

Situations d'enseignement-apprentissage multidisciplinaires à partir d'albums de littérature jeunesse : une pratique littéraire contextualisée

Multidisciplinary teaching-learning situations based on youth literature anthologies: a contextualized literary practice

Situaciones de enseñanza aprendizaje multidisciplinarias a partir de álbumes de literatura juvenil: un procedimiento de alfabetismo contextualizado

Julie Myre-Bisaillon, Anne Rodrigue and Carl Beaudoin

Volume 45, Number 2, Fall 2017

La littératie, tout au long de la vie

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/1043533ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/1043533ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Association canadienne d'éducation de langue française

ISSN

1916-8659 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Myre-Bisaillon, J., Rodrigue, A. & Beaudoin, C. (2017). Situations d'enseignement-apprentissage multidisciplinaires à partir d'albums de littérature jeunesse : une pratique littéraire contextualisée. *Éducation et francophonie*, 45(2), 151–171. <https://doi.org/10.7202/1043533ar>

Article abstract

Twenty teachers of multi-age classes in a rural and disadvantaged region of Quebec experimented with teaching-learning situations based on children's literature to teach literacy in reading, writing and mathematics, in an inclusive way. Forty-three students participated in semi-structured group interviews and these are the results that will be presented. All of the results from the students' productions and interviews with the teachers demonstrate that the proposed approach encourages more contextualized learning, and that pleasure, creativity and freedom are more real possibilities. Given the space available for this article, only results related to students' perceptions of their learning will be considered, on account of their interest in the nature of the proposed teaching approach. These perceptions tend to show that the approach using the youth literature anthology seems to help contextualize learning and make it a social context.

Situations d'enseignement-apprentissage multidisciplinaires à partir d'albums de littérature jeunesse : une pratique littératiée contextualisée

Julie MYRE-BISAILLON

Université de Sherbrooke, Québec, Canada

Anne RODRIGUE

Université de Sherbrooke, Québec, Canada

Carl BEAUDOIN

Université de Sherbrooke, Québec, Canada

RÉSUMÉ

Vingt enseignantes titulaires de classes multiâges dans une région rurale et défavorisée du Québec ont expérimenté des situations d'enseignement-apprentissage basées sur la littérature jeunesse afin d'enseigner la littératie, c'est-à-dire la lecture, l'écriture et les mathématiques, de manière inclusive. Quarante-trois élèves ont participé à des entretiens de groupe semi-dirigés et ce sont ces résultats qui seront présentés. L'ensemble des résultats issus des productions des élèves et des entretiens menés avec les enseignantes et les élèves démontrent que l'approche proposée permet des

apprentissages plus contextualisés et que le plaisir, la créativité et la liberté sont des possibilités plus réelles. Étant donné l'espace disponible dans le cadre de cet article, seuls les résultats liés aux perceptions des élèves sur leurs apprentissages seront considérés en raison de leur intérêt quant à la nature de l'approche d'enseignement proposée. Ces perceptions tendent à démontrer que l'approche à partir de l'album de littérature jeunesse semble permettre de contextualiser les apprentissages et d'en faire un contexte social.

ABSTRACT

Multidisciplinary teaching-learning situations based on youth literature anthologies: a contextualized literary practice

Julie MYRE-BISAILLON, University of Sherbrooke, Quebec, Canada
Anne RODRIGUE, University of Sherbrooke, Quebec, Canada
Carl BEAUDOIN, University of Sherbrooke, Quebec, Canada

Twenty teachers of multi-age classes in a rural and disadvantaged region of Quebec experimented with teaching-learning situations based on children's literature to teach literacy in reading, writing and mathematics, in an inclusive way. Forty-three students participated in semi-structured group interviews and these are the results that will be presented. All of the results from the students' productions and interviews with the teachers demonstrate that the proposed approach encourages more contextualized learning, and that pleasure, creativity and freedom are more real possibilities. Given the space available for this article, only results related to students' perceptions of their learning will be considered, on account of their interest in the nature of the proposed teaching approach. These perceptions tend to show that the approach using the youth literature anthology seems to help contextualize learning and make it a social context.

RESUMEN

Situaciones de enseñanza aprendizaje multidisciplinarias a partir de álbumes de literatura juvenil: un procedimiento de alfabetismo contextualizado

Julie MYRE-BISAILLON, Universidad de Sherbrooke, Quebec, Canadá
Anne RODRIGUE, Universidad de Sherbrooke, Quebec, Canadá
Carl BEAUDOIN, Universidad de Sherbrooke, Quebec, Canadá

Veinte maestras titulares de clases multigrado de una región rural y desfavorecida de Quebec han experimentado situaciones de enseñanza-aprendizaje basadas en le

literatura juvenil con el fin de enseñar el alfabetismo, es decir: la lectura, la escritura y las matemáticas, de manera incluyente. Cuarenta y tres alumnos participaron a entrevistas de grupo semi-dirigidas y aquí presentamos los resultados obtenidos. El conjunto de resultados provenientes de las producciones de los alumnos y de las entrevistas realizadas con las maestras y los alumnos demuestran que el método propuesto permite aprendizajes más contextualizados y que el placer, la creatividad y la libertad son posibilidades reales. Dado el espacio disponible en el cuadro de este artículo, solo los resultados ligados a las percepciones de los alumnos de sus aprendizajes serán considerados en razón de su interés en cuanto a la naturaleza del método de enseñanza propuesto. Dichas percepciones tienden a mostrar que la estrategia del álbum de literatura juvenil parece permitir la contextualización de los aprendizajes y de convertirlo en un contexto social.

