliser pour ensuite choisir le type de matériel pédagogique qui convient.
- Lors de la planification, regrouper le plus souvent possible les apprentissages qui peuvent se réaliser pour tout le groupe.
- Utiliser, dans la mesure du possible, un seul manuel scolaire pour éviter de doubler la tâche.
- Utiliser la littérature jeunesse pour développer les compétences en français.
- Utiliser les ressources numériques pour réaliser des activités de recherche.
- Utiliser les ouvrages de référence, le matériel de manipulation et les jeux éducatifs en complément des manuels scolaires.

La figure 8 propose un modèle résumant comment le matériel pédagogique est utilisé en CMA à la lumière des constats faits dans cette recherche. Dans l'ensemble, il est souhaitable, pour la survie de l'enseignant en CMA, de réussir à enseigner en grand groupe le plus souvent possible et d'éviter l'enseignement en alternance qui complexifie la tâche. Pour ce faire, l'enseignant cible les apprentissages à réaliser, à partir du PFEQ, selon la vision qu'il a des contenus. En consultant le PFEQ, l'enseignant choisit les

apprentissages communs de ses différents degrés pour ensuite choisir le matériel pédagogique, manuels scolaires ou autres types, qui permettra aux élèves de faire ces apprentissages. Finalement, il choisit la formule pédagogique la mieux adaptée à la situation d'apprentissage. Rappelons toutefois que le rapport aux savoirs de l'enseignant influence ses choix dans chaque discipline puisque dans tous les cas, le choix d'un matériel et son utilisation est le résultat d'une interprétation du PFEQ dont chacun est l'auteur.

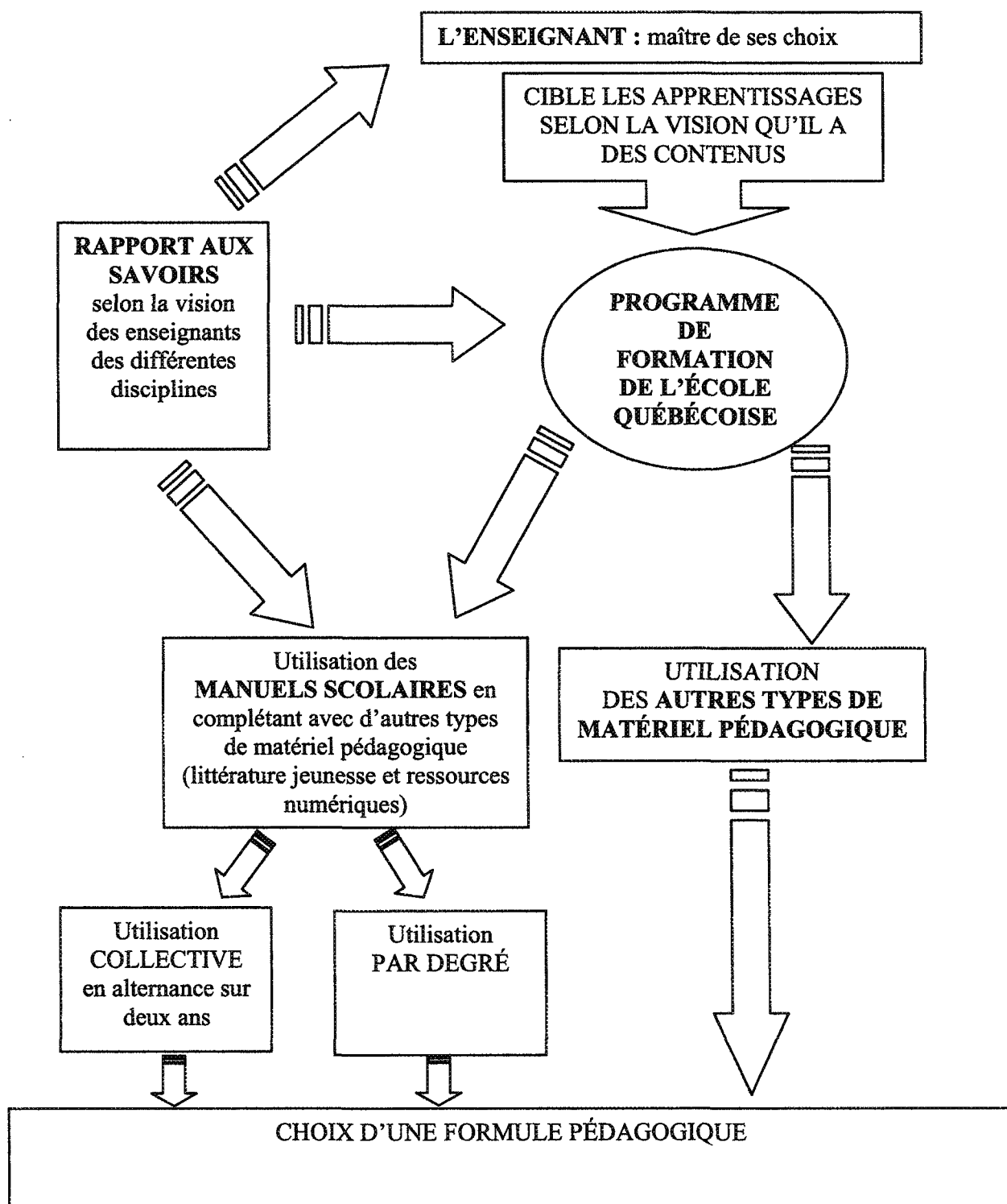


Figure 8 : Processus d'utilisation du matériel pédagogique

En ce qui concerne les éditions scolaires, quelques pistes de développement de matériel ont été suggérées par les enseignants. Dans un premier temps, le besoin des enseignants en CMA est surtout de pouvoir accéder à une banque d'activités ou de projets qu'ils pourraient choisir en fonction des contenus à faire apprendre, des compétences à développer et des différents degrés avec lesquels ils doivent composer. L'idée de concepts noyaux qui sollicitent des niveaux conceptuels différents, proposée par Martin (2006), pourrait être une piste intéressante à exploiter pour la création de cette banque d'activités. Par ailleurs, certains enseignants font référence aux situations d'apprentissage évaluatives préparées par le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport et y voient une structure intéressante à exploiter pour compléter cette banque. Pour le premier cycle, l'idée d'activités déjà préparées pouvant être introduites dans une organisation en atelier a été soulevée à plusieurs reprises. Ces activités permettraient à l'enseignant de gagner du temps et devraient viser des niveaux de complexité variés pour offrir un enseignement différencié à ses élèves. Finalement, l'idée d'une structure plus souple dans les manuels scolaires permettant de voir les contenus de façon globale et moins hiérarchique a été également proposée comme piste de développement, là encore, l'idée de complexification plutôt que de hiérarchisation des savoirs semble une piste intéressante à exploiter.

Dans l'ensemble, retenons de cette analyse qu'un vaste chantier de réflexion, de conception et de développement est ouvert en ce qui concerne le matériel pédagogique en CMA.

