

**L'impact des changements de pratiques  
pédagogiques chez les enseignants sur le  
développement des stratégies de lecture des élèves**

Danielle Bissonnette

M EDU 900

Activité de synthèse soumise à la *Faculty of Graduate Studies and Research*  
En vue de l'obtention du diplôme de  
Maîtrise en sciences de l'éducation - études en éducation

Faculté Saint-Jean

Université de l'Alberta

24 Juillet 2020

## Résumé

L'enseignement de la lecture est une tâche complexe. Celle-ci nécessite l'adoption de stratégies explicites et inclusives de la part des enseignants afin que chaque élève puisse développer ses compétences en matière de lecture. Le but de cette recherche-action collaborative est de connaître et de favoriser la réflexion des enseignants sur l'impact de leurs changements de pratiques concernant les stratégies de lecture sur le développement des compétences en lecture de leurs élèves. Le projet prend place dans une école francophone en Alberta avec un groupe d'enseignants au premier cycle du primaire. Le projet évolue aussi pendant la pandémie du COVID-19.

À la fin de l'année scolaire, les enseignants ont participé à une entrevue afin de déterminer les stratégies qu'ils ont mises en place dans le développement de la lecture et les ajustements qu'ils ont dû faire tout au long des cycles de la recherche-action. Cette étude a amené les enseignants à réfléchir sur leurs pratiques, de mettre en place des stratégies d'enseignement efficace pour l'enseignement de la lecture tout en s'ajustant à la nouvelle réalité de l'enseignement à distance.

## Abstract

Teaching reading is a complex task. The process of teaching reading required that teachers adopt explicit and inclusive instructional strategies to enable each student to develop his/her reading skills. The purpose of this collaborative action research is to better understand the adoption of instructional practices by the teachers and to encourage them to reflect on the implementation of these new instructional strategies regarding guided reading and how that might impact their students' development of their reading skills. The project involved elementary teachers in a Francophone setting in the province of Alberta, Canada. It also evolved amidst the COVID-19 pandemic.

At the end of the school year, interviews with the five teachers were conducted to determine the strategies used in developing reading skills, and the adjustments effectuated for the duration of this action research. This study led teachers to reflect on their practices and to implement effective instructional strategies for reading comprehension, all while adjusting to the new reality of distance education.

## Dédicace

Une recherche-action comme celle-ci demande l'implication de plusieurs personnes pour avoir pu rendre ce projet possible. Tout d'abord, je dédie ce projet de maîtrise aux enseignants participants qui sont constamment en train d'innover leurs méthodes d'enseignement pour rejoindre tous leurs élèves qu'ils soient forts, moyens ou faibles en lecture.

Je tiens aussi à remercier ma superviseure, Professeure Martine Pellerin, de la Faculté Saint-Jean, Université de l'Alberta, pour ses conseils et encouragements tout au long de cette recherche.

## TABLE DES MATIÈRES

<b>CHAPITRE 1- INTRODUCTION</b>	<b>6</b>
<b>CHAPITRE 2- CADRE THÉORIQUE</b>	<b>10</b>
Processus d'apprentissage de la lecture	11
Évaluation de la lecture	12
Stratégies et méthodes d'enseignement	13
Lecture guidée	14
<b>CHAPITRE 3- MÉTHODOLOGIE</b>	<b>15</b>
L'objectif et mise en contexte	15
Participants, type de méthodologie et collecte de données	16
Analyse de données	17
Déroulement de la recherche	17
<b>CHAPITRE 4- PRÉSENTATION DES RÉSULTATS</b>	<b>42</b>
<b>CHAPITRE 5- DISCUSSION</b>	<b>59</b>
Thème 1 Processus d'apprentissage de la lecture	59
Thème 2 Stratégies pour répondre aux besoins des élèves	61
Thème 3 Enseignement explicite et efficace	63
Thème 4 Ajustement au changement de pratiques face au changement	65
➤ La lecture guidée virtuelle	
➤ L'engagement des parents	
➤ Élèves en difficultés	
Thème 5 Accompagnement et collaboration	69
➤ Communauté d'apprentissage et réflexion sur nos pratiques	

<b>LIMITES</b>	<b>72</b>
<b>PISTES PÉDAGOGIQUES</b>	<b>74</b>
<b>CONCLUSION</b>	<b>76</b>
<b>ANNEXE</b>	<b>77</b>
<b>RÉFÉRENCES</b>	<b>81</b>
<b><u>LISTES DES TABLEAUX</u></b>	
Tableau 1. Stratégies prévues	<b>18</b>
Tableau 2. Planification cycle 1	<b>22</b>
Tableau 3. Cycle 2 décloisonnement de 2 classes	<b>25</b>
Tableau 4. Rotation sur cycle de 5 jours	<b>26</b>
Tableau 5. Cycle 2 / Spirale d'actions et réflexions	<b>27</b>
Tableau 6. Cycle 3 / Le revirement	<b>32</b>
<b><u>LISTES DES FIGURES</u></b>	
Figure 1. Expérience d'enseignement	<b>43</b>
Figure 2. Thèmes qui ressortent dans l'enseignement de la lecture	<b>44</b>
Figure 3. Stratégies mises en place pour développer les compétences en lecture	<b>45</b>
Figure 4. Fréquence d'activités de lecture en classe	<b>46</b>
Figure 5. Durée d'une activité de lecture	<b>46</b>
Figure 6. Rôle des enseignantes lors des activités de lecture personnelle	<b>47</b>
Figure 7. Sentiments des enseignantes	<b>50</b>
Figure 8. Se sentir à la hauteur	<b>50</b>
Figure 9. Appuis offerts aux élèves en retard en lecture en virtuel	<b>54</b>
Figure 10. Pratiques virtuelles à intégrer en présentiel	<b>56</b>
Figure 11. Inclusion de la technologie en présentiel pour l'apprentissage de la lecture	<b>57</b>

# Chapitre 1

## L'introduction

L'apprentissage de la lecture est une démarche complexe et nécessite plusieurs connaissances de base pour le maîtriser. L'acquisition des phonèmes/graphèmes ainsi que la correspondance entre les lettres et les sons est un cheminement rapide pour certains élèves, mais plus corsé pour d'autres. L'élève doit comprendre que chaque lettre est porteur d'un son/sens qui lui permettra d'en faire l'assemblage jusqu'au décodage pour ensuite faire un regroupement des phonèmes et en arriver aux mots. Malheureusement, l'on rencontre trop souvent d'élèves qui, dès la première année, prennent d'énormes retards en lecture. Plus les élèves forts avancent dans leur apprentissage de la lecture, plus les élèves à risque creusent un écart entre eux et le reste de la classe. Bien que des difficultés d'apprentissage pourraient être la cause de ce délai en lecture ou encore des situations familiales diverses, il n'en est pas moins que le cadre scolaire doit trouver des solutions pour appuyer ces élèves qui s'éloignent de la majorité. Le texte qui suit démontre une recherche-action collaborative qui permette aux enseignants de réfléchir sur les pratiques et en ajustant leurs stratégies d'enseignement afin de réduire les écarts en lecture à travers la lecture guidée des élèves du premier cycle.

## Problématique et description du contexte travail

En tant qu'enseignante de francisation et directrice adjointe dans une école francophone de la maternelle à la 6e année en milieu minoritaire et très multiculturelle, j'enseigne et supervise le programme de francisation et d'anglais langue seconde dans une

école francophone ainsi d'accompagner les nombreuses nouvelles enseignantes dans leur début de carrière. D'ailleurs, j'ai aussi passé plusieurs années à enseigner au premier cycle. De ce fait, l'occasion s'est présentée de travailler avec un grand nombre d'élèves ayant des difficultés à apprendre à lire et à écrire. D'une vue d'ensemble, la clientèle de l'école est de classe moyenne à faible revenu, engendrant certains parents analphabètes ou ayant une capacité limitée en lecture. En contrepartie, d'autres sont très haut placés dans la société avec de très bonnes formations/éducations. Depuis plusieurs années, des stratégies pour rendre l'école efficace sont mises en place dans plusieurs domaines. Dans le passé, l'équipe-école a identifié notre école comme ayant des difficultés en lecture et désirait fortement répondre à cette lacune. Pour notre part, un plan d'amélioration continu a été développé et cible la lecture comme étant un but que nous aimerions améliorer.

À la fin de l'année 2017-2018, l'école n'avait pas atteint son but: 70% des élèves ayant atteint leur niveau de lecture adéquat pour le temps de l'année et ce, en anglais et en français. Malgré la défaite, l'école a poursuivi son objectif pour les années suivantes en espérant atteindre ses projections à travers diverses stratégies efficaces. Au mois de janvier 2020, 67% de nos élèves avaient rejoint leur niveau de lecture espéré pour ce temps de l'année en français et 78% en anglais. Afin d'assurer la réussite de nos élèves en lecture, l'école devait prioriser à la base, qu'il y ait moins d'élèves ayant un retard, et ce, dès la première année.

### **Description du problème et mon questionnement**

Il y a maintenant quelques années, notre conseil scolaire avait demandé à chaque école de développer un plan d'amélioration continue (PAC) qui cible à travailler ou améliorer certaines lacunes dans chacune de nos écoles. Avec la collaboration de l'ensemble du personnel enseignant et l'analyse des données de nos résultats dans l'ensemble de nos matières, nous en



sommes venues à la conclusion que nous devons travailler l'amélioration de la lecture, et ce, dans les deux langues, en français et en anglais. Grâce à une analyse rigoureuse de nos données en lecture que nous avons faite au début de l'année, ainsi que l'année précédente, nous avons réalisé que plusieurs de nos élèves éprouvent des retards en lecture. Visant de devenir une école efficace, il était notre devoir de remédier à cette situation et d'assurer qu'il n'y ait pas d'élève qui tombe dans les craques. Lors de rencontres collaboratives, nous avons ciblé les élèves qui vivaient le moins de réussite en lecture et avons identifié des stratégies que nous travaillerions avec eux, et ce pour les 6 semaines à venir. Ensuite, des évaluations des compétences en lecture allaient être effectuées pour vérifier si les stratégies utilisées avaient bien fonctionné pour ces élèves. Cette méthode de faire espérait observer une hausse d'au moins un niveau de lecture sur les 6 semaines. Si, toutefois, il n'y ait pas eu d'amélioration, il se pouvait que nos interventions ne fussent pas assez efficaces et que nous devons trouver d'autres façons ou stratégies pour que cet élève vive du succès et qu'il progresse en lecture. Quoi qu'il en soit, la culture de notre école avait besoin de renouveau et c'était en travaillant ensemble que nous allions pouvoir mieux répondre aux besoins de nos élèves. Donc, en ayant un objectif commun et en travaillant en collaboration, nous pouvions ainsi améliorer le rendement de nos apprenants, et ce, à tous les niveaux.