INTRODUCTION

Au cours des deux dernières décennies, des chercheurs ont commencé à s'intéresser à une réalité observée à l'échelle mondiale: la classe multiâge. Ces classes font encore partie aujourd'hui du paysage scolaire québécois, surtout dans les régions rurales. Dans le contexte de la réforme scolaire (Ministère de l'Éducation du Québec [MEQ], 2005), on aurait pu penser qu'on assisterait à une augmentation de ce type de classe dans la perspective des cycles d'apprentissage, mais force est de constater que cette transformation n'a pas eu lieu. L'un des grands défis pour les enseignants de la classe multiâge consiste à faire cheminer les élèves ensemble dans leurs apprentissages sans toutefois individualiser l'enseignement. L'idée était donc, dans l'approche développée, de rendre l'apprentissage contextualisé et social avec des élèves ayant des caractéristiques individuelles hétérogènes et des degrés variés d'acquisition d'habiletés en littératie (lecture, écriture et mathématiques). L'objet de cet article est de décrire l'approche développée qui a consisté à concevoir et à expérimenter des situations d'enseignement-apprentissage multidisciplinaires à partir d'albums de littérature jeunesse et à décrire les perceptions à leurs égards. L'article se divise en quatre sections. La première section présente la problématique à l'étude et le cadre de référence ainsi que les enjeux et concepts inhérents à leur compréhension. La deuxième section porte sur les éléments de méthodologie, tels que les participants à l'étude, son déroulement, la collecte et l'analyse de données ainsi que les considérations éthiques. La troisième section rapporte les résultats de l'étude, c'est-à-dire les perceptions des élèves quant aux situations d'enseignement-apprentissage vécues, alors que la quatrième relève quelques éléments de discussion retenus dans le cadre de cette étude. Une cinquième et dernière section conclut l'article.

PROBLÉMATIQUE ET CADRE DE RÉFÉRENCE

La classe multiâge

Au regard de la documentation scientifique, nous remarquons que des auteurs utilisent de manière synonymique les termes « classe multiâge » et « classe à niveaux multiples », alors que d'autres ont recours à l'appellation « classe à années multiples » « pour désigner la particularité des attentes spécifiques à chaque année d'étude référant même à des programmes d'études différents » (Lataille-Démoré, dans Couture, Monney, Thériault, Allaire et Doucet, 2013, p. 2-3). Afin d'éviter toute confusion, nous avons retenu le terme « classe multiâge » pour décrire tout regroupement d'élèves d'âges, d'années scolaires et même de cycles d'apprentissage différents (Couture et Thériault, 2011). En ce sens, et sans faire d'amalgame, les études sur les classes hétérogènes ont été considérées pour discuter de la réalité des classes multiâges.

Malgré cet intérêt pour les classes multiâges, peu de recherches ont été effectuées pour établir ce qui fait la qualité d'un enseignement dans un tel contexte. Dans une revue de la littérature consacrée à ces types de classes, Fradette et Lataille-Démoré (2003) soulignent que les enseignants emploient souvent les mêmes méthodes d'enseignement que leurs collègues qui enseignent dans les classes à échelon unique. Ces auteures s'appuient sur les travaux d'autres chercheurs pour constater que peu ou pas de directives pédagogiques ont été énoncées pour orienter les enseignants des classes multiâges et que ceux-ci reçoivent peu ou pas de formation liée à leur contexte d'enseignement, pas plus que de mesures pour faciliter leur tâche. Une étude récente (Couture *et al.*, 2013), axée sur les besoins des enseignants de classes multiâges en formation professionnelle, abonde dans le même sens, en indiquant que les enseignants associent la complexité de l'enseignement avec le travail de planification et le matériel pédagogique peu adapté.

Pourtant, les pratiques d'enseignement jouent un rôle crucial sur le plan de l'apprentissage dans un contexte de classes hétérogènes (Galand, 2009). Pour favoriser le développement des apprentissages chez le plus grand nombre d'élèves et afin de mettre à profit les différences entre les élèves, les pratiques pédagogiques qui favoriseraient entre autres l'intégration des matières, la coopération et le travail par projets seraient plus adaptées aux caractéristiques des classes multiâges qu'une pédagogie basée sur l'enseignement donné, à tour de rôle, à chacun des groupes constituant la classe (Fradette et Lataille-Démoré, 2003; Lataille-Démoré, 2008; Galand, 2009). De fait, nous verrons que l'utilisation de la littérature jeunesse peut devenir un levier susceptible de développer des pratiques pédagogiques de nature à répondre aux besoins particuliers des classes multiâges.

La littérature jeunesse

Depuis quelques années, on observe un intérêt accru de la part des chercheurs pour la littérature jeunesse. En effet, exploiter les livres jeunesse permet aux élèves d'apprendre par le plaisir, et les recherches sont de plus en plus nombreuses à montrer l'efficacité de cette approche pédagogique sur les apprentissages des élèves (Fijalkow et Fijalkow, 2010). D'ailleurs, un enseignement fait à partir de la littérature jeunesse contribue positivement à l'acquisition de compétences en lecture et en écriture des élèves (Pasa, 2005), même chez ceux pour qui le risque d'éprouver des difficultés d'apprentissage est le plus grand (Morin *et al.*, 2006). Dans l'approche dont les résultats vous sont présentés, la littérature jeunesse sert à contextualiser un ensemble d'apprentissages variés.

Certaines études mettent toutefois en lumière le fait que les livres jeunesse demeurent peu utilisés et peu présents dans les classes. D'ailleurs, les enseignants sont peu nombreux à bien connaître la littérature jeunesse. Une enquête montre ainsi que seuls 36 % des répondants ont réussi à nommer trois livres jeunesse parus dans les dernières années (Giasson, 2003). Selon Fijalkow (1999, 2003, 2006), le livre jeunesse est peu utilisé comme outil d'apprentissage pour l'enseignement de la lecture; et on le choisit surtout pour le loisir ou, encore, lorsque le travail dans le manuel est terminé, ce qui serait également le cas dans les pratiques québécoises (Giasson, 2003; Giasson et Saint-Laurent, 1999). Le livre jeunesse ne serait en outre pas souvent abordé par les élèves en difficulté, qui ont rarement le temps de finir leur travail (Giasson, 2003). Mais les pratiques tendent à évoluer, puisque de plus en plus d'enseignants se tournent vers la littérature jeunesse à des fins d'enseignement. L'offre grandissante d'ouvrages didactiques (Morin et Montésinos-Gelet 2007; Myre-Bisaillon, Marchand, Fontaine et Beaudoin, 2015; Nadon, 2011) en témoigne d'ailleurs, comme le mentionnent Dupin de Saint-André, Montesinot-Gelet et Bourdeau (2015). Différents travaux tendent à démontrer que les pratiques liées à l'utilisation de l'album de littérature jeunesse en classe amènent les élèves à développer leurs compétences en français (Morin et Montésinos-Gelet, 2007) et leur motivation à lire des œuvres diversifiées (Dupin de Saint-André et Montésinot-Gelet, 2009).