CONCLUSION

Cette recherche sur l'utilisation du matériel pédagogique en CMA s'inscrit dans un contexte où les CMA se multiplient de plus en plus au Québec. La fluctuation négative de la clientèle au sein des commissions scolaires, accélérée par les mouvements démographiques vers les grands centres urbains, oblige les administrateurs à trouver des solutions dont celles d'implanter des CMA. Ce choix, souvent administratif, complexifie la pratique des enseignants qui doivent composer avec deux ou trois degrés différents mais surtout, qui doivent adapter le matériel pédagogique qui est à leur disposition au contexte de la CMA. Le récent rapport du Conseil supérieur de l'éducation (2009) met en évidence que l'implantation des CMA au Saguenay—Lac-Saint-Jean devrait se poursuivre encore pendant plusieurs années (Conseil Supérieur de l'Éducation, 2009). Par ailleurs, le sondage réalisé pour l'écriture de ce rapport met en évidence le besoin d'adapter la formation initiale à ce contexte et de développer des modalités favorables au soutien et au développement professionnel des enseignants. Ce mémoire répond partiellement à cette demande en apportant un éclairage sur l'utilisation du matériel pédagogique. Les résultats de cette recherche pourraient ainsi être utilisés à des fins pratiques lors de la formation initiale ou continue.

Plusieurs recherches portant sur la CMA l'aborde, en général, sous l'angle des pratiques et des stratégies que des enseignants en CMA (Couture, et al., 2008; Desbiens, 2006; Fradette & Lataille-Démoré, 2003; Martin, 2006). L'aspect de l'utilisation du matériel pédagogique est souvent soulevé mais peu approfondi dans ces recherches, l'accent étant mis plutôt sur les pratiques d'intervention des enseignants de façon plus holistique. À titre d'exemple, Martin (2006) propose de prendre du recul face au manuel scolaire pour éviter l'enseignement alternatif, Lataille-Démoré (2008) fait référence à l'utilisation d'un matériel adapté pour favoriser l'apprentissage des élèves (Lataille-Démoré, 2008), tandis que Couture et ses collaborateurs (2008) proposent de se fier au PFEQ pour déterminer les éléments d'apprentissage et par la suite, faire des choix parmi le matériel didactique disponible. Ce mémoire apporte des éléments de précision à ces propositions en se concentrant plus précisément sur l'utilisation que font les enseignants du matériel pédagogique.

Spécifiquement au regard du matériel pédagogique, plusieurs recherches ont aussi été réalisées (Carrette, 2001; Johanne Lebrun, et al., 2006; Lenoir, 2001; Rey, 2001). Ces recherches concernent cependant les manuels scolaires et portent plutôt un regard évaluatif sur la composition de ceux-ci, le but étant surtout de vérifier s'ils répondent aux exigences du PFEQ. Cette étude se distingue par le fait qu'elle entre au cœur des pratiques pour identifier le matériel disponible et utilisé en CMA, et en comprendre l'usage. Ainsi, des pistes de développement plus précises peuvent être dégagées de notre analyse.

Un questionnaire distribué à tous les enseignants en CMA de la région du Saguenay—Lac-Saint-Jean et complété par 18 enseignants nous a permis de répondre au premier objectif de cette recherche, à savoir : identifier les types de matériel pédagogique utilisés par l'enseignant en CMA. Ce premier éclairage était nécessaire en raison du peu d'écrits disponibles sur cette question. Les réponses à ce questionnaire nous ont aussi permis un début de description de l'utilisation que les enseignants font de ces différents types de matériel pédagogique. Le premier constat qui a été réalisé concerne le rôle des manuels scolaires qui semble être central puisqu'ils sont utilisés dans tous les contextes et par la majorité des enseignants en CMA. Néanmoins, au terme de l'analyse du questionnaire, il a été noté que les autres types de matériel pédagogique tels que le PFEQ, les ouvrages de références, les ressources numériques, la littérature jeunesse, le matériel de manipulation et les jeux éducatifs sont aussi utilisés dans plusieurs contextes. À ce stade, la recherche avait réussi à identifier le matériel pédagogique utilisé en CMA, mais la compréhension en profondeur des façons d'utiliser les différents types de matériel pédagogique et surtout, des raisons dans le choix des enseignants d'utiliser un matériel pédagogique en était encore à ses premiers balbutiements.

Les entrevues semi-dirigées avec six enseignants ciblés selon des caractéristiques bien précises visaient à amener des données supplémentaires qui répondraient aux deux derniers objectifs concernant l'utilisation du matériel pédagogique en CMA. La

complémentarité dans le mixage des méthodes et des instruments a enrichi les résultats des entrevues. En effet, les lacunes observées lors de l'analyse du questionnaire ont été comblées lors des entrevues. L'analyse des données d'entrevues nous amène à la conclusion que les manuels scolaires prennent une place importante pour la majorité des enseignants. Leur utilisation varie cependant selon les enseignants, lesquels utilisent le matériel pédagogique en fonction de leur expérience et de leur vision des apprentissages, selon leur rapport aux savoirs dans chaque discipline ou encore, selon le cycle d'enseignement, le premier cycle comportant quelques particularités en raison de l'écart entre les connaissances des élèves.

L'interprétation qui résulte de nos constats, reprend l'image de Martin (2006) d'une grande cuisine effervescente d'activités dans laquelle plusieurs ustensiles sont disponibles et dont les usages peuvent être multiples. La CMA comprend elle aussi plusieurs types de matériel pédagogique plus ou moins importants selon le contexte. Mais que ce soit en cuisine ou dans une CMA, c'est le chef ou l'enseignant qui choisit quels ustensiles sont essentiels à la réussite d'un mets ou encore d'un apprentissage. L'enseignant est donc maître de ses choix selon la vision qu'il a du PFEQ et de ses contenus d'apprentissage. En construisant son intervention pédagogique en fonction de la conception qu'il a de son groupe, l'enseignant se voit choisir une formule pédagogique, telle que l'approche par projet ou encore le modelage qui déterminera en fin de compte, le type de matériel pédagogique adéquat à la situation. Cependant, le rapport aux savoirs propre à chaque didactique prend aussi beaucoup d'importance, ce

qui nous amène à constater que les résultats de cette recherche ne concernent pas uniquement les CMA, mais également les classes à degré unique. Par conséquent, l'interprétation met en évidence que l'enseignant est maître de ses choix non seulement en fonction de la vision de son groupe ou de l'enseignement, mais aussi du rapport au savoir qu'il entretient dans chaque discipline.

Les ressources numériques et la littérature jeunesse sont deux types de matériel pédagogique qui ont été plusieurs fois cités comme facilitant pour l'enseignement en CMA. En effet, ces deux types de matériel semblent pouvoir s'adapter facilement à tout le groupe, et ce, peu importe les différences de niveau entre les élèves. Les résultats ont permis de souligner que l'utilisation de ces deux types de matériel pédagogique intervient surtout pour l'acquisition des compétences en français. Lorsque l'accent est mis sur l'acquisition de savoirs plutôt que sur le développement de compétences, comme en univers social ou encore en mathématique, il semble plus difficile d'utiliser d'autres types de matériel pédagogique et surtout, d'enseigner en grand groupe. La chronologie des savoirs en univers social et la complexification des savoirs en mathématique suggèrent un enseignement qui s'organise selon une certaine hiérarchie entre les savoirs. Une fois encore, la vision que l'enseignant a des contenus d'apprentissage influence directement l'utilisation qu'il fera d'un certain type de matériel pédagogique.