Puisque notre réalité se voulait d'être dans une province où le français est minoritaire, l'un des facteurs de ces retards était possiblement que plusieurs élèves qui arrivent en maternelle sont apprenants de la langue française et/ou immigrants et n'ont peut-être pas eu autant d'expositions à la littérature ou la langue cible. En fait, l'école ne peut changer d'où viennent ces élèves ou leur niveau socioéconomique, mais il est vrai que celle-ci doit se concentrer sur ce qu'elle peut faire pour les appuyer en salle de classe. Or, malgré que les enseignants aient pour mission d'enseigner le programme d'études, plusieurs d'entre eux enseignent pour la majorité. Mais qu'en ait-il des élèves qui n'arrivent pas à suivre la norme? Trop souvent, les enseignants ont de la difficulté à prendre le temps de faire de la différenciation ou tout simplement ne savent pas comment faire. Ce manque de la part du système creuse un écart sévère entre les élèves. Malheureusement, cette façon générique doit

changer afin que tous les élèves puissent du moins avoir de bonnes bases de stratégies en lecture pour avancer. Premièrement, nous devons nous questionner, en tant que pédagogues, pourquoi ces élèves sont-ils en retard en lecture. Quelles stratégies de lecture connaissent-ils ou savent-ils? Quand et comment les utilisent-ils? Ont-ils des difficultés d'apprentissage connues? Selon les résultats des évaluations de lecture qui ont été faites au mois de janvier dernier avec la trousse GB+, il a été constaté qu'il y avait plusieurs élèves qui éprouvaient des difficultés et ce, à la base de la lecture. Comment un enseignant ayant une vingtaine d'élèves arrive-t-il à faire de la différenciation et appuyer tous ces élèves en retard tout en ne pas mettant de côté le reste de sa classe? Y a-t-il des méthodes meilleures que d'autres? Est-ce qu'implanter la lecture guidée dans une salle de classe est une manière efficace de travailler avec les élèves en difficulté? Enfin, il importe de préciser que cette étude permettra d'expérimenter si l'utilisation de la lecture guidée en salle de classe est un moyen efficace pour rejoindre les élèves ayant des retards en lecture et aider à réduire ces écarts en consolidant les stratégies de lecture non maîtrisées sous forme de séances en petits groupes et en étant conscient comme pédagogue qu'il faudra réajuster notre enseignement face à certains élèves dans le but de les faire progresser.

# Chapitre 2

## Cadre théorique

D'une année à l'autre, les enseignants de langues sont mis devant une clientèle nouvelle et ont à enseigner la lecture sur toutes ses facettes. Que ce soit pour apprendre à lire ou pour enseigner des diversités littéraires, analyser des ouvrages, les façons d'enseigner sont propres à chaque enseignant et il va de soi que leur manière de le faire, aussi. Toutefois, enseigner la lecture n'est pas chose facile et différents chemins peuvent être pris pour y arriver.

À priori, cette recherche avait pour objectif d'avoir une meilleure connaissance de l'impact qu'a la lecture guidée sur l'apprentissage de la lecture à partir de différentes études. Toutefois, en explorant les auteurs, une triangulation de sujets est ressortie de cette recherche. D'ailleurs, le cadre de référence qui a été choisi portera surtout sur l'apprentissage de la lecture ainsi que sur des stratégies et méthodes d'enseignement efficaces utilisées pour faire des interventions de lecture auprès d'élèves à risque.

Pour décrire ce projet, il y a trois points auxquels ce sujet sera mis sous la loupe. D'une part, des liens seront tissés entre le processus d'apprentissage de la lecture, de l'enseignement explicite et efficace ainsi que des stratégies de différenciation pour

l'enseignement de la lecture. Dans cet ordre d'idées, nous débuterons par le processus d'apprentissage de la lecture, l'évaluation, les stratégies et méthodes d'enseignement et nous conclurons avec la lecture guidée.

### **Processus d'apprentissage de la lecture**

Malgré que la société d'aujourd'hui soit immergée par la technologie, l'exposition en bas âge des enfants à la langue scolaire ainsi qu'à la lecture soit d'une grande importance dans le développement des 4 dimensions de la langue; la lecture, l'oral, l'écriture ainsi que de l'écoute chez l'enfant. L'élève apprenant doit vivre des expériences dans les 4 domaines pour ensuite bien cheminer dans le monde de la littérature. Bien que l'apprentissage de la lecture soit au coeur de la première année, il n'en est pas moins que ce concept soit complexe et nécessite plusieurs connaissances de base pour le maîtriser. L'acquisition des phonèmes/graphèmes ainsi que la correspondance entre les lettres et les sons sont un cheminement rapide pour certains élèves, mais plus corsé pour d'autres. L'élève doit comprendre que chaque lettre est porteur d'un son/sens qui lui permettra d'en faire l'assemblage jusqu'au décodage pour ensuite faire un regroupement des phonèmes et en arriver au mot. Grâce aux lectures théoriques, il a été réalisé que plusieurs auteurs se rejoignent dans leurs études à dire qu'il faut accorder un grand intérêt à l'enseignement de la phonétique et phonémique au début de l'apprentissage de la lecture. Les chercheurs démontrent que dès la maternelle, la conscience phonémique peut être enseignée. « Pour être efficace, l'entraînement à la conscience phonémique doit comporter un enseignement explicite des correspondances entre les symboles représentant les sons de la parole (graphème et les phonèmes) » (Bissonnette et

Gauthier, 2010, p. 15). Sans cette base bien ancrée dans son système, il est difficile pour l'élève de faire face à tous les phonèmes et graphèmes sans y voir d'embuches. Une fois que l'élève acquiert ces symboles et les maîtrise, il lui est possible d'arriver au décodage de syllabes, de mots et par la suite de phrases. Toutefois, « il existe deux grandes composantes dans l'apprentissage de la lecture : une première liée aux connaissances et aux processus de base de l'identification des mots et une seconde propre aux processus cognitifs de haut niveau liés à la compréhension. » (Moreau, 2014, p.93). L'importance de comprendre ce que l'élève lit aussi est primordiale. Si la compréhension n'y est pas, la lecture n'a aucun sens. Donc, dès les débuts, il va de soi qu'un élève doit lire des livres à son niveau pour arriver à lire avec fluidité et qu'il y ait de la compréhension. « La compréhension de lecture est un construit complexe difficilement évaluable, puisque les processus qui forment cette compréhension ne peuvent être observables de façon directe. (Cain et Oakhill, 2006). Il devient donc inévitable d'avoir recours aux explications ou aux verbalisations du lecteur sur les processus pour comprendre ces derniers (Block, 2005) » (Turcotte, 2014, p.74).

### **Évaluation de la lecture**

Afin de bien répondre aux besoins des élèves et qu'ils cheminent dans leurs apprentissages de la lecture, des évaluations de lecture doivent être faites à différents temps de l'année afin de voir la progression. Pour les élèves à niveau, 2 à 3 évaluations standardisées de lecture/compréhension par année suffisent, mais pour ce qui en est des élèves à risque ou éprouvants des retards en lecture, des évaluations aux 4 à 6 semaines sont recommandées pour assurer un suivi constant et une progression en lecture. Bien que des évaluations soient

administrées à tous les élèves en début et au cours de l'année, l'enseignant doit enseigner explicitement ses attentes de classe au groupe en ce qui concerne la lecture. Comme dit plus haut, « il sera aussi important d'enseigner à ses élèves de lire à sa pointure et son importance, car les élèves ne chemineront pas nécessairement s'ils lisent seulement des livres trop faciles ou trop difficiles. Lire à sa pointure indique que c'est le niveau adéquat pour lire et que l'enfant a une adéquation et une compréhension d'environ 90 à 95%. » (Bissonnette, 2019). « The text gradient allows teachers to match texts to students' reading levels and work to increase their ability; at the same time, it allows the systematic and carefully sequenced use of children's literature that will engage students. » (Fountas et Pinnel, 1996, p. 6). De là vient l'importance à l'élève de lire des livres à son niveau. « The premise behind reading is to ensure that a student has mastered the skills at his/her reading level before proceeding to the next level. » (Costello, 2012, p.75)

### **Stratégies/Méthodes d'enseignement**

La plupart des auteurs se rejoignent à dire que les élèves forts connaissent déjà (sans trop le savoir) les stratégies à faire lors de la lecture, mais que les élèves faibles ou moyens ont besoin d'intervention et d'accompagnement pour avancer. Selon Turcotte : « les lecteurs compétents disent qu'ils anticipent leurs lectures, prédisent le contenu et la structure du texte, vérifient leurs prédictions, font des liens avec leurs connaissances, formulent des inférences, sélectionnent l'information importante, se posent des questions, identifient les bris de compréhension et y remédient efficacement, puis résument. » Malheureusement, l'élite d'une classe parvient à faire ceci sans trop d'effort. Le reste de la clientèle classe a besoin d'appui

afin de travailler toutes ces stratégies. « Selon Schmitt (2005), il existe trois catégories de connaissances référant aux stratégies métacognitives. Les connaissances déclaratives sont descriptives et parfois éloignées de l'action concrète. Les connaissances procédurales concernent le Comment. Elles relèvent de l'action et se forment grâce à la répétition et l'exercice. Les connaissances conditionnelles, quant à elles, réfèrent au Quand et au Pourquoi... un lecteur ayant ces connaissances est autonome, car il utilise des stratégies de façon ingénieuse pour prévenir ses difficultés de compréhension, y remédier, évaluer l'efficacité de ses stratégies, etc. (Pressley, 2006; Wooley, 2011.) » (Turcotte, 2014, p. 75). En ce qui concerne les élèves qui nécessitent une intervention, un enseignement concret et direct des stratégies est habituellement la meilleure façon.

### **La lecture guidée**

Plusieurs chercheurs tels que Fountas et Pinnell (1996, 2012), Denton *et al.*, (2012), Turcotte (2014), Moreau *et al.*, (2014) et Costello (2012) s'accordent pour dire que la lecture guidée est une méthode efficace pour rejoindre les élèves à risque et leur enseigner les différentes stratégies de lecture. Pour bien amener les élèves à lire, interpréter et travailler sur divers textes, l'élève a besoin d'y être exposé. « Selon le modèle des processus de lecture de Irwin (2006), les lecteurs doivent 1) comprendre chaque phrase, 2) relier les phrases entre elles, 3) comprendre la structure du texte et 4) élaborer leur compréhension de lecture ne peut être une activité passive ou encore le résultat d'une liste statique de sous-habilités. Ces processus doivent être pilotés et contrôlés par des stratégies cognitives et métacognitives. » (Turcotte, C., 2015, p. 106-107).

# Chapitre 3

## Méthodologie

### **L'objectif:**

L'objectif de ce projet est d'explorer l'impact de l'adoption de la stratégie de la lecture guidée de la part des enseignants afin de mieux rejoindre les besoins des élèves concernant le développement des compétences en lecture.

### **Mise en contexte:**

La réalité de la salle de classe a évolué et celle-ci entraîne une prise de conscience de la part des enseignants concernant les besoins spécifiques et divers de leur clientèle étudiante. Être enseignant en 2020 nécessite connaître diverses approches pédagogiques afin de répondre aux besoins de tous les élèves en salle de classe. Il va de soi que de nombreuses recherches voient le jour et que les pédagogues doivent aligner leurs enseignements avec celles-ci en adoptant des nouvelles techniques ou méthodes d'enseignement afin d'être efficace et inclusif dans leurs interventions. Dans le cadre de cette recherche, il sera question de guider les enseignants sur leurs pratiques pédagogiques et de décoller leur visage de la vitrine de leur classe pour qu'ils réalisent l'impact qu'ils ont sur l'enseignement des stratégies de lecture. « La recherche oriente premièrement le sujet vers une prise de conscience de sa propre position pour ensuite le mener à la comparer à celles des autres. L'intention est de faire en sorte que tous les participants acquièrent une compréhension plus riche, plus profonde et plus nuancée de leurs représentations et de celles des autres. » (Bourgeois L, 2016, p. 7). Pour ce faire, la méthodologie de recherche participative adoptée dans cette enquête se situe dans



un paradigme qualitatif. Ce projet de recherche-action collaborative sera centré sur le changement pédagogique chez les enseignants dans le cadre de l'adoption de pratiques pédagogiques efficaces pour l'enseignement des stratégies de lecture.