Les pratiques enseignantes

Il semble donc difficile pour les enseignants de mettre en place les changements de pratiques en ce qui concerne l'exploitation de la littérature jeunesse en classe. On peut alors se demander pourquoi celle-ci n'est pas davantage utilisée comme prétexte aux apprentissages. Cela pourrait s'expliquer par le fait que les enseignants expérimentés sont attachés aux pratiques et aux méthodes traditionnelles d'enseignement (Pelletier, 2005; Tardif et Lessard, 1999), qu'ils font preuve d'une résistance aux changements (Barthassat et Bonneton, 2010) et que, pour eux, les savoirs d'action et d'expérience sont plus importants que les savoirs théoriques (Gather-Thurler,

2000). Les enseignants débutants, quant à eux, vivent un statut précaire, leurs tâches sont lourdes de préparations nombreuses et de classes difficiles (Mukamurera, 2005). Ils utilisent donc des manuels scolaires pour se sécuriser et se structurer (Giasson, 1996) et ils ont tendance à reproduire les modèles subis ou vécus lorsqu'eux-mêmes étaient à l'école. En ce qui concerne les futurs enseignants, ces derniers sont, selon nous, en tension entre leurs modèles ancrés et les nouveaux savoirs développés en formation.

L'intégration de la littératie dans toutes les matières contribue à outiller les élèves en lecture et en écriture, à mobiliser des stratégies en littératie dans une pluralité de contextes et en résolution de problèmes. Vanhulle et Schillings (2005) rappellent à cet égard que la littératie correspond non seulement à la maîtrise de la lecture et de l'écriture, mais également au développement de l'identité et du rapport au monde de l'individu. Ainsi, les élèves sont motivés à apprendre dans la mesure où ils sont capables de mettre les notions apprises en relation avec leur vie et leurs intérêts.

Comme le mentionne Perrenoud (1997), une activité d'apprentissage alimente rarement un seul apprentissage relevant d'une seule matière. Dans cette perspective, les enseignants doivent saisir les occasions d'échanger avec leurs collègues pour déterminer quels sont les contenus d'apprentissage, les concepts et les thèmes qui ont un potentiel multidisciplinaire (Tardif, 1999). Autrement dit, l'inclusion de la littératie dans toutes les matières, par le décloisonnement des disciplines, offre de nombreux avantages, puisqu'elle sensibilise à la question du transfert des apprentissages dans des contextes variés et permet aux élèves de travailler conjointement plusieurs notions. Ainsi, pour aider les enseignants à mettre en place ces nouvelles pratiques à l'égard de l'enseignement de la lecture, de l'écriture et des mathématiques, une communauté d'apprentissage a été créée en vue de les impliquer concrètement dans la construction de ces nouveaux savoirs.

La communauté d'apprentissage

Les enseignants ont besoin d'être formés et accompagnés pour s'appropriier les albums jeunesse et pour apprendre à les utiliser comme support à l'apprentissage. Depuis longtemps déjà, les limites des approches traditionnelles de formation pour contribuer à la transformation des pratiques ont été définies, notamment en ce qui concerne l'intervention auprès des élèves en difficulté (Gersten, Vaughn, Deshler et Schiller, 1997). Les stratégies de formation par transmission d'informations se révèlent inefficaces depuis plusieurs décennies (Haberman, 2004). Une conception alternative est que chercheurs et praticiens doivent coconstruire ces savoirs, formalisés ou pratiques, en contexte réel, si l'on souhaite que ces derniers soient pertinents et efficaces dans les situations professionnelles complexes que rencontrent les enseignants et les apprenants (Bromme et Tillema, 1995). D'autres modèles de formation à l'enseignement sont donc de plus en plus reconnus et expérimentés; ils ont

comme caractéristique commune de miser sur l'apprentissage de la collaboration entre les membres du personnel enseignant (Collins, 1998; Stein, Smith et Silver, 1999; Theis, Myre-Bisaillon et Couture, 2006), ceux-ci étant alors considérés comme coconstructeurs, avec d'autres praticiens et chercheurs, d'un savoir-enseigner.

Une façon de former les enseignants pour qu'ils opèrent un changement dans leurs pratiques consiste à construire avec eux de nouveaux savoirs, à créer des espaces de discussions et à les accompagner concrètement dans leurs démarches de mise en place de ces nouvelles pratiques. Les enseignants pourront ainsi tirer profit de multiples occasions de se développer et de s'adapter collectivement (Dionne, Lemyre et Savoie-Zajc, 2010).

La communauté d'apprentissage est un dispositif de formation professionnelle de qualité basé sur la collaboration. Orientée vers l'amélioration des pratiques, elle appelle la création d'espaces de co-apprentissage pour construire de nouveaux savoirs à partir des besoins précis rencontrés en salle de classe (Dionne, Savoie-Zajc et Couture, 2013; Dionne, Lemyre et Savoie-Zajc, 2010). Cette communauté d'apprentissage permet aussi aux enseignants de briser leur isolement professionnel (Lujan et Day, 2010), encore plus accentué lorsque ceux-ci proviennent d'un milieu rural, comme c'est le cas dans la présente recherche.

Étant donné les récents résultats de recherche sur les effets positifs de l'utilisation des albums de littérature jeunesse comme outil d'apprentissage (Pasa, 2005; Morin *et al.*, 2006; Dupin de Saint-André, Montésinot-Gelet et Morin, 2012) et des propositions d'apprentissage par projet jugées efficaces pour les classes hétérogènes (Fradette et Lataille-Démoré, 2003; Lataille-Démoré, 2008; Galand, 2009), nous avons voulu mettre en place des situations d'enseignement-apprentissage multidisciplinaires adaptées aux besoins des enseignants qui travaillent quotidiennement en contexte multiâge. Une approche centrée sur le projet, dans laquelle la littérature jeunesse est le support didactique des apprentissages, a été expérimentée à cette fin.