Finalement, du côté des enseignants, les entrevues ont mis en évidence qu'en CMA, il est essentiel de regrouper autant que possible les apprentissages communs pour éviter

de doubler la tâche. Par conséquent, l'utilisation d'un seul manuel scolaire pour tout le groupe le plus souvent possible semble une solution adéquate, sans pour autant avoir une vision homogène du groupe. Quelques formules pédagogiques comme l'intégration d'ateliers ou encore la pédagogie par projet ont également été citées comme aidante à l'enseignement en CMA. En ce qui concerne la conception de matériel pédagogique, le défi est de trouver des formats souples et ouverts qui rompent avec la tradition du découpage par année scolaire. L'idée de banques d'activités, d'outils ou encore d'ateliers déjà prêts revient souvent dans le discours des enseignants en CMA et semble être un besoin important pour ces derniers.

La situation des petites écoles et des CMA semble être encore très peu documentée. Lataille-Démoré (2008) dénonce le fait que malgré la pérennité des CMA à l'échelle de la planète, les décideurs politiques s'en soucient peu. Elle mentionne que les CMA sont souvent considérées comme des anomalies résultant de conditions extraordinaires et temporaires qui se résorbent au gré des fluctuations de la population. Actuellement au Québec, des équipes comme celle de Couture à l'Université du Québec à Chicoutimi ou encore celle de Martin à l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue se penchent sur l'intervention éducative en CMA. Par ailleurs, le Conseil supérieur de l'éducation vient d'éditer un rapport sur les écoles éloignées en région qui met en évidence les défis que les enseignants en CMA doivent relever (Conseil Supérieur de l'Éducation, 2009). Ces travaux semblent vouloir apporter un éclairage supplémentaire pour modifier l'image de la CMA comme une anomalie. Malgré le fait que la CMA soit avant tout un

choix administratif, il existe des pratiques pédagogiques à découvrir, à développer et à approfondir. Dans cette recherche, les enseignants ont partagé leurs façons d'utiliser le matériel pédagogique, mais au fil des discussions, d'autres aspects ont surgi tels que la créativité des enseignants face à une situation qui n'est pas des plus communes. Leur ingéniosité et leur assiduité à la tâche sont autant de richesses à exploiter et à développer, mais d'un autre côté, les difficultés que ces enseignants surmontent jour après jour risquent de freiner leur élan. L'enjeu actuel n'est pas de savoir si les élèves réussissent mieux ou moins bien en CMA, le débat entre Veenman (1995), Mason et Burns (1996) qui dure depuis une décennie s'essouffle et ne semble pas avoir donné de réponse définitive. Aujourd'hui, il s'agit de mettre au jour des pratiques adaptées qui aident les enseignants à réussir et à s'épanouir en CMA. Si l'enseignant est heureux dans sa classe, ce sont les élèves qui y gagneront et, par la même occasion, leurs apprentissages n'en seront que meilleurs.

Pour en revenir à la métaphore de la cuisine, le chef du restaurant qui puise dans les aliments les plus frais, qui choisit ses plats et qui se sent dans son élément, risque de surprendre vos papilles, et ce, même s'il doit faire preuve d'ingéniosité pour surmonter les obstacles. Une citation d'un auteur inconnu dit : « *Les grands chefs ne meurent jamais, ils ont juste un nombre infini d'étoiles* ». À nous tous maintenant d'offrir les étoiles qui reviennent à la CMA en aidant les enseignants à devenir de grands chefs.

RÉFÉRENCES

- Anadon, M. (2004). Quelques repères sociaux et épistémologiques de la recherche en éducation au Québec. In T. Karsenti & L. Savoie-Zajc (Eds.), *La recherche en éducation : étapes et approches*. Sherbrooke: Université du Sherbrooke.
- Archambault, J. (2008). L'organisation de l'école primaire en cycles d'apprentissage au Québec. *Revue des sciences de l'éducation*, XXXVI(1).
- Astolfi, J.-P., Darot, É., Ginsburger-Vogel, Y., & Toussaint, J. (1997). *Mots-clés de la didactique des sciences. Repères, définitions, bibliographies*. Paris-Bruxelles: De Boeck Université.
- Benveniste, L. A., & McEwan, P. J. (2000). Constraints to Implementing Educational Innovations : The Case of Multigrade Schools". *International Review of Education*, vol. 46, n. 1-2, p. 31-48.
- Bibeau, R. (2006). Les TIC à l'école : Proposition de taxinomies et analyse de quelques obstacles à leur intégration en classe *Le matériel didactique et pédagogique : soutien à l'appropriation déterminant de l'intervention éducative*. Québec: Les Presses de l'Université de Laval.
- Bissonnette, S., Richard, M., & Gauthier, C. (2006). *Comment enseigne-t-on dans les écoles efficaces?* Saint-Nicolas: Les Presses de L'Université de Laval.
- Bordeleau, C., & Morency, L. (1999). *L'art d'enseigner. Principes, conseils et pratiques pédagogiques*. Montréal: Gaëtan Morin.
- Caillot, M. (1996). La théorie de la transposition didactique est-elle transposable? In C. Raïsky & M. Caillot (Eds.), *Au-delà des didactiques, le didactique. Débats autour de concepts fédérateurs*. Bruxelles: De Boeck.
- Carrette, V. (2001). Le manuel scolaire : outil pour l'élève? In Y. Lenoir, G. Raymond-Roy, B. Rey & J. Lebrun (Eds.), *Le manuel scolaire et l'intervention éducative : Regards critiques sur ses apports et ses limites*. (pp. 41-56). Sherbrooke: Éd. du CRP.
- Chamberland, G., Lavoie, L., & Marquis, D. (1995). *20 Formules pédagogiques*. Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec.
- Choppin, A. (1992). *Les manuels scolaires : Histoire et actualité*. Paris: Hachette.
- Conseil Supérieur de l'Éducation (2002). *L'organisation du primaire en cycles d'apprentissage : Une mise en oeuvre à soutenir*.
- Conseil Supérieur de l'Éducation (2009). *Rapport sur l'état et les besoins de l'éducation : 2006-2008. L'éducation en région éloignée : une responsabilité collective*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Couture, C. (2008). Approbation du matériel didactique. Ce qu'il faut savoir. *Vie pédagogique*, 148. Retrieved from <http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/viePedagogique/148/index.asp?page=approbation>