### **Participants :**

Le projet de recherche sera réalisé en contexte francophone minoritaire dans une école du Conseil scolaire Centre-Nord à Edmonton en Alberta et impliquera 7 enseignantes du premier cycle.

### **Type de recherche et méthodologie**

Cette enquête sera une recherche de nature qualitative et elle fera appel à une approche participative telle que la recherche-action collaborative. Ce projet vise le changement pédagogique chez les enseignants et plus spécifiquement, à adopter des méthodes efficaces pour l'enseignement des stratégies de lecture. Cette démarche permettra aux enseignants de réfléchir sur leur contexte réel d'enseignement et de prendre conscience des besoins possibles d'amélioration sur leurs pratiques concernant les stratégies de lecture et si l'adoption de la lecture guidée au sein de leur pratique pédagogique pourrait s'adhérer comme une méthode efficace pour atteindre la différenciation en salle de classe.

### **Collecte de données :**

Des observations en salle de classe; des discussions individuelles et en petits groupes; anecdotes, ainsi que des entrevues à la fin du projet.

### **Analyse des données :**

La collecte de données en provenance des différentes sources permettra l'adoption d'un processus de triangulation des données qui favorise une meilleure compréhension du problème étudié. De cette analyse, différents codes ou thématiques vont émerger et permettront d'examiner comment les enseignants prennent conscience de leurs besoins d'améliorer leurs pratiques concernant les stratégies de lecture et si l'adoption de la lecture guidée au sein de leur pratique pédagogique pourrait s'adhérer comme une méthode efficace pour atteindre la différenciation en salle de classe.

### **Le déroulement de la recherche**

D'après Lois Thompson (2008), « pour permettre à l'enseignant de travailler à la lecture guidée avec un petit groupe d'élèves, les autres doivent participer de façon autonome à certaines activités, afin que le groupe de lecture guidée ne soit pas dérangé. » La recherche qui suit sera donc mise en place à travers un processus spécifique en implantant le système organisationnel des 5 au quotidien en vue de travailler avec des petits groupes de lecture guidée ainsi que les stratégies de lecture de manière efficace. Les interventions seront premièrement évaluées sous forme d'approches collaboratives et d'évaluations en lecture de la trousse GB+ après 6 semaines d'intervention pour constater si le niveau de lecture des élèves aura augmenté, ainsi que de vérifier l'efficacité de la mise en application des stratégies de lecture. Si, après 6 semaines d'interventions, des résultats démontrent que les techniques fonctionnent, les stratégies gagnantes seront poursuivies; si, toutefois, elles démontrent le contraire, des modifications aux interventions devront être apportées pour que tous les élèves vivent du succès.

Les principales stratégies qui seront surtout utilisées lors des interventions de lecture guidées seront celles-ci:

***Stratégies prévues:***

<i>Quand?</i>	<i>Stratégies</i>	<i>Moyens</i>
<i>Avant</i>	<i>Prédiction</i>	<i>se poser des questions / réfléchir à ce qui arrivera dans l'histoire en s'appuyant sur les images ou actions</i>
<i>Pendant la lecture</i>	<i>Adéquation</i>	<i>découper les syllabes d'un mot</i>
<i>Pendant la lecture</i>	<i>Fluidité</i>	<i>lire et relire les mêmes textes afin de ne pas lire comme des robots</i>
<i>Pendant et après la lecture</i>	<i>Compréhension</i>	<i>vérification de la compréhension en posant des questions littérales/déductives, rappel</i>

Tableau 1. Stratégies prévues

**Participants:**

Cette étude implique 7 enseignants dans une école francophone en Alberta. Dans cette étude, les enseignants impliqués enseignent la francisation à la 1<sup>re</sup> et la 2<sup>e</sup> année du primaire.

**Planification et ce qui a été fait au cycle:**

Premièrement, avant même de commencer le cycle 1, une première prise de conscience a été faite que l'école avait des retards en lecture et plus spécifiquement pour les élèves du premier cycle. En regardant les données, il a été constaté que les pratiques de l'école devaient changer en vue de diminuer les retards en lecture des élèves de cette année scolaire. Certains enseignants

étaient un peu dépourvus à savoir qu'ils avaient besoin d'appui pour les aider à enseigner et à faire la gestion en salle de classe, car loin de l'unanimité savait comment travailler avec tous ces élèves à différents niveaux en lecture et gérer leurs classes en même temps. De là, l'idée de mettre en place le système organisationnel des 5 au quotidien pourrait aider à la gestion de classe pour qu'enfin les élèves soient tous occupés à une tâche éducative et qu'ensuite l'enseignant soit libre de travailler avec des petits groupes d'élèves. Lorsque le projet a été proposé, certains enseignants ont voulu reculer, car le changement du confort à l'inconnu leur faisait peur. Toutefois, ils ont été rassurés en ayant la confirmation qu'ils seraient accompagnés dans ce processus.

### *Mettre en place les 5 au quotidien*

#### **Lecture à soi**

Il faut s'assurer qu'avant de commencer l'enseignement du système organisationnel des 5 au quotidien que tous les élèves aient une boîte de lecture ayant une variété de livres à leur niveau. Premièrement, nous devons tout d'abord commencer par enseigner les 3 façons de lire un livre et faire un tableau d'ancrage avec les élèves comme aide-mémoire.

- « Je lis les mots.
- Je me raconte une histoire déjà lue.
- Je lis les images.» (Boushey, 2015)

Une fois l'enseignement de la lecture à soi fait, les élèves doivent s'exercer à mettre en pratique les 3 façons de lire un livre en développant la résistance du temps à se concentrer dans ce processus. En fait, la résistance est la clé de la maîtrise de la lecture à soi. Lorsque les élèves ont une bonne résistance de lecture, la prochaine étape peut ensuite être enseignée. Cependant, l'on peut avoir à la travailler pendant plusieurs jours, voire plus d'une semaine afin d'avoir les résultats attendus. Il est recommandé de faire avec les élèves un tableau d'ancrage comme

aide-mémoire des stratégies et attentes de chacun lors de la lecture à soi. De plus, il sera aussi important d'enseigner aux élèves de lire à sa pointure et son importance, car les élèves ne chemineront pas nécessairement s'ils lisent seulement des livres trop faciles ou trop difficiles. Lire à sa pointure indique que c'est le niveau adéquat pour lire et que l'enfant a une adéquation et une compréhension d'un livre d'environ 90 à 95%.

### **Lecture à un autre et jeu du loup**

La deuxième composante du système organisationnel des 5 au quotidien est la lecture à un autre. Elle va comme suit: enseigner aux élèves qu'ils doivent s'asseoir coude à coude, genou à genou pour cette station et qu'ils doivent lire à tour de rôle ou en chœur avec un partenaire. Le tout se fait en chuchotant. Lorsque les élèves sont en partenaires, ils peuvent ensemble s'entraider dans leur lecture et développer la résistance jusqu'à ce que les élèves soient assez bons pour ajouter une nouvelle étape. Avec la collaboration des élèves, faire un tableau d'ancrage qui explique la tâche et les comportements attendus des élèves ainsi que la tâche de l'enseignant sont des stratégies qui aident la mise en place des 5 au quotidien.

Le jeu du loup consiste à se pratiquer à lire des lettres, syllabes, mots et phrases pour ensuite les lire à un adulte sans faire d'erreur.

### **Écouter la lecture**

Écouter la lecture est une étape assez simple qui nécessite seulement d'avoir des livres sur disque ou des histoires à l'ordinateur/iPad. Les élèves écoutent l'histoire lue pendant cette station. Une fiche d'écoute pourrait être développée pour les élèves plus avancés afin de vérifier leur écoute ainsi que leur compréhension, sans oublier un tableau d'ancrage pour définir les tâches de chacun.

### **Travaux d'écriture**

Préparer des débuts d'histoires, des images, des mots-clés, afin que les élèves soient autonomes pour écrire leurs propres histoires. Il va de soi qu'un modelage de la tâche doit être fait en grand groupe avant de laisser les élèves de manière autonome. Une grille d'autocorrection pourrait être développée si l'élève souhaite s'autocorriger et il va de soi qu'un tableau d'ancrage soit un appui pour définir la tâche de chacun.

### **Étude de mots**

Cette étape nécessite une certaine préparation, car les élèves doivent comprendre qu'ils devront pratiquer certains mots de vocabulaire à travers diverses activités souvent ludiques pour revoir des mots déjà enseignés. De plus, un tableau d'ancrage devra être fait pour définir la tâche de l'élève et de l'enseignant.

**Le but ultime de faire les 5 au quotidien, c'est de mettre en place un système organisationnel afin de libérer l'enseignant pour faire de la lecture guidée.**

### **La lecture guidée**

« La **lecture guidée** est une composante importante d'un programme équilibré d'apprentissage de la **lecture**. Pour y arriver, l'élève travaille dans un groupe dont tous ont des besoins semblables, soit en matière de compréhension, soit en matière d'utilisation des habiletés et des stratégies de dépannage en **lecture**. » (Les éditions Duval)

## Planification cycle 1

À mettre en place	Qui?	Temps	Moyens/évaluations
Rencontre avec les enseignantes (rencontre collaborative)	Chercheure et enseignantes	30 minutes	Profils de classe / Grille et trousse GB+
Mettre en place les 5 au quotidien dans les classes ciblées; Comprendre le but de la lecture Faire du modelage Attentes- tableau d'ancrage Développer la résistance Lecture à soi (enseigner des stratégies pour lire un livre); Lecture à un autre, Écriture Étude de mots, Écouter la lecture	Chercheure et enseignantes  Chercheure  Chercheure Chercheure / + enseignantes	1-2 semaines	Livre des 5 au quotidien
Faire un tableau de rotation des stations	Chercheure / + enseignantes		
Trouver des activités pour étude de mots et écriture, livres d'écoute	Chercheure / + enseignantes		Milles Merveilles Teachers Pay Teachers
Enseigner comment lire à sa pointure	Chercheure	1 cours	Livre 5 au quotidien
S'assurer que chaque élève ait une boîte de lecture avec des livres à sa pointure et autres	Chercheure et enseignantes	Dès l'enseignement de la stratégie et de comment l'on fait la lecture à soi.	
Regrouper les élèves selon leur niveau de lecture et des stratégies à travailler	Chercheure / + enseignantes		

Accompagnement et modelage de comment faire de la lecture guidée	Chercheure		Livre : Enseigner la lecture guidée
Démarrer les 5 au quotidien 2-4 groupes de lecture guidée	Chercheure / + enseignantes et élèves	4-6 semaines	Livre des 5 au quotidien Avoir des livres de lecture guidée nivelés
Enseignement de stratégies de lecture aux élèves	Chercheure / + enseignantes	Pendant lecture guidée	En petits groupes Livre : Café
Prise de notes des entrevues en petits groupes quotidiennement	Chercheure / + enseignantes	Pendant lecture guidée	Pensine personnalisée
Faire les 5 au quotidien tous les jours. Voir groupes d'élèves faibles à tous les jours/ groupes d'élèves moyens 2 à 4x semaine. (interventions ciblées)	Chercheure / + enseignantes	Pendant lecture guidée	
Élèves de niveaux 1 et 2 ayant de grands retards travaillent avec enseignante et chercheure en petits groupes ciblés		Pendant lecture guidée	
Mise en commun de la prise de notes (Rencontre collaborative / partage de la prise de notes)	Chercheure / + enseignantes	Après 4-6 semaines	
Réévaluation des élèves en retard de lecture	Chercheure / + enseignants ciblés	Après 4-6 semaines	Trousse GB+ Observations, Notes des temps de lecture guidée
Refaire les groupes selon les nouveaux niveaux de lecture ou les stratégies à travailler	Chercheure / + enseignants	Après 4-6 semaines	

**Tableau 2. Planification cycle 1**



**Phase: Actions et documentation**

Une fois que les 5 au quotidien sont mis en place et que les élèves comprennent qu'il y a deux rotations dans une journée, qu'ils soient conscients qu'on change de place après un moment, ces derniers collaborent généralement bien. De là, il est maintenant temps d'expliquer que l'enseignante fera maintenant sa tâche: de faire la lecture guidée avec des groupes d'élèves spécifiques. Si l'organisation des 5 au quotidien est bien implantée, l'enseignante devrait être en mesure de travailler sans problème avec des élèves les stratégies de lecture à travers la lecture guidée.