C'est dans la perspective de ce changement de pratique chez les enseignants que la communauté d'apprentissage s'est révélée nécessaire, puisqu'il fallait se donner un espace de réflexion partagée, une vision commune des pratiques à mettre en place.

MÉTHODOLOGIE

Les participants

La présente recherche a été menée dans une dizaine d'écoles d'une région rurale et défavorisée du Québec, auprès de vingt enseignantes titulaires de classes multiâges à l'intérieur desquelles on trouvait de deux à six années scolaires différentes. En

général, les enseignantes comptaient de 10 à 15 ans d'expérience dans le milieu scolaire. Environ 250 élèves ont participé à cette recherche.

Le déroulement

Six situations d'enseignement-apprentissage, pour chaque cycle d'apprentissage, ont fait l'objet d'un travail de coconstruction et de négociation didactique avec les enseignantes. Chacune des situations d'enseignement-apprentissage visait à développer les compétences en lecture, en écriture et en mathématiques à l'aide d'une douzaine d'activités (vocabulaire, compréhension et production de textes, résolution de problèmes) ayant comme support didactique un album de littérature jeunesse. Les enseignantes ont procédé à un travail conceptuel sur les situations afin de valider le contenu et la façon de l'expérimenter. Un retour a également été fait après chaque expérimentation.

Ces situations d'enseignement-apprentissage (Myre-Bisaillon, Marchand, Fontaine et Beaudoin, 2013; 2015; Marchand, Myre-Bisaillon, Fontaine et Beaudoin, 2014), qui s'échelonnaient sur deux, trois ou quatre semaines, ont toutes été expérimentées par les enseignantes dans leur classe au cours d'une année scolaire. À la suite de cette expérimentation, des entretiens de groupe semi-dirigés ont été réalisés auprès des élèves (voir en annexe). Chacune des enseignantes a ciblé trois élèves par échelon scolaire selon leur facilité ou difficulté à apprendre, pour un total de 60 élèves. De ces 60 élèves, 43 ont pu être rencontrés. L'objectif de ces entretiens était de décrire les perceptions des élèves de l'apprentissage dans ce nouveau contexte.

La collecte et l'analyse des données

Les résultats présentés dans cet article s'appuient sur les propos qui ont été obtenus à la suite des 43 entretiens menés auprès d'élèves de la première année à la sixième année du primaire. Les questions posées lors des entretiens étant ouvertes, les données recueillies ont nécessité une analyse qualitative par codage. Chacun des entretiens a été enregistré, écouté et transcrit. Les verbatim ont par la suite été importés dans le logiciel *NVivo* et les propos des élèves ont été associés au thème auquel ils renvoyaient (Paillé et Mucchielli, 2012). Une approche de type analyse de contenu a été privilégiée (Van der Maren, 2003).

Des considérations éthiques

Cette recherche a été approuvée par le comité d'éthique de la recherche Éducation et sciences sociales de l'Université de Sherbrooke en raison de son respect des lignes directrices de la politique à l'égard de l'intégrité scientifique, de l'autonomie et de

l'intégrité de la personne, de même du respect de la dignité et de la vie privée en matière d'éthique de la recherche avec les êtres humains.

RÉSULTATS

L'ensemble des propos des élèves, obtenus lors des entretiens, tend à démontrer que les élèves ont apprécié la contextualisation des apprentissages permise par l'approche expérimentée. Comme vous pourrez également le constater, la contextualisation des apprentissages et le plaisir d'apprendre semblent étroitement liés.

En général, l'exploitation des albums de littérature jeunesse pour faire différentes activités dans différentes matières a plu aux élèves. Plusieurs d'entre eux ont aimé l'album jeunesse, son contenu et ses images. Ils ont aussi aimé se faire raconter l'histoire par leur enseignante.

Moi, j'ai aimé faire ça parce que c'est comme si tu lis un livre, mais en même temps, tu travailles. Ça fait découvrir de nouveaux personnages et une nouvelle histoire, donc si tu aimes ça, tu peux aller chercher d'autres livres.
(Élève 2)

Plusieurs élèves soulignent aussi qu'ils ont trouvé les activités demandées plus faciles qu'à l'habitude. Pourtant, les tâches proposées étaient complexes tant en français qu'en mathématiques en raison de leur authenticité. On peut donc penser qu'une approche contextualisée facilite les apprentissages.

Moi j'ai vraiment vraiment aimé ça. Ben moi je trouve que c'est un beau projet. Il fallait y penser parce que moi j'avais jamais pensé travailler ça à l'école là, parce que c'est comme pas dans la tête des profs disons là. Tsé, ils ne pensent pas à ça là, mais moi j'ai vraiment trouvé ça le fun. (Élève 3)

Moi j'ai trouvé ça facile, parce que j'aimais ça. (Élève 4)

Ben moi j'ai trouvé ça facile parce que j'aimais ça fait que c'était genre facile pour moi. (Élève 8)

Le français, moi je n'ai jamais vraiment aimé ça, mais ça, j'ai aimé ça. C'est comme si c'était du français le fun. (Élève 7)

Dans les précédents extraits, il est possible de constater que le fait que les élèves aient du plaisir puisse faciliter leurs apprentissages. L'approche permettrait également de décroiser les disciplines, puisque le « français » ne serait plus vraiment du « français ». En effet, dans le dernier extrait, l'élève indique ne pas aimer faire du français, alors qu'il se prononce sur une activité de français en indiquant qu'elle est « le fun ».

En ce qui concerne plus directement la contextualisation des apprentissages, plusieurs élèves mentionnent avoir trouvé des idées plus facilement qu'à l'ordinaire dans les activités d'écriture. Comme toutes ces activités étaient liées à l'histoire racontée dans l'album de littérature jeunesse, ces observations s'expliquent par le fait que les élèves avaient entendu l'histoire plusieurs fois, qu'ils en connaissaient le contexte et les personnages et parce que des documents relatifs à l'histoire étaient à leur disposition en tout temps.