- Couture, C., Allaire, S., Thériault, P., Doucet, M., Cody, N., & Monney, N. (2008). *L'intervention en classe multiâge : des pratiques à découvrir. Pistes d'intervention issues de la pratique d'enseignantes du Saguenay-Lac-Saint-Jean*. Chicoutimi: GRIR.
- Dancy, C., & Reidy, J. (2007). *Statistiques sans maths pour psychologues. SPSS pour Windows. QCM et exercices corrigés* (N. Gauvrit, Trans.). Bruxelles: de boeck
- De Graeve, S. (Ed.). (1996). *Apprendre par les jeux* (Wolters Leuven ed.). Bruxelles: DeBoeck.
- Desbiens, J.-F. (2006). Enseigner et apprendre en classe multiprogramme : un débat souterrain des enjeux d'actualité. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 9(1), 91-110.
- Dionne, M. (1982). *Les écoles alternatives* (Vol. 11). Ottawa: Collection l'AUTRE.
- Ducancel, G. (1996). Les parcours des savoirs dans l'enseignement du français à l'école. In C. Raïsky & M. Caillot (Eds.), *Au-delà des didactiques, le didactique. Débats autour de concepts fédérateurs*. Bruxelles: De Boeck.
- Fédération des commissions scolaires du Québec (2002a). Fluctuation de la clientèle dans le secteur de l'éducation, from <http://www.fcsq.qc.ca/Publications/Memoires/2002/m20020924.pdf>
- Fédération des commissions scolaires du Québec (2002b). *Fluctuation de la clientèle dans le secteur de l'éducation*.
- Fine, B., & Coutarel, M. D. (2002-2003). La manipulation : une notion complexe, des outils simples, from <http://pagesperso-orange.fr/coutarel.olivier/cours/memoire/memoirefine.PDF>
- Fortin, M.-F., Côté, J., & Fillion, F. (2006). *Fondements et étapes du processus de recherche*. Montréal: Chenelière Éducation.
- Fradette, A., & 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).
- Gajadharsingh, J., Hohl, J., & Gayfer, M. (1991). *Les classes multiprogrammes, le mythe et la réalité. Étude canadienne*. Toronto: Association canadienne d'éducation.
- Gather Thurler, M. (2005). Les cycles pluriannuels et leur impact sur le travail des enseignants. In M. C. e. J.-F. D. D. Biron (Ed.), *La profession enseignante au temps des réformes*. Sherbrooke: Éditions du CRP.
- Germain, C. (1997). Les paradigmes de recherche en éducation : remarques d'ordre épistémologique. In L. DUQUETTE, M. JEZAK, D. RENIÉ & R. COURCHÈNE (Eds.), *Méthodologie empiriques en langues secondes et étrangères : nouvelles perspectives*. Ottawa: CREAL.
- Giasson, J. (Ed.). (2000). *Les textes littéraires à l'école*. Montréal: Gaetan Morin éditeur.
- Gouvernement du Québec (1992). *Rapport d'étude sur les écoles primaires et les classes multiprogrammes* Québec: Ministère de l'Éducation, Direction de la recherche.
- Gouvernement du Québec (2001). *Programme de formation de l'école québécoise*. from http://www.meq.gouv.qc.ca/lancement/prog_formation/index.htm.

- Gouvernement du Québec (2002). Matériel didactique approuvé par le Ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport, from <http://www3.mels.gouv.qc.ca/bamd/menu.asp>
- Gouvernement du Québec (2006a). *Bilan de l'application du programme de formation de l'école québécoise : enseignement primaire. Rapport final. Table de pilotage du renouveau pédagogique*. Québec: Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport.
- Gouvernement du Québec (2006b). *Matériel didactique approuvé pour l'éducation préscolaire et l'enseignement primaire*. from http://www3.mels.gouv.qc.ca/bamd/Doc/Liste_primaire_fr_old.pdf.
- Gouvernement du Québec (2007). *Tableaux statistiques*. from http://www.stat.gouv.qc.ca/regions/profils/profil02/societe/demographie/pers_de_mo/pers_pop02.htm.
- Gouvernement du Québec (2008). *Progression des apprentissages en français. Enseignement au primaire*.
- Handfield, C. (2007). Des banlieues de plus en plus loin. *La Presse*(Montréal), A2-A3.
- Isabelle, C. (2002). *Regard critique et pédagogique sur les technologies de l'information et de la communication*. Montréal: Chenelière/McGraw-Hill.
- Lajeunesse, C., Fournier, M., & Archambault, J. (2004). La classe multiâge par choix. *Vie Pédagogique*, 132.
- Lataille-Démoré, D. (2008). Quelles pratiques privilégier dans les classes à années multiples. *McGill Journal of Education*, 43(3), 351-370.
- Lebrun, J., Bédard, J., Hasni, A., & Grenon, V. (2006). La conception, la sélection et l'utilisation du matériel didactique et pédagogique : enjeux socioéducatifs multiples. In J. Lebrun, J. Bédard, A. Hasni & V. Grenon (Eds.), *Le matériel didactique et pédagogique : soutien à l'appropriation ou déterminant de l'intervention éducative*. Québec: Presses de l'Université Laval.
- Lebrun, J., Lenoir, Y., Laforest, M., Larose, F., Roy, G.-R., & Spallanzani, C. (1999). *Tendances actuelles dans l'analyse des manuels scolaires et situation au Québec* (Vol. GRIFE n 5). Sherbrooke: Université de Sherbrooke, Faculté d'éducation.
- Legendre (Ed.) (2005) *Le défi éducatif collection*. Montréal: Guérin.
- Lemay Bourassa, G. (2004). *Intégrer les ateliers d'apprentissage dans ma classe*. Montréal: HMH.
- Lenoir, Y. (2001). *Le manuel scolaire et l'intervention éducative*. Sherbrooke.
- Lenoir, Y., Roy, G.-R., & Lebrun, J. (2001). Enjeux des rapports entre manuels scolaires et intervention éducative. In Y. LENOIR, G.-R. ROY, B. REY & J. LEBRUN (Eds.), *Le manuel scolaire et l'intervention éducative. Regards critiques sur ses apports et ses limites*. Sherbrooke: Éd. du CRP.
- Martin, D. (2006). Classrooms are busy kitchens ou Comment gérer une classe multiâge. *Bulletin Formation et profession*, 13(numéro 1), 13-16.
- Migneault, R. (2002). Le manuel scolaire et la pédagogie différenciée. *Vie pédagogique*, 124, 13-16.