Comme mentionné plus haut, le but de faire les 5 au quotidien est de libérer l'enseignante afin qu'elle puisse lire à tous les jours avec les élèves qui ont des retards en lecture en faisant des interventions ciblées. Dans le cadre de notre recherche, nous avons donc fait de deux à quatre tables d'intervention de lecture guidée (2 à 4 intervenants) tous les jours (ou presque) pendant 6 semaines. Après les 6 semaines, nous avons réévalué les élèves que nous avions ciblés et nous avons eu de merveilleuses surprises.

Après 6 semaines d'intervention de 5 quotidien et de lecture quotidienne sous forme de lecture guidée, nous avons analysé nos nouvelles données et avons remarqué que nos interventions fonctionnaient pour la majorité des élèves et que certains élèves étaient maintenant à niveau en lecture pour ce temps-ci de l'année. Cependant, nous avons aussi réalisé que certains de nos élèves n'avaient juste pas augmenté. Il faudra donc changer nos stratégies avec ces derniers afin de les voir avancer.

Étant donné que nous faisons progresser nos élèves de manière assez efficace, nous avons décidé de réorganiser nos groupes de rotation, mais cette fois, nous allons mettre deux classes ensemble du même niveau en faisant du décroisement, car nous nous sommes rendu compte que nous travaillions les mêmes stratégies dans ces deux classes à des temps différents et

que certains élèves d'une classe bénéficieraient de travailler les mêmes stratégies avec des élèves d'une autre classe. Nous avons donc décidé que pour ce cycle 2, que nous allions mélanger 2 groupes du même niveau scolaire pour faire les 5 au quotidien. Donc, toujours deux différentes rotations de lecture guidée et une cinquantaine d'élèves qui travaillent en partenaires des stratégies de lecture ainsi que quatre intervenants qui appuient la lecture en même temps à travers la lecture guidée, ainsi qu'un appui externe du Centre d'accueil et d'établissement qui appuie en même temps la lecture pour le jeu du loup. En ce qui concerne les 3 autres classes ciblées, les enseignantes ont continué de faire leurs interventions stratégiques comme elles le faisaient avant pendant les 5 au quotidien.

### Cycle 2 décloisonnement de 2 classes

Classe 1/ Enseignant A	Classe 2/ Enseignant B	Enseignant C	Chercheure
Niveau 14-17 <u>Compréhension inférences</u> (au-delà du niveau)	Niveau 10-11 <u>Rappel (au-delà du niveau)</u>	<u>Niveau Patron (0-1) (5 jours)</u>	<u>Niveau 3</u> <u>Adéquation: (5 jours)</u>
<u>Niveau 8-9</u> <u>Adéquation (3X/sem.)</u>	<u>Niveau 9</u> <u>Compréhension (2X/sem.)</u>	Niveau 2 <u>Adéquation/Compréhension</u> (5 jours)	<u>Niveau 3</u> <u>Adéquation: (5 jours)</u>
<u>Niveau 6</u> <u>Adéquation (4x/sem.)</u>	<u>Niveau 5</u> <u>Adéquation: (4X/sem.)</u>		
	<u>Adéquation: (4X/sem.)</u>		

Tableau 3. Cycle 2 décloisonnement de 2 classes

## Rotation sur cycle de 5 jours

Classe 1	Équipe verte	Équipe violet	Équipe rouge	Équipe bleu foncé	Équipe vert forêt
<b>Jour 1</b>					
Rotation 1	Lecture à soi	<b>Lecture guidée</b>	Jeu de récréation	<b>Lecture guidée</b>	Jeu du loup
Rotation 2	Jeu de récréation	Lecture à soi	Écoute de la lecture	Jeu du loup	<b>Lecture guidée</b>
<b>Jour 2</b>					
Rotation 1	Écoute de la lecture	Mathématique	<b>Lecture guidée</b>	<b>Lecture guidée</b>	Jeu du loup
Rotation 2	Étude de mots 1	Jeu de récréation	Écriture	Jeu du loup	<b>Lecture guidée</b>
<b>Jour 3</b>					
Rotation 1	Écriture	<b>Lecture guidée</b>	Études de mots 1	<b>Lecture guidée</b>	Jeu du loup
Rotation 2	Écriture	Étude de mots 1	Études de mots 2	Jeu du loup	<b>Lecture guidée</b>
<b>Jour 4</b>					
Rotation 1	Mathématiques	Écriture	<b>Lecture guidée</b>	<b>Lecture guidée</b>	Jeu du loup
Rotation 2	Étude de mots 2	Lecture à soi	<b>Lecture guidée</b>	Jeu du loup	<b>Lecture guidée</b>
<b>Jour 5</b>					
Rotation 1	Écoute de la lecture	<b>Lecture guidée</b>	Mathématiques	<b>Lecture guidée</b>	Jeu du loup
Rotation 2	Compréhension de lecture	Écoute de la lecture	<b>Lecture guidée</b>	Jeu du loup	<b>Lecture guidée</b>
Classe 2	Équipe jaune	Équipe bleue	Équipe orange	Équipe grise*	Équipe noire
<b>Jour 1</b>					
Rotation 1	Jeu de récréation	Mathématiques	<b>Lecture guidée</b>	Jeu du loup	<b>Lecture guidée</b>
Rotation 2	Mathématiques	Jeu de récréation	Jeu du loup	<b>Lecture guidée</b>	Jeu du loup
<b>Jour 2</b>					
Rotation 1	Étude de mots 2	Lecture à soi	Mathématiques	<b>Lecture guidée</b>	<b>Lecture guidée</b>
Rotation 2	Lecture à soi	Étude de mots 1	<b>Lecture guidée</b>	Mathématique	Jeu du loup
<b>Jour 3</b>					
Rotation 1	<b>Écriture</b>	<b>Lecture guidée</b>	Écoute de la lecture	Jeu du loup	<b>Lecture guidée</b>
Rotation 2	Étude de mots 1	Étude de mots 2	Jeu du loup	<b>Lecture guidée</b>	Jeu du loup
<b>Jour 4</b>					
Rotation 1	Jeu de récréation	Lecture à soi	<b>Lecture guidée</b>	Écoute de la lecture	<b>Lecture guidée</b>
Rotation 2	Lecture à soi	<b>Lecture guidée</b>	Études de mots 1	Jeu du loup	Jeu du loup
<b>Jour 5</b>					
Rotation 1	Mathématiques	Écoute de la lecture	Jeu du loup	<b>Lecture guidée</b>	<b>Lecture guidée</b>
Rotation 2	Écoute de la lecture	Écriture	<b>Lecture guidée</b>	Études de mots 1	Jeu du loup

Tableau 4. Rotation du cycle de 5 jours

## Cycle 2 / Spirale d'actions et réflexions

2e cycle			
À mettre en place	Qui?	Temps?	Moyens/Évaluations
Décloisonnement de 2 classes	4 enseignants et chercheur	Début 2e cycle	
Refaire les groupes selon les nouveaux niveaux de lecture ou les stratégies à travailler (niveau 1 et 2)	Tous les enseignants participants	Après évaluation Après 3-4 semaines (mise en commun observations)	
Prise de notes des entrevues en petits groupes quotidiennement	Chercheur / + enseignants	Pendant lecture guidée	Pensine personnalisée
Faire les 5 au quotidien tous les jours. Voir groupes d'élèves faibles à tous les jours/Moyen 3 à 4x /semaine / Groupes d'élèves forts aux 1-2x semaines. (interventions ciblées)	Chercheur / + enseignants	Pendant lecture guidée	
Approche collaborative Revoir nos stratégies/ celles qui fonctionnent ou non		Après 3 semaines	CAFÉ Kurtis Hewson / livre approche collaborative
Mise en commun de la prise de notes		Après 3-4 semaines	Kurtis Hewson / livre approche collaborative -Approche collaborative
Réévaluation des élèves en retard de lecture	Enseignants de francisation	Après 5-6 semaines	Trousse GB+ Observations Notes des temps de lecture guidée
Approche collaborative Revoir nos stratégies/ celles qui fonctionnent ou non, Réflexion sur notre travail		Après 6 semaines	CAFÉ Kurtis Hewson / livre approche collaborative -Approche collaborative

Tableau 5. Cycle 3 / Spirale d'actions et réflexions

## **Spirale d'action et de réflexion après 3 semaines d'intervention / cycle 2**

Rencontre collaborative et réflexion de la rencontre:

Nous avons eu de bonnes rencontres collaboratives. En réfléchissant et comparant nos notes quotidiennes d'observation nous avons dû réorganiser le regroupement de quelques élèves. Nous nous sommes rendu compte que certains n'étaient plus dans le bon groupe à cause de leur progression soudaine et qu'ils devaient maintenant travailler différentes stratégies. Ils avaient maintenant compris certains concepts et étaient prêts à passer à une autre étape. Étant maintenant rendus au milieu de notre deuxième cycle et grâce à nos rencontres collaboratives, nous avons constaté que les élèves apprécient beaucoup le temps des 5 au quotidien ainsi que les enseignants. En effet, ceci leur permet de travailler en petits groupes avec les élèves ainsi que de faire des interventions ciblées avec ceux qui ont davantage de difficultés, mais également pour certains de mieux comprendre le processus de fonctionnement de comment faire de la différenciation en lecture.

## **Reviement (cycle 3)**

Qui aurait pu penser que le 15 mars 2020, le Canada tout entier aurait été victime d'une pandémie de la COVID-19, un virus contagieux et invisible qui a amené les autorités à déclarer un état d'urgence au niveau mondial. De ce fait, à la mi-mars, ce virus a amené le Ministère de l'Éducation de l'Alberta à garder tous les élèves à la maison et ce pour une durée indéterminée et de poursuivre les apprentissages des élèves à distance tout en leur assurant que chaque élève passera au prochain niveau scolaire. Le Ministère de l'Éducation a informé les établissements scolaires que les concepts essentiels tels que la numératie et la littératie seraient les uniques matières prescrites pour le primaire, et ce, pour un maximum de 5 heures de travail par semaine. Ce changement de paradigme dans toute l'histoire de l'éducation amène un revirement total et débalance tout le système éducatif. Comment, en tant qu'enseignant, peut-on assurer la réussite

de tous les élèves si ces derniers sont confinés à apprendre à la maison et qu'il doivent utiliser la technologie pour poursuivre leurs apprentissages? Les équipes d'apprentissage de mon conseil se sont réunies et en ont conclu que le meilleur moyen de faire avancer les élèves serait pour la grande majorité de faire les cours de manière virtuelle.