Ça n'a pas été dur. On dirait que ça se fait tout seul. Je l'imaginai dans la tête et je l'ai fait. (Élève 1)

Juste quand j'ai su qu'il fallait faire une composition, j'avais déjà la moitié de mon texte dans ma tête. (Élève 2)

Moi j'ai jamais eu ben d'imagination en texte, puis là j'ai trouvé ça plus facile parce que j'avais plus d'imagination pour mon texte. Ben parce qu'elle nous a déjà lu des livres, des romans pis là ben ça nous donnait des idées peut-être ben. (Élève 3)

[...] donc je pouvais déjà me baser juste avec un personnage. Ça me venait rapidement, les idées me venaient tout de suite dans ma tête. (Élève 4)

Ben moi j'ai aimé ça parce que j'ai pas de misère pour trouver des idées, pis c'est un sujet qui m'intéresse. (Élève 5)

À la lecture des propos des élèves, on peut encore une fois constater que le plaisir dans la réalisation des tâches est lié à une certaine facilité avec laquelle ces tâches sont menées. L'approche proposée semble donc faciliter, par la contextualisation des apprentissages, la réalisation des tâches par les élèves.

C'est probablement sur le plan des mathématiques que l'approche contextualisée a été la plus révélatrice. Les élèves ont apprécié les activités mathématiques, qui étaient différentes de ce qu'ils font habituellement. En effet, les élèves ont aimé que ces activités leur demandent de bouger, d'utiliser de nouveaux instruments de mesure et, aussi, que les contenus soient contextualisés, c'est-à-dire associés directement à un album de littérature jeunesse.

Je trouve que ce n'était pas les mêmes activités que quand on travaille. Se mesurer, on le fait pas quand on travaille, puis compter des lettres, c'est pas vraiment un travail, c'est plus une activité pour s'amuser. Quand on fait des mathématiques, on est assis à notre place puis on compte des chiffres. Là, on bouge. (Élève 3)

D'habitude dans la classe on fait des problèmes, mais sauf que dans le projet on faisait comme des mathématiques avec notre nom pis c'est ça. (Élève 4)

Ben il y avait une histoire au bout de la ligne. (Élève 6)

Tsé, comme mon ami il disait, c'est comme d'habitude Marie et Julien ont 24 sous, pis un autre en donne cinq à son ami. Comment il en reste? Ben là c'était pas comme ça des résolutions de problèmes. C'était plus grand. Pis c'est ça, il y avait un contexte pis une histoire. (Élève 8)

C'est cool, parce que c'est tout le temps relié au même sujet. Si, mettons, on a une mini-résolution de problème avec un sujet qui ne nous intéresse pas, ça va être moins motivant. Là, ça a tout le temps rapport avec Notdog puis avec les actions du livre et c'est plus motivant. (Élève 4)

Il y a des personnages dont on a déjà parlé. Il y avait pas de « j'ai dix biscuits, j'en donne la moitié à mon frère et je m'en rachète dix autres », etc. C'est plus en contexte. (Élève 5)

Les propos des élèves tendent à démontrer qu'ils ont apprécié le fait que les différentes activités proposées en français et en mathématiques soient toujours rattachées à un album. Cette contextualisation des apprentissages rendait les activités stimulantes et intéressantes. De plus, le fait que les problèmes à résoudre en mathématiques soient inspirés des albums de littérature jeunesse semble faciliter leur compréhension.

J'ai beaucoup aimé le livre et le fait que ce soit dans un livre. C'était beaucoup plus intéressant que quand c'est juste un texte sans rapport. (Élève 1)

Quand on fait des maths, on trouve ça plate, mais ça, ça nous aide, à cause de Notdog¹, c'est plus intéressant et plus le fun. (Élève 2)

Les examens, ça a rapport à l'histoire, donc c'est plus intéressant et plus facile. (Élève 3)

Ben quand on est avec les livres on est comme plus dans le sujet. Fait que c'est plus... [c'est plus relié, c'est plus concret]. (Élève 6)

Ben, si ça part d'un contexte d'histoire en même temps ça fait tsé c'est plus intéressant que... des fois c'est dans un cahier en maths, fait qu'on n'aime pas vraiment ça. Mais là vu que ça part de ça, pis des fois il y en a qui suivent l'histoire pis tout, ben tsé t'es plus intéressé, pis c'est plus amusant. (Élève 7)

1. Sylvie Desrosiers, *Notdog*, Montréal, La Courte échelle, 2009.

Enfin, plusieurs indices issus des propos des élèves semblent démontrer qu'une approche centrée sur l'utilisation de l'album de littérature jeunesse est prometteuse en termes de contextualisation des apprentissages, de plaisir et de facilité à apprendre.

DISCUSSION

Les résultats indiquent que les élèves perçoivent positivement les situations d'enseignement-apprentissage expérimentées à partir de la littérature jeunesse proposée dans le cadre de cette recherche. Ils montrent aussi que ces situations ont eu des retombées intéressantes en ce qui concerne la perception que les élèves ont de leurs apprentissages.

L'appréciation des œuvres littéraires

Le premier constat qu'on peut établir concerne la capacité de s'exprimer sur l'approche dont ont fait preuve les élèves. En effet, lors des entretiens semi-dirigés, tous les élèves, même les plus jeunes, ont réussi à formuler des commentaires, non seulement sur l'approche, les activités proposées et les stratégies utilisées, mais aussi sur l'histoire et les illustrations des albums présentés. Ces dernières observations rejoignent celles de Sipe (2000) qui suggèrent que les élèves, dès le début du primaire, peuvent témoigner de leur appréciation d'œuvres littéraires (dans Morin *et al.*, 2006). Ainsi, pour faire écho à la compétence «Apprécier des œuvres littéraires» du Programme de formation de l'école québécoise (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport [MELS], 2006), l'approche présentée dans cet article permet aux élèves d'être en contact au quotidien avec des œuvres nombreuses et variées, de découvrir des auteurs, des illustrateurs ainsi que des genres, des sujets et des styles d'écriture variés, mais aussi de s'approprier les œuvres littéraires, d'y réagir et de les apprécier. L'apprentissage est donc devenu social et collectif.