- Molray, S., & Suchaut, B. (2006). *Évolution et structure des compétences des élèves à l'école élémentaire et au collège : une analyse empirique des évaluations nationales*.
- Monnette, M. (2002). Le matériel didactique : Faut-il en faire une histoire. . *Vie pédagogique*, 124, 17-19.
- Mucchielli, A. (1991). Les techniques de recueil des données. In A. Mucchielli (Ed.), *Les méthodes qualitatives*. PUF: Que sais-je?
- Nault, T. (1998). *L'enseignement et la gestion de classe*. Montréal: Les Éditions LOGIQUES.
- Oliveira, A. A., Lisée, V., Lenoir, Y., & Lemire, J. (2006). Connaissances et utilisation des manuels scolaires québécois : Ce qu'en disent des futures enseignantes du primaire. In M. Lebrun (Ed.), *Le manuel scolaire : un outil à multiples facettes*. Québec: Presses de l'université du Québec.
- Pellerin, G., Martin, D., & Norbert, L. (2007). "Sans soutien, j'aurais coulé avec le bateau" : Récit d'expériences vécues par des stagiaires dans des classes multiâges. *Vie pédagogique*, 142.
- Perradeau, M. (1994). *Les cycles et la différenciation pédagogique*. Paris: Armand Colin.
- Perradeau, M. (1999). *Les cycles et la différenciation pédagogique*. Paris, France Armand-Colin/Bordas.
- Perrenoud, P. (2002). *Les cycles d'apprentissage. Une autre organisation du travail pour combattre l'échec scolaire*. Sainte-Foy: Presse de l'université du Québec.
- Pirard, A.-M. (2000). *L'organisation de l'école en cycles : un outil pour réussir l'école de la réussite*. Bruxelles, Belgique: Ministère de la Communauté Française de Belgique.
- Pires, A. (1997). Échantillonnage et recherche qualitative : essai théorique et méthodologique. In Poupard, Deslauriers, Groulx, Laperrière, Mayer & Pires (Eds.), *La recherche qualitative. Enjeux épistémologiques et méthodologiques*. Montréal: Gaetan Morin éditeur.
- Poisson, Y. (1991). *La recherche qualitative en éducation*. Sillery: Presses de l'Université du Québec.
- Rey, B. (2001). Manuels scolaires et dispositifs didactiques. In Y. LENOIR, G.-R. ROY, B. REY & J. LEBRUN (Eds.), *Le manuel scolaire et l'intervention éducative. Regards critiques sur ses apports et ses limites*. Sherbrooke: Éditions du CRP.
- Savoie-Zajc, L. (2003). L'entrevue semi-dirigée. In B. Gauthier (Ed.), *Recherche sociale : de la problématique à la collecte de données* (4e ed.). Ste-Foy: Presses de l'Université du Québec.
- Savoie-Zajc, L. (2004). La recherche qualitative/interprétative en éducation *La recherche en éducation : étapes et approches*. Sherbrooke: Édition du CRP.
- Savoie-Zajc, L., & Karsenti, T. (2004). La méthodologie *La recherche en éducation : étapes et approches* (pp. 109-121). Sherbrooke: Éditions du CRP.
- Scallan, G. (2004). *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*. Saint-Laurent: Éditions du Renouveau pédagogique.

- Thouin, M. (2004). *Enseigner les sciences et la technologie au préscolaire et au primaire*. Sainte Foy: Éditions MultiMondes.
- Tomlinson, C.-A. (2004). *La classe différenciée*. Montréal: Éd. de la Chenelière.
- Trépanier, R. (2004). *Les TIC à l'école primaire*. Montréal: Guérin.
- Turgeon, É. (Ed.). (2005). *Quand lire rime avec plaisir : Pistes pour exploiter la littérature jeunesse en classe*. Montréal: Chenelière Éducation.
- Vargas, C. (2006). Les manuels scolaires : Imperfections nécessaires, imperfections inhérentes et imperfections contingentes. *Le manuel scolaire. Un outil à multiples facettes* (pp. p. 14-35). Québec: Presse 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(4), 319-381.
- Vienneau, R. (2005). *Apprentissage et enseignement. Théories et pratiques*. Montréal: Gaëtan Morin éditeur ltée.

ANNEXES

Annexe 1

Calendrier des rencontres

20 février 2008 : Journée formation à la CS de la Jonquière. Distribution des questionnaires à 30 enseignants.

13 mars 2008 : Journée rencontre avec le projet CMA. Distribution du questionnaire à sept enseignantes provenant des CS du Pays-des-Bleuets et du Lac-St-Jean.

Fin mars 2008 : Distribution des questionnaires aux responsables de la formation dans les CS de la Jonquière, des-Rives-du-Saguenay, du Pays-des-Bleuets et du Lac-St-Jean pour faire suivre auprès des enseignants en CMA.

4 novembre 2008 : Rencontre avec l'enseignant F pour une entrevue semi-dirigée.

5 novembre 2008 : Rencontre avec l'enseignant C pour une entrevue semi-dirigée.

11 novembre 2008 : Rencontre avec l'enseignant D pour une entrevue semi-dirigée.

24 novembre 2008 : Rencontre avec l'enseignant A pour une entrevue semi-dirigée.

8 décembre 2008 : Rencontre avec l'enseignant B pour une entrevue semi-dirigée.

11 décembre 2008 : Rencontre avec l'enseignant E pour une entrevue semi-dirigée.

Annexe 2

Questionnaire : Le matériel pédagogique en CMA (classe multiâge)

I. Informations sur le répondant

Mes coordonnées :

Nom, prénom : _____

Établissement d'enseignement : _____

Commission scolaire : _____

N° téléphone professionnel : _____

Adresse de courriel : _____

Répondez aux questions :

1. Depuis combien d'années enseignez-vous au primaire? _____

2. Depuis combien d'années enseignez-vous **en classe multiâge** au primaire? _____

3. Dans quels degrés enseignez-vous actuellement ? (cochez les cases qui correspondent à vos degrés d'enseignement)

☐ Maternelle

☐ 1^{ère} année

☐ 2^{ème} année

☐ 3^{ème} année

☐ 4^{ème} année

☐ 5^{ème} année

☐ 6^{ème} année

4. Avez-vous une autre expérience dans l'enseignement (ex : enseignant au secondaire, enseignement en adaptation scolaire, animateur de camp de jour...) ?

☐ Oui : Laquelle ? _____

☐ Non

II. Quel type de matériel pédagogique en classe multiâge?

Objectifs visés :

Vos réponses permettront d'identifier le matériel pédagogique utilisé en classe multiâge (1) et d'analyser l'utilisation que vous en faites (2).

Voici différents types de *matériel pédagogique*¹.

A) Dans un premier temps, cochez si vous utilisez ou non le type de matériel pédagogique en CMA.

B) Ensuite, pour chaque type de matériel que vous avez coché **OUI**, indiquez tous les contextes dans lesquels vous y avez recours.

1. Le programme de formation de l'école québécoise

☐ OUI ☐ NON

Je l'utilise pour (Cochez toutes les utilisations que vous en faites):

la planification

☐ OUI ☐ NON

l'enseignement en grand groupe

☐ OUI ☐ NON

l'enseignement en alternance (un degré à la fois)

☐ OUI ☐ NON

les périodes de consolidation, de transition et d'enrichissement

☐ OUI ☐ NON

l'évaluation

☐ OUI ☐ NON

Autres : _____

2. Les manuels scolaires

☐ OUI ☐ NON

(Clic-maths, Au-delà des mots, Adagio, Astuce, Autour de moi, Petits Labos, La ronde des savoirs, Les clefs des savoirs...)