De nombreuses rencontres collaboratives ont eu lieu au niveau de l'école ainsi que du conseil afin que tous se mettent d'accord sur la nouvelle manière de procéder. De toute l'histoire de l'enseignement, très peu d'enseignants étaient prêts à un tel revirement. Passer du présentiel au virtuel et s'assurer que tous puissent enseigner à distance la littératie et la numératie pour les niveaux du primaire a provoqué une incertitude chez le personnel enseignant. Ce revirement de situation a fait que tous les enseignants devaient s'appuyer l'un l'autre dans cette nouvelle aventure. L'incertitude, l'angoisse et l'inconnu se lisaient dans le visage de chaque enseignant. Aucun enseignant ne se sentait un expert dans son métier de pédagogue. Tous devaient réapprendre à enseigner, mais cette fois-ci, l'enseignement magistral serait manqué de tous pour les prochains mois. Tout au fil de ce changement de pragmatisme, les enseignants les plus chevronnés dans leur métier se sont vus dépendre de l'appui de nos nouveaux enseignants en informatique, pour les appuyer avec la nouvelle vision d'enseigner, l'accompagnement technologique versus l'accompagnement pédagogique. Un revirement de collaboration s'est vraiment fait sentir dans toute l'école. De toutes mes années d'expérience, la collégialité ainsi que l'entraide n'ont jamais été aussi présentes. Tout le personnel enseignant s'appuie d'une façon ou d'une autre. L'on peut voir qu'il se crée une synergie entre les enseignants et les administrateurs sur ce qu'ensemble l'on va bâtir. « L'acquisition de ces compétences fondamentales en littératie requiert des innovations pédagogiques qui suscitent le passage d'un modèle de transmission traditionnelle (enseignement magistral) vers une participation active et authentique de l'élève dans son processus d'apprentissage. À son tour, cette participation favorise la prise de contrôle et le développement d'un sens de la responsabilisation et de l'autonomie. » (Pellerin, 2017b). Bien entendu, une anxiété se fait aussi sentir par les enseignants, car ces derniers se questionnent comment, avec cette réorientation d'enseignement et d'apprentissage, pourront-ils assurer que les élèves ne tombent pas dans les craques?

Suivant les lignes directrices du Ministère de l'Éducation ainsi que du conseil scolaire, l'une des premières étapes que les enseignants ont dû faire dans cette nouvelle aventure a été de cibler les concepts d'apprentissage qui étaient nécessaires et essentiels de maîtriser pour passer au prochain niveau scolaire. Ces résultats d'apprentissage ont été choisis avec diplomatie en vue d'assurer une bonne transition d'un niveau scolaire à un autre.

Suite à cette annonce du Ministère de l'Éducation de l'Alberta, les parents des élèves sont venus à l'école récupérer les effets scolaires de leurs enfants en vue de poursuivre leurs apprentissages à la maison. Un sondage auprès des familles a donc été émis au niveau du conseil scolaire afin d'évaluer si les apprenants avaient les outils technologiques à domicile pour poursuivre ces apprentissages. D'après les résultats du sondage, il a été constaté qu'il y avait un manque flagrant de technologies pour plusieurs familles et que les écoles devaient les appuyer dans ce nouveau processus. De nombreux prêts d'ordinateurs de l'école aux familles ont été faits et le 1er avril 2020, l'enseignement à distance de notre école primaire a été lancé. Afin de rendre l'enseignement à distance possible, certains enseignants ont préféré enseigner de la maison alors que d'autres ont décidé de continuer à travailler de l'école pour leur enseignement. La plupart sont venus récupérer des matériaux et guides d'enseignement et chacun a dû réadapter son enseignement et l'environnement physique de leur maison ou de leur classe pour favoriser un enseignement de qualité. Certains enseignants ont aménagé leur sous-sol en salle de classe, d'autres une chambre. Ils l'ont décoré afin que cela ressemble à leur classe tels que le calendrier, les étiquettes-mots affichées et le petit tableau d'enseignement.

N'ayant que quelques jours pour réinventer leur nouvelle manière d'enseigner, de nombreuses rencontres collaboratives auprès de l'administration et des enseignants ont été faites afin de décider d'une harmonisation des pratiques au sein de l'école au niveau technologique. La grande majorité de nos enseignants avaient déjà une classe Moodle pour appuyer leur enseignement, mais cette plateforme n'était pas très interactive avec les élèves alors nous avons dû penser à une autre option.

Le programme Google Classroom a été choisi auprès des enseignants et de l'administration de l'école comme un outil efficace pour rejoindre les élèves. La classe virtuelle, Google Classroom est un moyen pour tous d'avoir accès aux informations de la classe. Pour y avoir accès, les élèves doivent se connecter à l'aide de leur courriel ainsi que d'une invitation de leur enseignant. De là, l'enseignant y dépose des leçons, vidéos, tâches à exécuter afin de travailler certains concepts et des temps spécifiques sont planifiés pour que tous les élèves puissent se voir par l'entremise de la classe virtuelle.

De fil en aiguille, les enseignants ont dû apprendre à se prendre en vidéos en train d'enseigner, de mettre leur vidéo d'enseignement en ligne et à développer des plans de leçons davantage explicites de manière à ce que les élèves tout comme les parents comprennent les concepts et tâches à accomplir. Faisant de l'essai et erreur, la grande majorité de nos enseignants ont décidé d'enregistrer leurs leçons sur Google Classroom afin que les élèves qui sont plus restreints dans l'usage d'outils technologiques et du temps puissent faire leurs travaux selon leurs propres disponibilités.

Grâce à cette nouvelle forme d'enseignement, les enseignants demeurent disponibles pour les élèves de 9h30 à 11h30 à tous les jours pour des explications supplémentaires des concepts ou pour tout autre appui dans leur classe virtuelle. Le reste de la journée, ils planifient et travaillent avec des petits groupes d'élèves afin de faire de la différenciation. Malgré que la plupart des enseignants aient choisi de faire des vidéos pour l'enseignement de leurs leçons, la rétroaction des élèves ne s'avérait pas immédiate et certains élèves n'arrivaient pas à exécuter les tâches demandées de faute d'un manque de compréhension de certains concepts. Pour certains, cette manière de faire s'est montrée très efficace, mais pour les niveaux les plus élevés du primaire, certains pédagogues ont dû réajuster leurs pratiques et nouvelles méthodes d'enseignement en faisant des rencontres pour toute leur classe de manière directe dans la classe virtuelle en fixant un temps précis pour des leçons d'enseignement afin de vérifier et s'assurer de la compréhension des élèves avant de les lancer à la tâche.



En ce qui concerne les enseignants de la maternelle et la réalité des petits à faire des tâches écrites, les défis des parents à devoir imprimer des tâches au quotidien et envoyer par courriel les travaux de leurs enfants s'avéraient parfois difficiles et stressants. Lors d'une approche collaborative avec l'administration et les enseignantes de la maternelle, un changement dans leur méthode d'enseignement virtuel a été discuté et une décision au niveau de l'administration a été prise que les enseignantes travaillent désormais avec les élèves de la maternelle que l'oral, l'écoute et la phonétique au quotidien. Ce changement de pratique a permis aux enseignants de se connecter au quotidien avec les élèves de manière directe et non sous forme de vidéos préenregistrées, et d'enseigner de façon ludique les apprentissages de la maternelle.

<b>Cycle 3 / Le revirement</b>			
<b>À mettre en place</b>	<b>Qui?</b>	<b>Temps?</b>	<b>Moyens/Évaluations</b>
<b>Semaine du 16 mars 2020 - Semaine 1 du revirement</b>			
Définir les concepts essentiels à maîtriser pour le prochain niveau scolaire	Tous les enseignants titulaires	1 journée	Approches collaboratives
Faire portrait de notre personnel enseignant et de soutien de leur situation familiale	Administration		Approches collaboratives
Vider les effets scolaires et personnels des élèves	Administration et titulaires	4 jours	
Message envoyé aux familles de récupérer les effets scolaires	Administration	3 journées	Courriel
Définir les périodes d'enseignement au sein de l'école	Administration et enseignants		Approche collaborative
Monitoring des aide-élèves - formation ou travaux à l'école	Administration	Hebdomadaire	Google doc

Contacteur les familles qui ont répondu au sondage d'un manque d'ordinateurs	Administration	4-5 jours	Téléphone
Option de faire du télétravail ou travailler à l'école	Conseil	2-3 jours	Contrat d'engagement
Désinfection de tous les Chromebooks de l'école pour distribution du nouveau matériel scolaire à l'apprentissage aux élèves en besoin	Personnel de soutien	2 jours	
Récupération des familles de Chromebooks	Administration et secrétaire	3-4 jours	
<b>Semaine 23 mars 2020 / Semaine 2 du revirement</b>			
Mettre en place des leçons en ligne	Tous les enseignants	au quotidien	Questionnaire
Cibler les élèves à risque qui auront besoin de plus d'appui	Administration enseignants titulaires et de francisation		Google doc, élève + difficulté
S'assurer de prendre contact avec tous nos parents ayant des élèves en besoins spéciaux et les rassurer.	Administration enseignants titulaires	2-3 jours	Téléphone, courriel
Accompagnement aide-élèves à faire du télétravail	Administration	2 jours	À l'école, par téléphone, partage d'écran
Communication avec familles qui auront besoin de Chromebooks 1 par famille	Administration	3 jours	Téléphone, courriel
Affectation des aide-élèves à la préparation de matériel pour les élèves en besoin spéciaux à envoyer à la maison.	Administration enseignants titulaires	4 jours	Vérification de la tâche par administration, enseignant titulaire
Consigne aux enseignants de travail / feuilles de suivi francisation	Administration	2 semaines	Vérification travail fait et possibilité de tout faire en ligne sous un drive d'équipe
Cibler les élèves de francisation pour appuis et définir qui s'occupera de quels élèves	Administration enseignants de francisation	1 hre	Passer à travers la liste et identifier les plus en retard Rencontre collaborative

Développer une liste de ressources en ligne pour appui à l'enseignement	Administration	mise à jour quotidiennement	Google doc.
Faire demande auprès de maisons d'édition pour travailler la lecture des élèves pour obtenir la permission des droits d'auteur.	Administration	1 hre	Courriel
<p>Un appel a été fait auprès de toutes les familles de l'école qui ont des enfants avec des besoins particuliers en vue de voir comment la famille se portait, s'ils avaient de l'appui et quelles étaient leurs priorités pour le moment dans le but du développement des apprentissages de leur enfant. Toutes nos familles ayant des élèves en besoins spéciaux nous ont informés que le tout se passait bien pour le moment. Nous les avons rassurés que nous étions en processus de préparer du matériel pour leur enfant lié à leurs objectifs de plan d'appui et qu'ils pourraient les récupérer à l'école avec des procédures de comment procéder pour chacune des activités.</p>			
<b>Semaine du 1er avril 2020 /Semaine 3 du revirement</b>			
Début des classes virtuelles			
Accompagnement téléphonique avec famille	Administration et enseignants titulaires	au quotidien	Téléphone
Rencontres collaboratives avec parents, enseignants, aide-élève pour les besoins spéciaux.	Administration, aide-élève, enseignants titulaires	1 rencontre pour chaque famille	Google hangout, meet, téléphone Évaluation des besoins de chaque famille. Acceptation ou refus de l'appui quotidien de manière virtuelle
Lecture quotidienne avec élèves à risque	Enseignants d'appui et d'option		Lecture guidée virtuelle Lecture de précision virtuelle Enseignement explicite des stratégies virtuelles

Analyse de nos pratiques qui ont bien fonctionné au cours de notre première semaine. Revoir nos stratégies/ celles qui fonctionnent ou non Réflexion sur notre travail	Enseignants et administration		Kurtis Hewson / livre approche collaborative -Approche collaborative virtuelle
Suivi avec familles pour appuis externes, ergothérapie, orthophonie, santé mentale	Administration	5 jours	Appels téléphoniques
Accompagnement en technologie pour parents et élèves	Administration et enseignants		Appels téléphoniques
Tableau de suivi pour engagement des élèves	Administration et enseignants		Google Sheets