Le plaisir

Les résultats présentés plus haut semblent indiquer que les élèves ont perçu les activités présentées dans les situations d'enseignement-apprentissage comme amusantes, agréables et stimulantes. Bien que le plaisir soit un moteur puissant pour l'apprentissage, il ne s'inscrit pas dans la tradition pédagogique (Fijalkow, 2006). En effet, selon Fijalkow (2006), la pédagogie du plaisir d'apprendre n'existe pas à l'école; pourtant, le plaisir serait essentiel pour que les compétences développées soient réinvesties dans d'autres contextes et qu'elles perdurent dans le temps. Ainsi, puisque l'aspect du plaisir revient à plusieurs reprises dans les propos des élèves, nous pouvons avancer que l'approche expérimentée dans cette recherche permet

aux élèves de développer des compétences en littératie durables qui pourront être réinvesties. Nous pouvons également penser que la contextualisation des apprentissages influence le plaisir d'apprendre qui nous paraît essentiel à l'apprentissage.

La contextualisation

Les résultats présentés plus haut semblent également suggérer que l'authenticité des situations d'enseignement-apprentissage proposées favorise l'émergence des idées en écriture, de même que les liens entre les différentes disciplines, et qu'elle serait étroitement liée au plaisir. L'approche proposée semble avoir eu des répercussions positives sur les perceptions que les élèves ont de leurs apprentissages, ce qui va dans le même sens que les résultats de la recherche de Morin *et al.* (2006) sur les impacts d'une approche centrée sur le livre de jeunesse à l'école primaire. D'autres études (Sipe, 1998; Hertz-Lazarowitz, 2004; Morin *et al.*, 2006) suggèrent en plus que les approches didactiques à partir de l'album ont des répercussions sur le développement des habiletés en écriture. Ainsi, les activités d'écriture contextualisées et signifiantes ayant comme support didactique un album de littérature jeunesse auraient un effet positif sur les apprentissages des élèves en écriture. C'est également ce qui a été observé dans le cadre de la présente étude. Selon les propos des élèves, l'écriture est une activité qui a été facilitée par la contextualisation liée à l'album de littérature jeunesse.

L'engagement

Ce qui frappe aussi dans les propos des élèves, c'est leur engagement dans les tâches proposées. Ce serait donc dire que la contextualisation des apprentissages permet de rendre ces derniers significatifs aux yeux des élèves et de susciter leur motivation. En effet, selon Viau, Joly et Bédard (2004), l'activité pédagogique présentée aux élèves influe sur leurs perceptions. Lorsqu'elle remplit plusieurs conditions, dont les plus importantes sont la signifiante, l'authenticité et la diversité des actions, l'activité favorise chez l'élève sa perception de la valeur de la tâche, de sa compétence et de son contrôle, ce qui stimule en retour la motivation à s'engager cognitivement, à persévérer et à mener à bien les tâches demandées. Ainsi, les situations d'enseignement-apprentissage proposées dans la présente recherche remplissent des conditions de nature à susciter la motivation des élèves : lorsqu'on intègre des activités de lecture, d'écriture, de vocabulaire et de mathématiques dans un même projet, les conditions semblent réunies pour favoriser la motivation des élèves (Viau, 1999).

La motivation et le contexte d'enseignement

Au cours des entretiens, plusieurs élèves ont dit avoir apprécié les périodes de travail en équipe, même si quelques-uns d'entre eux auraient aimé être jumelés à un partenaire de travail différent. Les activités proposées par les situations d'enseignement-apprentissage procurent aux élèves des occasions de collaborer entre eux, condition supplémentaire qui suscite la motivation des élèves (Viau, 1999). Selon l'approche vygotskienne, le fait de vivre des interactions sociales sous forme d'échanges, de discussions, d'argumentations et d'être en collaboration favorise l'acquisition des différents savoirs par les élèves ainsi que la recherche de solutions et la compréhension des problèmes (Arpin et Capra, 2001). L'apprentissage devient dès lors social.

CONCLUSION

Rappelons que cette étude a été conduite dans un contexte d'enseignement en classes multiâges. Il s'agissait de relever le défi de proposer une approche susceptible de faciliter l'enseignement dans ce contexte sans individualiser l'apprentissage. L'approche expérimentée semble adaptée aux classes multiâges, puisqu'en visant les interactions entre les élèves et l'apprentissage par projets elle favorise les apprentissages des élèves qui la fréquentent (Fradette et Lataille-Démoré, 2003; Galand, 2009). Elle peut également inspirer le développement des compétences des élèves dans des milieux similaires, c'est-à-dire là où le contexte d'enseignement est complexe en raison de l'hétérogénéité des groupes. Cette approche s'inscrit donc véritablement dans un contexte où la littérature devient une pratique sociale et contextualisée au sens des travaux de Purcell-Gates, Jacobson et Degener (2004).

Enfin, les commentaires d'élèves présentés proposent déjà des pistes de travail pour améliorer davantage les situations d'enseignement-apprentissage proposées. Dans leurs propos, les élèves évoquent souvent le fait qu'ils ont perçu les tâches d'écriture comme étant plus faciles à réaliser dans le cadre de cette approche centrée sur l'album. Les élèves mentionnent aussi qu'ils ont trouvé les tâches moins longues et plus faciles. Ajoutons, enfin, qu'il serait intéressant d'effectuer une étude comparative entre deux classes, l'une vivant une situation d'enseignement-apprentissage comme celle présentée dans cette étude et l'autre vivant des situations décontextualisées, mais appariées, et d'évaluer les résultats des élèves dans une tâche standardisée.