Je l'utilise pour (Cochez toutes les utilisations que vous en faites):

la planification

☐ OUI ☐ NON

l'enseignement en grand groupe

☐ OUI ☐ NON

l'enseignement en alternance (un degré à la fois)

☐ OUI ☐ NON

les périodes de consolidation, de transition et d'enrichissement

☐ OUI ☐ NON

l'évaluation

☐ OUI ☐ NON

Autres : _____

¹ Le matériel pédagogique comprend tout matériel soutenant la planification, l'enseignement et l'apprentissage. Les manuels scolaires ne sont qu'une partie du matériel pédagogique. Le programme de formation, le matériel de manipulation, la littérature jeunesse, sont considérés également comme matériel pédagogique.

3. Les ouvrages de référence (Atlas, Dictionnaires, Grammaire...)☐ OUI ☐ NON*Je l'utilise pour (Cochez toutes les utilisations que vous en faites):*

la planification

☐ OUI ☐ NON

l'enseignement en grand groupe

☐ OUI ☐ NON

l'enseignement en alternance (un degré à la fois)

☐ OUI ☐ NON

les périodes de consolidation, de transition et d'enrichissement

☐ OUI ☐ NON

l'évaluation

☐ OUI ☐ NON

Autres : _____

4. Les ressources numériques (Didacticiels, Internet, Multimédia...)☐ OUI ☐ NON*Je l'utilise pour (Cochez toutes les utilisations que vous en faites):*

la planification

☐ OUI ☐ NON

l'enseignement en grand groupe

☐ OUI ☐ NON

l'enseignement en alternance (un degré à la fois)

☐ OUI ☐ NON

les périodes de consolidation, de transition et d'enrichissement

☐ OUI ☐ NON

l'évaluation

☐ OUI ☐ NON

Autres : _____

5. La littérature jeunesse☐ OUI ☐ NON*Je l'utilise pour (Cochez toutes les utilisations que vous en faites):*

la planification

☐ OUI ☐ NON

l'enseignement en grand groupe

☐ OUI ☐ NON

l'enseignement en alternance (un degré à la fois)

☐ OUI ☐ NON

les périodes de consolidation, de transition et d'enrichissement

☐ OUI ☐ NON

l'évaluation

☐ OUI ☐ NON

Autres : _____

6. Le matériel de manipulation☐ OUI ☐ NON*(Cartes à jouer, réglettes, dominos, matériel de récupération, matériel spécialisé...)**Je l'utilise pour (Cochez toutes les utilisations que vous en faites):*

- | | | |
|--|------------------------------|------------------------------|
| la planification | ☐ OUI | ☐ NON |
| l'enseignement en grand groupe | ☐ OUI | ☐ NON |
| l'enseignement en alternance (un degré à la fois) | ☐ OUI | ☐ NON |
| les périodes de consolidation, de transition et d'enrichissement | ☐ OUI | ☐ NON |
| l'évaluation | ☐ OUI | ☐ NON |
| Autres : _____ | | |

7. Les jeux éducatifs (Dominos, Le maître des esprits,☐ OUI ☐ NON*échecs, architek, Prof-Géo, Qui suis-je ...)**Je l'utilise pour (Cochez toutes les utilisations que vous en faites):*

- | | | |
|--|------------------------------|------------------------------|
| la planification | ☐ OUI | ☐ NON |
| l'enseignement en grand groupe | ☐ OUI | ☐ NON |
| l'enseignement en alternance (un degré à la fois) | ☐ OUI | ☐ NON |
| les périodes de consolidation, de transition et d'enrichissement | ☐ OUI | ☐ NON |
| l'évaluation | ☐ OUI | ☐ NON |
| Autres : _____ | | |

8. Autres : _____*Je l'utilise pour (Cochez toutes les utilisations que vous en faites):*

- | | | |
|--|------------------------------|------------------------------|
| la planification | ☐ OUI | ☐ NON |
| l'enseignement en grand groupe | ☐ OUI | ☐ NON |
| l'enseignement en alternance (un degré à la fois) | ☐ OUI | ☐ NON |
| les périodes de consolidation, de transition et d'enrichissement | ☐ OUI | ☐ NON |
| l'évaluation | ☐ OUI | ☐ NON |
| Autres : _____ | | |

C) Pour chaque type de matériel où vous avez coché **OUI**, expliquez ci-dessous comment vous l'utilisez. (Quelles sont vos modalités d'utilisation? Selon le niveau des élèves, en alternance des degrés, en ateliers, pour la résolution de problèmes, les projets, le travail en équipe, la différenciation...).

1. Le programme de formation de l'école québécoise

Comment ? _____

2. Les manuels scolaires (*Clic-maths, Au-delà des mots, Adagio, Astuce, Autour de moi, Petits Labos, La ronde des savoirs, Les clefs du savoir...*)

Comment ? _____

3. Les ouvrages de référence (*Atlas, Dictionnaires, Grammaires...*)

Comment ? _____

4. Les ressources numériques (*Didacticiels, Internet, Multimédia...*)

Comment ? _____

5. La littérature jeunesse

Comment ? _____

7. Le matériel de manipulation (*Cartes à jouer, réglettes, dominos, matériel de récupération, matériel spécialisé...*)

Comment ? _____

8. Les jeux éducatifs (*Le maître des esprits, échecs, dames, architect, Prof-Géo, Qui suis-je...*)

Comment ? _____

9. Autre matériel pédagogique

Comment ? _____

III. Quel matériel pédagogique pour quelle discipline?

Objectif visé :

Vos réponses permettront d'analyser les contextes d'utilisation du matériel pédagogique (2) et d'identifier les raisons de vos choix du type de matériel pédagogique (3).

Pour chaque discipline que vous enseignez, **cochez le ou les matériel(s) pédagogique(s)² que vous utilisez et expliquez vos choix.**

1. J'enseigne les mathématiques ☐ OUI ☐ NON

Avec quel(s) matériel(s) pédagogique?

Le programme de formation de l'école québécoise ☐ OUI ☐ NON

Les manuels scolaires (*Clic-maths, Adagio, Mes ateliers...*) ☐ OUI ☐ NON

Les ouvrages de référence ☐ OUI ☐ NON

(*Lexique mathématique...*)

Les ressources numériques ☐ OUI ☐ NON

(*Didacticiels, Internet, Multimédia...*)

La littérature jeunesse ☐ OUI ☐ NON

Le matériel de manipulation ☐ OUI ☐ NON

(*Cartes à jouer, réglettes, dominos, matériel de récupération, matériel spécialisé...*)

Les jeux éducatifs

(*Le maître des esprits, échecs, dames, architek, Qui suis-je...*) ☐ OUI ☐ NON

Autre matériel pédagogique : _____

Pour quelles raisons utilisez-vous ce matériel pédagogique plutôt qu'un autre?

² Le matériel pédagogique comprend tout matériel soutenant la planification, l'enseignement et l'apprentissage. Les manuels scolaires sont une partie du matériel pédagogique. Le programme de formation, le matériel de manipulation, la littérature jeunesse, sont considérés également comme matériel pédagogique.