La première semaine d'enseignement virtuel fut une semaine marquée dans l'histoire de notre école primaire à jamais. L'angoisse de la part des enseignants de se montrer sur une nouvelle facette, et ce de manière virtuelle a permis à ces derniers d'entrer dans l'intimité des élèves en les accueillants à leur domicile. Les élèves avaient été séparés de l'école depuis deux semaines déjà et leur enseignant leur manquait de même que leurs amis. Plusieurs familles étaient déjà très technologiques et ne semblaient pas avoir de problèmes à se brancher à leur nouvelle classe virtuelle mais ce ne fut pas le cas pour tous. Le matin ultime du branchement fut difficile pour certains. Voulant le meilleur pour leurs enfants, certains parents n'avaient pas les connaissances de pouvoir aider leur enfant à se connecter. De nombreux appels ont été reçus à l'école en cri à l'aide. Nous pouvions sentir chez certains parents au bout du fil de la honte ou même de la gêne de ne pas savoir comment faire et voulaient eux-mêmes, comprendre le principe de connecter leur enfant à sa nouvelle classe, mais ne savaient comment procéder malgré les instructions de l'enseignant titulaire de leur enfant. Bien que notre école ait une clientèle de niveau socioéconomique moyen à faible, plusieurs de nos parents sont des nouveaux arrivants et ont, malheureusement pour certains, eu moins d'expositions au niveau de la technologie que des parents canadiens. Dans le but d'aider aux familles à se connecter virtuellement, dans quelques cas, il a été plus simple de parler directement avec l'enfant au téléphone pour faire la procédure de manière explicite. Faire une étape à la fois avec l'élève, faire écrire sur un bout de papier les étapes à suivre pour les prochains jours:

- #1 tu inscriis ton adresse courriel,
- #2 tu inscriis ton mot de passe,
- #3 tu trouves les 9 petits points à droite et tu cliques dessus,
- #4 tu recherches Google Classroom,
- #5 tu cliques sur le nom de ton enseignant,
- #6 tu lis les directives dans flux,
- #7 tu vas dans devoirs et travaux et tu cliques sur classe virtuelle.

L'implication des parents est primordiale dans l'apprentissage à distance pour les niveaux scolaires du premier cycle, mais dans certains cas, le niveau de qualification pour la technologie des élèves souvent dépassait celle de leur parent accompagnateur. Il est certain que dans certaines familles, lorsque les parents ne peuvent aider leurs enfants avec la technologie ou dans un accompagnement pédagogique et que l'on peut observer une inversion éducative, ces derniers peuvent éprouver un sentiment d'inaptitude envers l'éducation de leur enfant. L'importance de suivre et d'accompagner ces familles dans ce cheminement a été primordiale et des appuis pédagogiques en vue d'assurer la réussite de tous les élèves a dû être mis en place.

**Semaine du 6 avril 2020 / Semaine 4 du revirement**

Suivis avec besoins spéciaux et familles pour planification d'un accompagnement en ligne pour eux	Administration, enseignants titulaires et aide-élèves et parents		Rencontre collaborative
Accompagnement aide-élève dans connexion et mise en place d'un enseignement des objectifs liés au plan d'appui en ligne	Administration et aide-élèves		Rencontre collaborative
Premier cours en ligne pour les élèves qui ont des besoins spéciaux	aide-élève et titulaire		Google Meet et/ou classe virtuelle
Accompagnement en technologie pour parents et élèves	Administration et enseignants		Appels téléphoniques
Suivis auprès des familles qui ne se sont pas connectés encore à leur classe (raisons et appuis)	Administration et enseignants		Appels téléphoniques

Contact avec les familles qui ont des enfants avec des besoins spéciaux: De nombreux appels d'écoute et de réconfort ont été faits, car la majorité de nos élèves en besoins spéciaux souffraient de la structure d'une routine qu'apporte l'école ainsi que d'un temps de répit pour les familles. Il a été évoqué par nos familles que certains élèves commençaient de voir des changements de comportements face à ce nouveau normal.

**Semaine du 14 avril 2020 / Semaine 5 du revirement**

Développement professionnel sur Google Classroom	Administration et enseignants	1 atelier débutant 1 atelier intermédiaire	Zoom
Réflexion avec le personnel sur les évaluations	Administration et enseignants		Rencontre collaborative
Appuis élèves défis en lecture / lecture de précision a débuté	Enseignant option	au quotidien / selon horaire	Google Classroom
Vérification des feuilles de francisation et accompagnement des nouveaux enseignants à ce sujet	Administration		

Il est certain que dans ce nouveau mode d'enseignement, pas tous ont les aptitudes déjà développées au niveau de la technologie et que plusieurs enseignants, administrateurs ainsi que des aide-élèves ont dû s'auto-enseigner les processus de l'utilisation du Google Classroom à l'aide de vidéos YouTube. Voulant appuyer d'autant que possible le plus grand nombre de ses employés, le conseil scolaire a mis en place des formations Google Classroom afin d'accompagner leur personnel. Étant donné que pas tous les membres n'étaient au même degré en technologie, différents niveaux de formation ont été offerts. En prenant du recul sur les premières semaines du revirement, il semble que l'accompagnement de la technologie s'est fait naturellement au sein de notre personnel. Il n'y avait aucun expert, tous des apprenants engagés qui voulaient se perfectionner et être à la hauteur de la nouvelle ère. Par ailleurs, j'ai pris conscience au cours des dernières semaines que les enseignants sont extrêmement polyvalents et que pour en être un, il faut savoir

s'adapter aux imprévus et ce sous n'importe quelles circonstances. En situations conventionnelles, ces derniers doivent faire face à des élèves avec des comportements, des difficultés d'apprentissage, la douance, les exigences et normes attendues, mais de faire face à une réadaptation totale de l'enseignement est un aspect auquel très peu étaient prêts. Il a été fascinant d'observer que lorsqu'un membre de notre école faisait une découverte intéressante au niveau de la technologie, qu'il le partageait aussitôt à tous afin que tous puissent en profiter. Certains ont même fait des vidéos pour accompagner leurs collègues dans chaque processus. Grâce à cette pandémie mondiale, j'ai réalisé à quel point nous avons une équipe du tonnerre, qui se tient les coudes pour passer à travers les périodes plus difficiles et qui s'adapte à toutes tempêtes, ils sont dévoués et s'acharnent à assurer une réussite de tous leurs élèves.

**Semaine du 20 avril / Semaine 6 du revirement / 1re semaine d'enseignement de 5 jours**

Contacter les familles qui ne se connectent pas pour assurer un suivi	Administration		Téléphone
Contacter famille qui ont élève qui ont besoin d'appui au niveau de la langue (lecture, oral, écriture) et planifier un temps pour de l'appui au quotidien	Administration		Téléphone
Travailler horaire des moniteurs de langue et aide-élèves pour appui à la lecture et à l'oral	Administration	5 jours	Téléphone
Accompagnement aide-élève, moniteurs de langue en technologie	Administration		Google Classroom
Être à l'écoute des succès et des défis des aide-élèves avec les besoins spéciaux.	Administration		Rencontre collaborative Appels téléphoniques
Développer une grille critériée avec groupe d'enseignant pour uniformiser la façon d'évaluer pour ce niveau l'écriture.	Administration et enseignants	1 heure	Google Meet, rencontre collaborative

**Semaine du 27 avril 2020 / Semaine 7 du revirement**

Accompagnement aide-élèves, enseignement des besoins spéciaux en ligne	Administration	au quotidien	Google Meet, téléphone
--	----------------	--------------	------------------------

Suivi pour les appuis en lecture: tableau de tâches spécifiques et présence aux temps assignés	Administration, aide-élève, moniteurs de langues	au besoin	Rencontre collaborative
Suivi et accompagnement des familles qui ne se connectent pas.	Administration et enseignants titulaires		
Rencontre avec notre DG pour notre bilan provisoire.	Administration et DG		
Rencontre avec un niveau pour grille critériée en écriture	Administration et enseignants	1 heure	Rencontre collaborative
Semaine du 4 mai 2020 / Semaine 8			
Suivi et accompagnement des familles qui ne se connectent pas.	Administration		Téléphone
Rencontre avec un niveau pour grille critériée en lecture	Administration et enseignants	1 heure	Rencontre collaborative
Visite de classes virtuelles	Administration		Classroom Rencontre virtuelle avec enseignant
Suivi et accompagnement des familles avec enfant(s) en besoins spéciaux.	Administration		Téléphone
Semaine du 11 mai 2020, Semaine 9			
Suivi avec les parents des enfants en besoins spéciaux, ergothérapie, orthophonie	Administration, enseignants titulaires		Téléphone, Google Classroom
Visite de classes virtuelles	Administration		Google Classroom Rencontre virtuelle avec enseignant
Simulation de combien d'élèves l'on peut mettre dans les classes	Administration et conciergerie		
Journée pédagogique Travail sur 3 scénarios de classes pour l'année prochaine.	Administration et enseignants titulaires		
Semaine du 18 mai 2020, Semaine 10			



Visite de classes virtuelles	Administration		Rencontre virtuelle avec enseignant
Formation sur le transport	Administration	1 hre	
Vérification des nouvelles classes pour l'année prochaine	Administration		
Rencontre CEDEFA	Administration		Rencontre virtuelle via ZOOM
Formation zones de régulation		1 hre	Rencontre virtuelle
Rencontres des services pédagogiques pour accompagnement	Administration	1hre	
Suivi avec aide-élèves et moniteurs de langue (progrès ou non des élèves avec qui ils travaillent)	Administration Moniteurs de langue Aide-élève	1hre	Rencontre virtuelle
Semaine du 25 mai 2020, Semaine 11			
Suivi avec les besoins spéciaux/leur famille	Administration et enseignants titulaires	2 hres	Téléphone
Rencontre avec conseillers pédagogiques pour assurer les effectifs nécessaires pour besoins spéciaux en septembre	Administration conseillers pédagogiques DGA	1 hre	
Assurer la transition entre le départ des moniteurs de langue et élèves en difficultés	Administration et enseignants titulaires	30 min.	
Prendre connaissance des dossiers des nouveaux élèves en besoins spéciaux.	Administration	1 hre	
Formation Keymath	Administration	10 hres	Rencontre virtuelle
Suivi avec élèves qui ne se connectent pas	Administration	1 hre	Téléphone
Accompagnement avec enseignants pour élèves en difficultés	Administration, enseignant titulaire	1 hre	Rencontre virtuelle Google Meet
Suivi avec aide-élèves et moniteurs de langue	Administration	45 min.	Rencontre virtuelle Google Meet

Depuis maintenant plusieurs années, notre plan d'amélioration continue est lié à la littératie et cette année, il est évident que nous aurons des difficultés à obtenir de bons résultats avec la situation actuelle de la crise du Covid-19. En fait, nous en sommes présentement à remettre en question la validité de faire des évaluations de nos élèves en lecture ou s'il est préférable d'attendre à la prochaine année scolaire étant donné des difficultés à connecter tous les élèves ainsi que le temps que peut prendre chaque élève à être évalué. Beaucoup d'accompagnement auprès des élèves à risque en lecture est actuellement fait afin de continuer la différenciation et d'appuyer ceux qui ont le plus de retard dans leur processus d'acquisition de la langue. Les enseignants titulaires, moniteurs de langue et aide-élèves se connectent quotidiennement dans leur Google Classroom avec ces élèves en faisant de la lecture avec eux telle que la lecture guidée et de la lecture de précision tout en travaillant certaines stratégies ciblées par les enseignants titulaires. Après maintenant quelques semaines, l'on peut maintenant remarquer que certains élèves poursuivent leur développement des compétences en lecture ainsi que leur vocabulaire. L'on remarque aussi que plusieurs ont augmenté leur niveau de lecture et sont maintenant en mesure de lire des textes plus élevés. Malgré que nous avons pris la décision que nous ne faisons aucune évaluation sommative comme dans le cycle 1 et 2 d'ici la fin de l'année, l'on peut qu'en même observer une certaine amélioration et une poursuite des apprentissages en lecture.