Références bibliographiques

- ARPIN, L. et CAPRA, L. (2001). *L'apprentissage par projets*. Montréal: Chenelière/McGraw-Hill.
- BARTHASSAT, M.-A. et BONNETON, D. (2010). De l'accompagnement des pratiques au contrôle des enseignants: quels enjeux pour quel métier? *Recherches en éducation*, HS 1, *Savoirs et collaborations entre enseignants et chercheurs en éducation*, 19-30.
- BROMME, R. et TILLEMA, H. (1995). Fusing experience and theory: The structure of professional knowledge. *Learning and Instruction*, 5, 261-267.
- COLLINS, A. (1998). Learning communities: A commentary on chapters by Brown, Ellery and Campione, and by Riel. Dans J. G. Greeno et S. V. Goldman (dir.), *Thinking practices in mathematics and science learning* (p. 399-405). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- COUTURE, C., MONNEY, N., THÉRIAULT, P., ALLAIRE, S. et DOUCET, M. (2013). Enseigner en classe multiâge: besoins de développement professionnel d'enseignants du primaire. *Canadian Journal of Education / Revue canadienne de l'éducation*, 36(3), 108-136.
- DIONNE, L., LEMYRE, F. et SAVOIE-ZAJC, L. (2010). Vers une définition compréhensive de la communauté d'apprentissage (CA) comme dispositif de développement professionnel des enseignants. *Revue des sciences de l'éducation*, 36(1), 25-43.
- DIONNE, L., SAVOIE-ZAJC, L. et COUTURE, C. (2013). Les rôles de l'accompagnant au sein d'une communauté d'apprentissage d'enseignants. *Canadian Journal of Education / Revue canadienne de l'éducation*, 36(4), 175-201.
- DUPIN DE SAINT-ANDRÉ, M. et MONTÉSINOS-GELET, I. (2009). Étude des pratiques d'une enseignante experte qui favorisent l'appropriation de l'écrit de ses élèves à la maternelle. *Caractères*, 33, 11-15.
- DUPIN DE SAINT-ANDRÉ, M., Montésinos-Gelet, I. et Bourdeau, R. (2015). Intégrer la littérature jeunesse en classe à l'aide de réseaux littéraires. *Documentation et bibliothèques*, 61(1), 22-31.
- DUPIN DE SAINT-ANDRÉ, M., MONTÉSINOS-GELET, I. et MORIN, M.-F. (2012). Influence des pratiques de lecture à haute voix d'enseignantes expertes sur le développement de l'habileté à faire des inférences d'élèves du préscolaire. *Lettrure*, 2, 22-49.

- FIJALKOW, É. (1999). Apprendre à lire avec des livres de jeunesse? *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 1, 109-118.
- FIJALKOW, É. (2003). *L'enseignement de la lecture écriture au cours préparatoire: entre tradition et innovation*. Paris: L'Harmattan.
- FIJALKOW, É. (2006). La littérature de jeunesse au cours préparatoire. Dans J. Fijalkow, L. Pasa et S. Ragano (dir.), *Entrer dans l'écrit avec la littérature de jeunesse* (p. 107-121). Issy-Les-Moulineaux, France: ESF
- FIJALKOW, J. et FIJALKOW, E. (2010). *L'apprentissage de la lecture*. Toulouse, France: Milan.
- FRADETTE, A. et LATAILLE-DÉMORÉ, D. (2003). Les classes à niveaux multiples: point mort ou tremplin pour l'innovation pédagogique. *Revue des sciences de l'éducation*, 29(3) 589-607.
- GALAND, B. (2009). Hétérogénéité des élèves et apprentissage: quelle place pour les pratiques d'enseignement? *Cahiers de recherche en éducation et en formation*, 71, 1-24.
- GATHER THURLER, M. (2000). *Innover au cœur de l'établissement scolaire*. Paris: ESF
- GERSTEN, R., VAUGHN, S., DESHLER, D. et SCHILLER, E. (1997). What we know about using research findings: Implications for improving special education practice. *Journal of Learning Disabilities*, 30, 466-476.
- GIASSON, J. (1996). *La compréhension en lecture*. Bruxelles: De Boeck.
- GIASSON, J. (2003). *La lecture: de la théorie à la pratique*. Boucherville, Québec: Gaëtan Morin.
- GIASSON, J. et SAINT-LAURENT, L. (1999). Lire en classe: résultats d'une enquête au primaire. *Canadian Journal of Education / Revue canadienne de l'éducation*, 24(2), 197-211.
- HABERMAN, M. (2004). Can star teachers create learning communities? *Educational Leadership*, 61(8), 52-56.
- HERTZ-LAZAROWITZ, R. (2004). Storybook writing in first grade. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 17, 267-299.
- LATAILLE-DÉMORÉ, D. (2008). Quelles pratiques privilégier dans les classes à années multiples? *McGill Journal of Education*, 43(3), 351-369.

- LUJAN, N. et Day, B. (2010). Professional learning communities: Overcoming the roadblocks. *The Delta Kappa Gamma Bulletin*, 76(2), 10-17.
- MARCHAND, P., MYRE-BISAILLON, J., FONTAINE, É. et BEAUDOIN, C. (2014). *La littérature jeunesse pour des apprentissages multidisciplinaires. Lecture, écriture et mathématique au 3^e cycle du primaire*. Montréal: CEC.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (MEQ) (2005). *Le renouveau pédagogique: ce qui définit «le changement» préscolaire, primaire, secondaire*. Québec: Gouvernement du Québec.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT (MELS) (2006). *Programme de formation de l'école québécoise*. Québec: Gouvernement du Québec.
- MORIN, M.-F., MONTÉSINOS-GELET, I., PARENT, J., PRÉVOST, N., CHARRON, A., LING, G. et VALIQUETTE, V. (2006). La littérature jeunesse en première année pour apprendre à lire et à écrire. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 9(2), 135-145.
- MORIN, M.-F. et MONTÉSINOS-GELET, I. (2007). *Approcher l'écrit à pas de loup*. Montréal: Chenelière Éducation.
- MUKAMURERA, J. (2005). La professionnalisation de l'enseignement et les conditions d'insertion dans le métier. Dans D. Biron, M. Cividini et J.-F. Desbiens (dir.), *La profession enseignante au temps des réformes* (p. 313-336). Sherbrooke, Québec: Éditions du CRP.
- MYRE-BISAILLON, J., MARCHAND, P., FONTAINE, É. et BEAUDOIN, C. (2015). *La littérature jeunesse pour des apprentissages multidisciplinaires. Lecture, écriture et mathématique au 1^{er} cycle du primaire*. Montréal: CEC.
- MYRE-BISAILLON, J., MARCHAND, P., FONTAINE, É. et BEAUDOIN, C. (2013). *La littérature jeunesse pour des apprentissages multidisciplinaires. Lecture, écriture et mathématique au 2^e cycle du primaire*. Montréal: CEC.
- NADON, Y. (2011). *Lire et écrire en première année... et pour le reste de sa vie* (2^e éd. revue et augmentée). Montréal: Chenelière Éducation.
- PAILLÉ, P. et MUCCHIELLI, A. (2012). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris: Armand Colin.
- PASA, L. (2005). Educational influence on reading and spelling: A comparative study of three French first-grade classes. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 5, 403-415.