2. J'enseigne le français : ☐ OUI ☐ NON

Avec quel(s) matériel(s) pédagogique?

Le programme de formation de l'école québécoise ☐ OUI ☐ NON

Les manuels scolaires (*Au-delà des mots, Mes chantiers*) ☐ OUI ☐ NON

Les clefs du savoir...

Les ouvrages de référence ☐ OUI ☐ NON

(Atlas, Dictionnaires, Grammaires...)

Les ressources numériques ☐ OUI ☐ NON

(Didacticiels, Internet, Multimédia...)

La littérature jeunesse ☐ OUI ☐ NON

Le matériel de manipulation ☐ OUI ☐ NON

(Cartes à jouer, réglottes, dominos, matériel de récupération, matériel spécialisé...)

Les jeux éducatifs

(Trivial poursuit, cranium, ...) ☐ OUI ☐ NON

Autre matériel pédagogique : _____

Pour quelles raisons utilisez-vous ce matériel pédagogique plutôt qu'un autre?

3. J'enseigne l'univers social : ☐ OUI ☐ NON

Avec quel(s) matériel(s) pédagogique?

Le programme de formation de l'école québécoise ☐ OUI ☐ NON

Les manuels scolaires (*La ronde des savoirs, Mes chantiers...*) ☐ OUI ☐ NON

Les ouvrages de référence ☐ OUI ☐ NON

(Atlas, Dictionnaires, Grammaires...)

Les ressources numériques ☐ OUI ☐ NON

(Didacticiels, Internet, Multimédia...)

La littérature jeunesse ☐ OUI ☐ NON

Le matériel de manipulation ☐ OUI ☐ NON

(Cartes à jouer, réglottes, dominos, matériel de récupération, matériel spécialisé...)

Les jeux éducatifs*(Trivial poursuit, Prof-Géo...)*☐ OUI ☐ NON**Autre matériel pédagogique :** _____**Pour quelles raisons utilisez-vous ce matériel pédagogique plutôt qu'un autre?**

4. J'enseigne la science et la technologie☐ OUI ☐ NON*Avec quel(s) matériel(s) pédagogique?***Le programme de formation de l'école québécoise**☐ OUI ☐ NON**Les manuels scolaires (Autour de moi, Petits Labos,...)**☐ OUI ☐ NON**Les ouvrages de référence**☐ OUI ☐ NON*(Atlas, Dictionnaires, Grammaires...)***Les ressources numériques**☐ OUI ☐ NON*(Didacticiels, Internet, Multimédia...)***La littérature jeunesse**☐ OUI ☐ NON**Le matériel de manipulation**☐ OUI ☐ NON*(Cartes à jouer, réglettes, dominos, matériel de
récupération, matériel spécialisé...)***Les jeux éducatifs***(Laboratoire d'expériences...)*☐ OUI ☐ NON**Autre matériel pédagogique :** _____**Pour quelles raisons utilisez-vous ce matériel pédagogique plutôt qu'un autre?**

5. J'enseigne les arts : ☐ OUI ☐ NON

Avec quel(s) matériel(s) pédagogique?

Le programme de formation de l'école québécoise ☐ OUI ☐ NON

Les manuels scolaires ☐ OUI ☐ NON

Les ouvrages de référence ☐ OUI ☐ NON

(Atlas, Dictionnaires, Grammaires...)

Les ressources numériques ☐ OUI ☐ NON

(Didacticiels, Internet, Multimédia...)

La littérature jeunesse ☐ OUI ☐ NON

Le matériel de manipulation ☐ OUI ☐ NON

(Cartes à jouer, réglettes, dominos, matériel de récupération, matériel spécialisé...)

Les jeux éducatifs ☐ OUI ☐ NON

Autre matériel pédagogique : _____

Pour quelles raisons utilisez-vous ce matériel pédagogique plutôt qu'un autre?

6. J'enseigne l'enseignement religieux : ☐ OUI ☐ NON

Avec quel(s) matériel(s) pédagogique?

Le programme de formation de l'école québécoise ☐ OUI ☐ NON

Les manuels scolaires ☐ OUI ☐ NON

Les ouvrages de référence ☐ OUI ☐ NON

(Atlas, Dictionnaires, Grammaires...)

Les ressources numériques ☐ OUI ☐ NON

(Didacticiels, Internet, Multimédia...)

La littérature jeunesse ☐ OUI ☐ NON

Le matériel de manipulation ☐ OUI ☐ NON

(Cartes à jouer, réglettes, dominos, matériel de récupération, matériel spécialisé...)

Les jeux éducatifs ☐ OUI ☐ NON

Autre matériel pédagogique : _____

Pour quelles raisons utilisez-vous ce matériel pédagogique plutôt qu'un autre?

IV . Quelles sont les difficultés d'utilisation du matériel pédagogique en classe multiâge?

1. Quelles sont les difficultés rencontrées dans l'utilisation du matériel pédagogique en classe multiâge?

2. Quelles sont vos solutions pour contrer ces difficultés?

3. Qu'est-ce qui pourrait vous aider en matière de matériel pédagogique en classe multiâge?

Annexe 3

Canevas d'entrevue

MISE EN SITUATION

- ⇒ Présentation du chercheur
- ⇒ Présentation de la recherche et des objectifs poursuivis
- ⇒ Information sur la durée de l'entrevue
- ⇒ Explications de l'importance des informations que l'enseignante partagera
- ⇒ Rappeler la confidentialité de l'entrevue
- ⇒ Introduire l'enregistrement

DONNÉES SOCIOPROFESSIONNELLES

- ⇒ Quelle est votre expérience en enseignement au primaire ?
- ⇒ Depuis combien d'années enseignez-vous en classe multiâge ?
- ⇒ Dans quel cycle enseignez-vous actuellement ?

QUESTION DE DÉPART

De façon générale, quel type de matériel pédagogique utilisez-vous pour votre enseignement en classe multiâge ? (I)

Exemple de matériel pédagogique : PFEQ, manuel scolaire, ouvrage de références, ressources numériques, littérature jeunesse, matériel de manipulation, jeux éducatifs, SAE, journal local, matériel bâti, les Éditions « À Reproduire », autres ...