Dans cette perspective, il nous a semblé difficile de faire des évaluations dans le bon éduforme de manière non présentiel et l'incapacité de pouvoir se connecter avec tous les élèves de l'école à un certain moment pour faire des évaluations semble pour le moment impensable dû au nombre élevé de participants et le temps que peut prendre chacune des évaluations. De ce fait, l'école planifie d'administrer les évaluations GB+ (1-6) et Benchmark (3-6) pour tous les élèves à l'automne prochain.

# Chapitre 4

## Présentation et analyse des données

La collecte des données a été faite avec 5 des 7 enseignants qui ont poursuivi dans la recherche. Un enseignant n'a jamais retourné le formulaire pour l'entrevue et l'autre enseignant s'est désisté pour des raisons personnelles. Chaque entrevue était d'une durée de 25 à 75 minutes et elles se sont faites en français, la langue d'enseignement de ces enseignants.

Les entrevues ont été transcrites à l'écrit par la chercheuse en français. L'analyse des données a permis de faire ressortir certains thèmes et sous thèmes alignés avec la littérature et émergés aussi du projet de recherche.

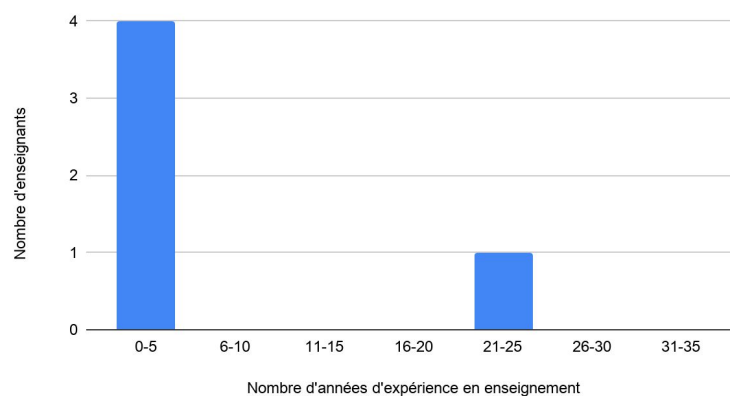
Pour l'obtention de cette étude, il a été nécessaire d'obtenir l'approbation de l'éthique de l'university Ethic Board (REB) car des enseignants étaient impliqués.

L'entrevue avait pour but de connaître l'impact qu'ont les enseignants dans l'apprentissage de la lecture, sur les stratégies et méthodes d'enseignement efficaces utilisées pour faire des interventions de lecture auprès des élèves à risques ainsi que leurs ajustements de pratiques face à la pandémie de la Covid. Les questions 1 jusqu'à 11 concernent leur expérience d'enseignement avant la pandémie et les questions de 12 à 21 abordent leur expérience pendant le passage de l'enseignement à distance.

### Question 1 : Expérience en enseignement

Une première question a été posée aux 5 enseignantes sur leurs années d'expérience en enseignement. Quatre enseignantes avaient moins de 5 ans d'expérience et une enseignante avait entre 21 et 25 années d'enseignement. De plus, elles étaient toutes des femmes.

**Figure 1. Expérience en enseignement**



### Question 2 :Le concept de la lecture

La question suivante a été posée. «Qu'est-ce qu'est-ce que la lecture pour vous?» La majorité des enseignantes quatre sur cinq (80 %) s'accordent pour dire que la lecture est un processus d'apprentissage complexe et qu'il y a différentes étapes pour apprendre à lire tel que par les symboles, le décodage et la reconnaissance des mots globaux et que celle-ci se trouve à la base de toutes les matières. Par exemple, une des enseignantes a indiqué que pour elle «la lecture c'est à la fois un processus de décodage et de reconnaissance de mots qui permet d'apprendre sur un sujet et de s'informer».

### Question 3 : Le rôle de l'apprentissage de la lecture au premier cycle du primaire

À la troisième question: «Selon vous, de quelle manière est-ce que l'apprentissage de la lecture est-il primordial au premier cycle du primaire?» Quatre enseignantes sur cinq (80%) évoquent que l'apprentissage de la lecture est à la base de la pyramide de l'apprentissage de toutes les autres matières. Il semble que le concept de l'apprentissage de la lecture est primordial pour toutes les enseignantes dans le cadre de l'entrevue. Toutefois, il semble que les enseignantes du premier cycle n'ont pas toute la même compréhension de l'apprentissage et comment faire l'enseignement de ce concept ainsi qu'elles n'utilisent pas tous les termes associés à la lecture et

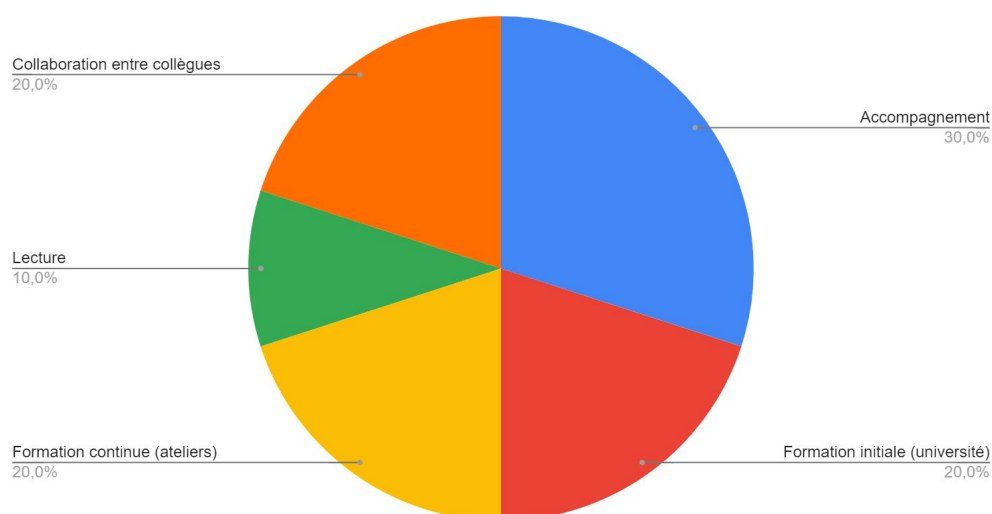
ses composantes. Voici la citation d'une enseignante: «C'est une des bases de la littératie. C'est très important parce que si tu ne sais pas lire, tu ne peux pas avancer dans d'autre chose comme pas seulement à l'école mais dans la vie aussi c'est extrêmement important que les élèves savent comment lire et comment utiliser les stratégies pour être capable de lire.» Une deuxième enseignante a répondu: «C'est comme faire l'association des symboles que les enfants ont vu toute leur vie qui est l'alphabet. C'est pas juste une chanson et ça a une signification puis ils commencent à faire des connexions. Il y a des lettres d'écrites partout et tout d'un coup ils commencent à comprendre que ça veut dire quelque chose et que c'est porteur de sens, ça a un message à voir tout ça.»

D'une autre part, deux enseignantes (40%) s'entendent pour dire qu'il y a plus d'une façon d'apprendre à lire et qu'il y a aussi plus d'une étape à ce processus. Par exemple, une enseignante explique «qu'au premier cycle, c'est l'importance de reconnaître en premier des mots globalement, les mots usuels d'être capable d'en reconnaître plusieurs, que tu comprends ce que tu lis ou lire de mots de tous les jours c'est aussi être capable de décortiquer les mots par syllabes, phonèmes et de trouver le sens d'un mot.»

#### Question 4 : Connaissances de l'enseignement de la lecture

Lorsque la question suivante a été posée? «Pourriez-vous indiquer ce qui a développé vos connaissances dans l'enseignement de la lecture?» Voici des propositions qui ont été suggérées pour clarifier la question: atelier de lecture, développement professionnel, formation initiale à l'université, webinaires sur les méthodes d'enseignement, lectures professionnelles, l'accompagnement, communauté d'apprentissage, la collaboration entre collègues.

Figure 2. Thèmes qui ressortent des connaissances dans l'enseignement de la lecture

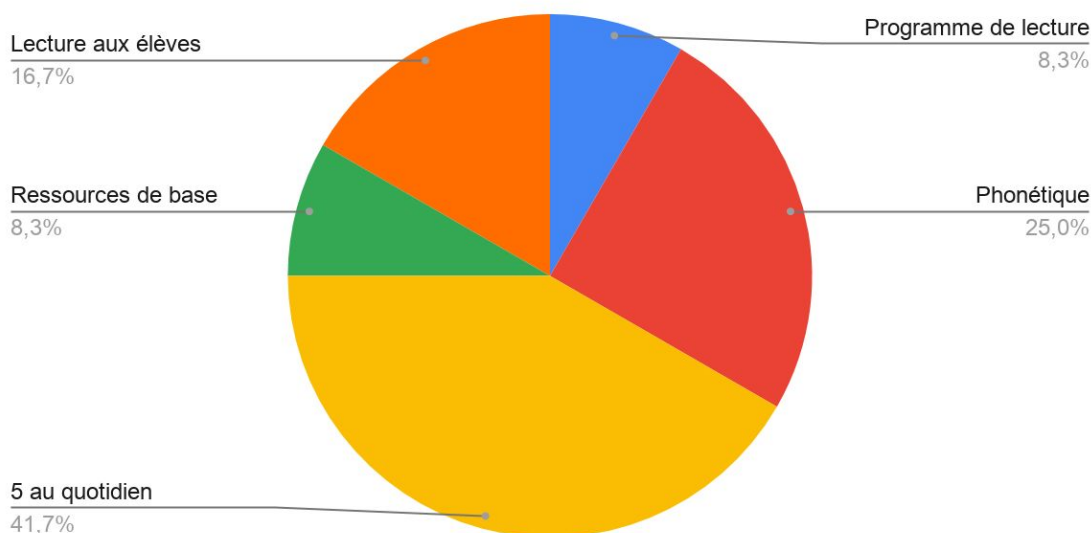


Les résultats dans la figure 2 dénotent que pour deux enseignantes (20%) la formation initiale à l'université a été une bonne base pour les démarrer à faire l'enseignement de la lecture. Par contre, il semble que trois enseignantes (30%) ont aussi noté l'accompagnement ainsi que (20%) soit deux enseignantes ont mentionné que la collaboration entre collègues a aussi eu un aspect très important dans leur développement et leur formation continue de la lecture ainsi qu'une enseignante (11%) a développé ses habiletés d'enseignement par les ateliers ainsi que par des lectures pédagogiques. *À noter que les enseignantes ont donné deux réponses chacune à cette question.*

### Question 5: Stratégies et activités mises en place pour développement de la lecture

La cinquième question est la suivante: «Quelles stratégies mettez-vous en place pour développer les stratégies de lecture?» Les enseignantes ont indiqué qu'elles ont diverses stratégies pour travailler la lecture avec leurs élèves. Les stratégies qui ont été énoncées sont les suivantes:

Figure 3. Stratégies mises en place pour développer les compétences en lecture



Une des enseignantes indique qu'elle «insiste sur le message, la raison de l'auteur et de comprendre le gros du texte.» Un autre enseignante mentionne qu'à la «routine le matin, on pratique les sons, les graphèmes qui forment des phonèmes là et on les pratique tous les matins afin que les élèves soient de plus en plus en contact avec». Une troisième enseignante a répondu: «Bien on a fait la lecture à l'élève, on lit des livres pour les intéresser, pour développer l'intérêt, on a fait les ateliers des 5 au quotidien, la lecture guidée, la lecture à soi, à l'autre, la conscience phonologique.»