- PELLETIER, G. (2005). De quelques réflexions sur la gestion du changement et sur l'art de diriger le dirigeant. Dans D. Biron, M. Cividini et J.-F. Desbiens (dir.), *La profession enseignante au temps des réformes* (p. 89-102). Sherbrooke, Québec: Éditions du CRP.
- PERRENOUD, P. (1997). *Construire des compétences dès l'école*. Paris: ESF.
- PURCELL-GATES, V., JACOBSON, E. et S. DEGENER (2004). *Print literacy development: Uniting the cognitive and social practice theories*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- SIPE, L. (1998). How picture books work: A semiotically framed theory of text-picture relationships. *Children's Literature in Education*, 29(2), 97-108.
- SIPE, L. (2000). The construction of literary understanding by first and second graders in oral response to picture storybook read-alouds. *Reading Research Quarterly*, 35, 252-275.
- STEIN, M. K., SMITH, M. S. et SILVER, E. A. (1999). The development of professional developers: Learning to assist teachers in new settings in new ways. *Harvard Educational Review*, 69(3), 237-270.
- TARDIF, J. (1999). *Le transfert des apprentissages*. Montréal: Éditions Logiques.
- TARDIF, M. et LESSARD, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien. Expérience, interactions humaines et dilemmes professionnels*. Bruxelles: De Boeck Université.
- THEIS, L., MYRE-BISAILLON, J. et COUTURE, C. (2006). Les effets sur l'identité professionnelle d'un projet de formation à la collaboration multidisciplinaire autour de l'évaluation de l'élève à risque. *Res Academica*, 24(1), 29-46.
- VAN DER MAREN, J.-M. (2003). *La recherche appliquée en pédagogie. Des modèles pour l'enseignement*. Paris: De Boeck Supérieur.
- VANHULLE, S. et SCHILLINGS, A. (2005). La « littératie »: métaphores idéologiques ou concept didactique? Extraits de *Avec le portfolio: écrire pour apprendre et se former*. Bruxelles: Labor.
- VIAU, R. (1999). *La motivation dans l'apprentissage du français*. Montréal: Renouveau pédagogique.
- VIAU, R., JOLY, J. et BÉDARD, D. (2004). La motivation des étudiants en formation des maîtres à l'égard d'activités pédagogiques innovatrices. *Revue des sciences de l'éducation*, 30(1), 163-176.

ANNEXE

Élèves – Guide d'entretien de groupe concernant l'évaluation des projets

Premier temps

Accueil

1. Accueil
2. Explications générales données aux élèves concernant la présente démarche.

Premières questions générales pour amorcer l'entretien de groupe :

3. Qu'est-ce que vous avez aimé? Pourquoi?
4. Qu'est-ce que vous avez le moins aimé? Pourquoi?

Deuxième temps

Écriture

- Dans le projet X:
 1. Avez-vous trouvé difficile d'écrire? Pourquoi?
 2. Qu'avez-vous fait pour trouver des idées pour écrire votre texte?
 3. Vous arrivait-il de demander à un ami de lire ce que vous veniez d'écrire? Pourquoi?
 4. Révisiez-vous votre texte tout au long de l'écriture ou seulement après avoir fini de l'écrire? Pourquoi?
 5. Est-ce que vos parents ont pu lire ce que vous aviez écrit? Si oui, quelles ont été leurs réactions?
 6. Sur quoi (sur quel sujet) auriez-vous aimé écrire? Pourquoi?
 7. Est-ce que vous avez trouvé cela long écrire? Pourquoi?
 8. Avez-vous demandé de l'aide à un ami ou à l'enseignante pour écrire? Pourquoi?

Au besoin, voici d'autres questions de relance :

9. Avez-vous appris de nouvelles choses? Si oui, lesquelles?
10. Qu'avez-vous aimé écrire sur ce sujet? Pourquoi?
11. Qu'avez-vous le moins aimé écrire sur ce sujet? Pourquoi?
12. Comment vous êtes-vous senti quand vous avez eu à écrire sur ce sujet? Pourquoi?
13. Est-ce que vous avez réfléchi à des idées avant de commencer à écrire sur ce sujet? Pourquoi?
14. Est-ce que vous avez eu assez de temps pour écrire?

Troisième temps

Vocabulaire

- Dans le projet X:
 1. Vous rappelez-vous certains mots de vocabulaire que vous avez appris tout au long du projet? Si oui, lesquels?
 2. Utilisez-vous généralement dans vos textes les mots de vocabulaire vus dans les projets?
 3. Selon vous, à quoi sert d'apprendre de nouveaux mots de vocabulaire?
 4. Que faites-vous si vous ne savez pas comment écrire un mot dans un texte?

Quatrième temps

Mathématiques

- Dans le projet X:
 1. Avez-vous fait des mathématiques? Si oui, qu'avez-vous fait comme mathématiques?

2. Avez-vous développé des connaissances mathématiques? Si oui, lesquelles?
3. En quoi les mathématiques que vous avez faites dans ce projet sont-elles différentes de celles que vous faites en classe habituellement?
4. Avez-vous demandé de l'aide pour résoudre une partie mathématique? Si oui, à qui?
5. Quelle partie de la démarche mathématique (plan, calculs, résolutions, réponses ou résultats) avez-vous le plus aimée?

Cinquième temps

Conclusion de l'entretien

- Retour sur l'entretien
- Autres considérations pertinentes