THÈME 1 : CONTEXTE D'UTILISATION

1. Selon vous, ce type de matériel pédagogique s'adapte mieux à quel contexte ?(U)
2. Selon vous, quel matériel s'adapte mieux à la planification ? (U)
3. Selon vous, quel matériel s'adapte mieux à l'enseignement en alternance ?(U)
4. Selon vous, quel matériel s'adapte mieux à l'enseignement en grand groupe ?(U)

5. Selon vous, quel matériel s'adapte mieux à la consolidation et à l'évaluation ?(U)
6. Selon vous, existe-t-il un autre type de matériel pédagogique qui pourrait être utilisé dans ce contexte ? (I)

THÈME 2 : LES MODALITÉS D'UTILISATION

7. De quelles façons utilisez-vous ce type de matériel pédagogique ?(U)
8. Quelles parties du type de matériel pédagogique utilisez-vous ?(U)
- 9 À quelle fréquence utilisez-vous ce type de matériel pédagogique ?(U)
- 10 De quelle façon adaptez-vous ce type de matériel pédagogique à telle formule pédagogique ? (U)
- 11 Selon vous, lorsque vous utilisez ce matériel, quelle est l'organisation de la classe ? (U)
- 12 Selon vous, ce matériel s'utilise mieux en utilisation libre ? (U)
- 13 Selon vous, ce matériel s'utilise mieux en activité dirigée ? (U)
- 14 Selon vous, ce matériel s'utilise mieux collectivement ? (U)
- 15 Selon vous, ce matériel s'utilise mieux en degrés séparés? (U)
- 16 Selon vous, ce matériel s'utilise mieux par niveau d'apprentissage ? (U)
- 17 Selon vous, ce matériel s'utilise mieux dans des groupes de besoin? (U)

THÈME 3 : LES FORMULES PÉDAGOGIQUES

- 18 Lorsque vous utilisez ce type de matériel pédagogique, quelles sont les formules pédagogiques utilisées ?(U)
- 19 Selon vous, comment s'adapte ce type de matériel pédagogique aux projets ? (U)
- 20 Selon vous, comment s'adapte ce type de matériel pédagogique au modelage ? (U)
- 21 Selon vous, comment s'adapte ce type de matériel pédagogique à la situation-problème ? (U)
- 22 Selon vous, comment s'adapte ce type de matériel pédagogique à l'exposé ?(U)
- 23 Utilisez-vous un autre matériel pédagogique pour cette formule pédagogique ? (U)

THÈME 4 : LES DISCIPLINES

24 Quels apprentissages sont visés par l'utilisation de ce type de matériel pédagogique? (U)

25 Selon vous, quel autre type de matériel pédagogique pourrait être utilisé pour ces apprentissages ? (I)

THÈME 5 : RAISONS D'UTILISATION

26. Selon vous, pour quelles raisons l'utilisation de ce type de matériel pédagogique est appropriée dans ce contexte ?(R)

27. Selon vous, pour quelles raisons l'utilisation de ce type de matériel pédagogique est appropriée dans cette discipline ?(R)

28. Selon vous, pourquoi ce matériel s'adapte mieux à cette modalité plutôt qu'un autre ? (R)

29. Selon vous, quel avantage présente ce type de matériel pédagogique par rapport à un autre ? (R)

THÈME 6 : LE CONTEXTE DE LA CLASSE MULTIÂGE

30 Selon vous, si vous aviez un degré unique, utiliseriez-vous ce type de matériel pédagogique ? (U)

31 De quelles façons ce type de matériel pédagogique s'adapte au contexte de la CMA? (U)

32 Quelles difficultés amène l'utilisation de ce matériel pédagogique ?(R)

33 Quelles solutions apporte l'utilisation de ce matériel pédagogique? (R)

Annexe 4

Lettre d'explication accompagnant le questionnaire

Aux enseignants œuvrant en classe multiâge au sein de la région du Saguenay-Lac-St-Jean,

Cette lettre accompagnant le questionnaire explique les objectifs poursuivis dans cette recherche sur « **L'utilisation du matériel pédagogique en classe multiâge** ».

Depuis plusieurs années, les classes multiâges augmentent de plus en plus dans la région du Saguenay-Lac-St-Jean. Malheureusement, l'information et la formation se rapportant à la réalité de l'enseignement en classe multiâge ne se développent pas au même rythme que leur éclosion. Quant au matériel pédagogique disponible en classe multiâge, peu d'écrits abordent l'état de la situation. Par ailleurs, plusieurs enseignants indiquent que le manque de matériel est l'une des difficultés rencontrées lors de l'enseignement en classe multiâge.

En répondant à ce questionnaire, vos informations permettront d'identifier le type de matériel pédagogique que vous utilisez dans votre classe, de comprendre l'utilisation que vous en faites mais également de comprendre les raisons qui vous amènent à utiliser tel type de matériel plutôt qu'un autre. L'analyse de ces données vise à dégager des pistes de développement pédagogique pour adapter et, ou concevoir du matériel pédagogique en classe multiâge.

Ce questionnaire, destiné aux enseignants œuvrant en classe multiâge au Saguenay, a été élaboré dans le but de cueillir de l'information substantielle qui permettra de répondre aux objectifs de la recherche. Il est divisé en quatre parties.

- ☒ Partie 1 : Ces questions à choix multiples nous informent sur votre nombre d'années d'expérience et sur le cycle dans lequel vous évoluez.
- ☒ Partie 2 : Ces questions visent à identifier le type de matériel pédagogique utilisé et ses contextes d'utilisation. Pour chaque type de matériel pédagogique, une question ouverte est proposée sur le comment de l'utilisation.
- ☒ Partie 3 : Ces questions nous permettront de comprendre les raisons pour lesquelles vous choisissez un type de matériel plutôt qu'un autre.
- ☒ Partie 4 : En répondant à ces questions ouvertes, vous nous informerez sur les difficultés que vous rencontrez et sur les solutions que vous avez en regard du matériel pédagogique.

Il est important de préciser que cette recherche ne consiste pas à évaluer votre pratique mais bien à comprendre la question de l'utilisation que vous faites du matériel pédagogique. Cette recherche se déroule selon les normes du code éthique qui protège la confidentialité de vos propos. Votre participation est un acte volontaire et important pour le développement des connaissances scientifiques. Cependant, vous pouvez vous retirer du projet à n'importe quel moment.

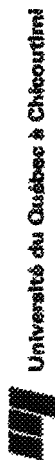
En espérant que vous prendrez le temps de répondre au questionnaire, je vous prie d'accepter mes salutations les plus cordiales.

Nicole Monney
Étudiante à la maîtrise en éducation
Université du Québec à Chicoutimi
de la technologie
(418) 542-6589
nimonney@msn.com

Directrice de recherche
Christine Couture
Professeure de didactique des sciences et
545-5011 Poste : 2529

Annexe 5

Approbation Éthique



APPROBATION ÉTHIQUE

Dans le cadre de l'Énoncé de politique des trois conseils : éthique de la recherche avec des êtres humains et conformément au mandat qui lui a été confié par la résolution CAD-7163 du Conseil d'administration de l'Université du Québec à Chicoutimi, approuvant la *Pratique d'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'UQAC*, le Comité d'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'Université du Québec à Chicoutimi, à l'unanimité, délivre la présente approbation éthique puisque le projet de recherche mentionné ci-dessous rencontre les exigences en matière éthique et remplit les conditions d'approbation du/di Comité.

La présente est délivrée pour la période du 19 février 2008 au 17 juin 2009

Pour le projet de recherche intitulé : *L'utilisation du matériel pédagogique en classe multilingue.*

Chercheur responsable du projet de recherche : *Nicole Menney*

Fait à Ville de Saguenay, le 19 février 2008


Jean-Pierre Beland
Président du Comité d'éthique
de la recherche avec des êtres humains