### Question 6: La fréquence

À la question suivante: «À quelle fréquence mettez-vous des activités de lecture en place dans la salle de classe?» Toutes les enseignantes ont répondu qu'elles le font à tous les jours.

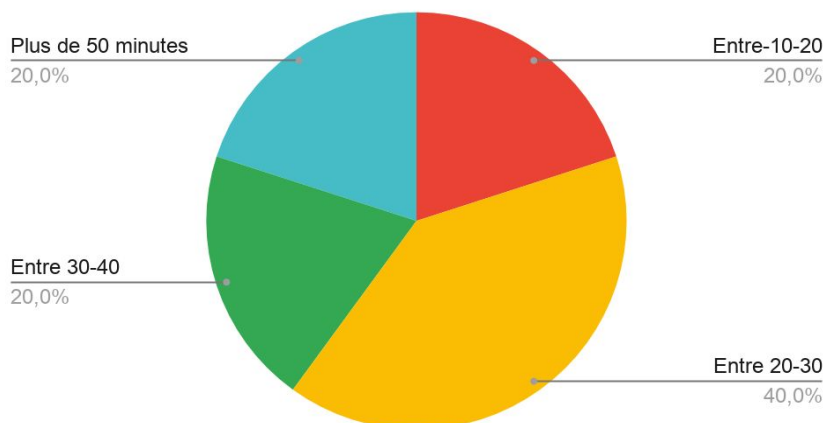
Figure 4. Fréquence d'activités de lecture en classe



### Question 7: La durée

En réponse à la question suivante: «Pourriez-vous m'indiquer la durée moyenne d'une activité de lecture?» Une enseignante (20%) a indiqué qu'elle fait une activité de lecture pendant une période d'environ 10 à 20 minutes par jour; deux enseignantes (40%) ont indiqué qu'elles font une activité de lecture durant une période de 20 à 30 minutes; une autre enseignante de 30 à 40 minutes (20%) et 1 (20%) qui consacre plus de 50 minutes par jour pour une activité de lecture.

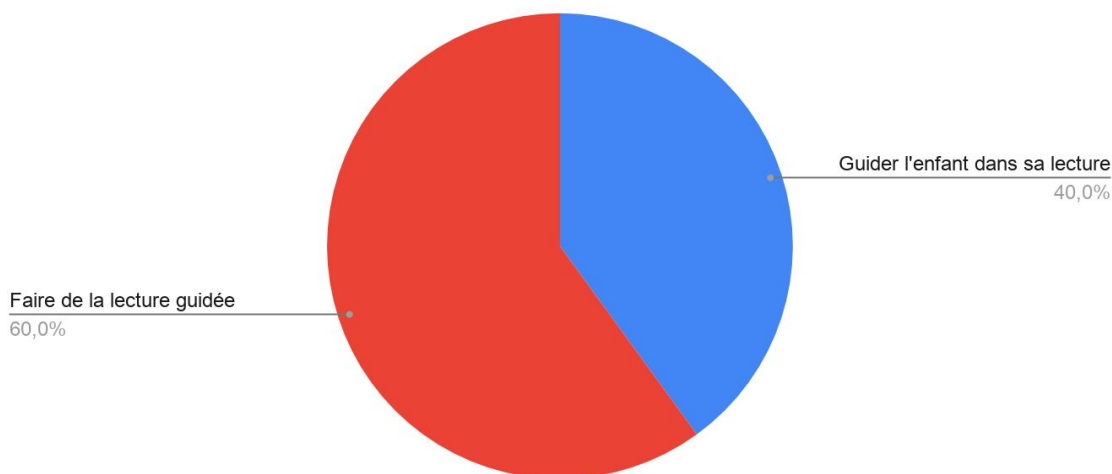
Figure 5. Durée d'une activité de lecture



### Question 8: Le rôle de l'enseignante pendant les activités de lecture personnelle

Lorsque la question suivante a été posée: «Quel est votre rôle lors des lectures personnelles?» Deux enseignantes sur cinq soit 40% ont répondu que c'était en fait plus pour guider l'enfant dans sa lecture personnelle. Une troisième enseignante a indiqué que «lors de la lecture personnelle, je circule, je fais du questionnement, le titre de l'histoire, Minimag on finit aussi par faire des activités. Avant de faire l'échange des livres de leur boîte de lecture, je demande à l'élève de me faire un court rappel des livres qu'ils souhaitent échanger afin de vérifier qu'il l'a bien lu.» Trois enseignantes (60%) sur cinq ont souligné que la lecture personnelle faisait partie intégrante des 5 au quotidien et que lorsque les élèves étaient en lecture personnelle, qu'elles travaillaient avec un petit groupe d'élèves à faire de la lecture guidée. Une enseignante a indiqué: «Pendant la lecture à soi, puisque je le faisais plus généralement pendant les 5 au quotidien, j'étais avec un groupe de lecture guidée. Alors, j'essaie de diriger le regard parce qu'au début, il faut un peu monter une habitude de lecture, je modélisais comme je voulais qu'ils le fassent donc mes élèves étaient déjà habitués.» Une autre a mentionné que: «Mon rôle est d'appuyer les élèves qui ont le plus de difficultés et de m'assurer que le reste des élèves est à la tâche.»

Figure 6. Quel est votre rôle lors des périodes de lecture personnelle?



### Question 9: Élèves en difficultés

Lorsque la question suivante a été posée: «Que faites-vous pour rejoindre vos élèves en difficultés?» Quatre enseignantes sur cinq soit 80% utilisent la lecture guidée pour rejoindre leurs élèves en difficultés de lecture. De plus, elles indiquent qu'elles utilisent d'ailleurs les appuis qui sont mis à la disposition de leurs élèves. Une enseignante a indiqué qu'en classe elle fait «les 5 au quotidien, la lecture guidée, l'écriture guidée, la lecture à soi, les étiquettes mots et



il y a des enfants qui vont en francisation, des moniteurs de langue, des aide-élèves et la Frap viennent aussi appuyer pour la lecture des élèves qui ont des difficultés.»

### **Question 10: La lecture guidée**

En réponse à cette question: «Utilisez-vous la lecture guidée avec vos élèves? Si oui, à quelle fréquence et comment?» Toutes les enseignantes du premier cycle ont répondu qu'elles mettent en place la lecture guidée au minimum quatre à cinq fois par semaine dans le but de travailler les stratégies de lecture avec leurs élèves. L'une des enseignantes a indiqué que son objectif est «de voir si tous les enfants appliquent toutes les stratégies de lecture, s'ils ont de la fluidité, s'ils comprennent ce qu'ils sont en train de lire, s'ils font des inférences. Tout le processus de la lecture.» Une autre enseignante a précisé que son «but c'est qu'il soit à niveau à la fin de l'année» et une autre a précisé qu'elle «essaie de voir les élèves qui ont les mêmes besoins et je les place dans les mêmes groupes. Généralement, je me prépare avant la lecture pour sélectionner dans le livre des points à travailler. Donc, si je dois travailler la liaison avec ce groupe là, je cherche un livre qui a beaucoup d'évidences de liaisons. Au cours de la lecture, j'essaie de mettre un accent particulier sur ces points là..» Pour cette dernière enseignante, d'après sa réponse à la question posée, l'on dénote que ses périodes de lecture guidée sont bien planifiées. Son choix de livres est stratégique selon ce qu'elle veut cibler comme objectif pour ses groupes de lecture guidée. Avant qu'elle commence à faire son intervention, elle a déjà une intention de ce qu'elle veut faire avec ses élèves, de quelles stratégies elle veut travailler. Elle choisit donc son livre selon l'intervention qu'elle désire faire, car les objectifs sont souvent différents dépendamment du groupe d'élèves avec qui l'on travaille. De plus, lorsqu'elle décrit sa planification, elle planifie selon les besoins de l'élève et non pour la majorité. Elle prend l'élève où il est et travaille ses besoins selon son rythme.

### **Question 11: Profil de l'élève**

En réponse à cette question: «En ce qui a trait à votre contexte d'enseignement actuel, est-ce qu'il y a des particularités qui seraient essentielles à connaître de votre classe? (milieu socioéconomique, nouveaux-arrivants, difficultés d'apprentissage, besoins spéciaux, langue maternelle des élèves...»)»

Quatre enseignantes sur cinq soit 80% s'accordent pour dire qu'il est important de connaître le profil des élèves afin de déterminer les besoins particuliers de ces derniers. De ce fait, ceci leur permet d'ajuster leur enseignement en vue que tout un chacun comprend l'enseignement vu. Ceci dit, la cinquième enseignante a répondu ceci: «Au début, j'essaie de ne pas trop m'informer de comment l'enfant est. Je ne lis pas tout de suite son dossier. L'enfant est placé sur la pyramide alors ça me donne une idée déjà où il est. Je ne veux pas trop être influencé par son histoire et je veux prendre l'enfant où il est. Tu apprends assez vite le contexte de l'enfant. Les plans d'appui c'est essentiel de commencer l'élève à la bonne place selon les recommandations alors je les consulte. Pour un nouvel arrivant, ce que je trouve essentiel c'est lorsque l'administration prend le temps d'évaluer l'enfant avant qu'il entre dans la salle de classe pour donner un barème à l'enseignant. Je trouve que la langue maternelle n'est pas toujours un bon barème. Les élèves

progressent malgré leur langue dominante qui est l'anglais, ça dérange pas, la langue va pas affecter l'apprentissage académique. Si l'enfant a un trouble d'apprentissage, ce trouble sera vu, peu importe la langue d'apprentissage. Je pense aussi que l'appui du foyer joue lourd pour la réussite des enfants.»

À cette question, la langue d'apprentissage étant le français, une panoplie de nos élèves ont comme langue maternelle non pas le français, mais l'anglais, l'arabe, l'espagnol... Malheureusement, certains de nos nouveaux arrivants n'ont pas les compétences linguistiques dans la langue ciblée et ont souvent besoin de travailler d'abord les compétences langagières à l'oral et à l'écoute et d'être exposé à la langue pour pouvoir d'abord progresser. À cet effet, l'enseignant devra faire davantage d'enseignement guidée (ex: lecture guidée) ou activités afin que ces enfants développent leurs compétences de base.

### **Les prochaines questions seront au sujet de l'expérience des enseignants et leurs ajustements face à la pandémie.**

#### **Question 12: Écoles fermées**

Lorsque la question suivante a été posée: «Comment vous êtes-vous senti lorsque vous avez su que les élèves ne retourneraient plus à l'école physiquement pour le reste de l'année scolaire et quelle a été votre réaction, vous sentiez-vous à la hauteur lorsqu'on vous a annoncé que l'enseignement se ferait à distance?»

Trois enseignantes sur cinq soit 60% ont indiqué qu'elles avaient peur de la suite, une personne soit (20%) a eu un sentiment de soulagement et une autre (20%) a ressenti de la panique. Une enseignante s'est posé les questions suivantes: «Est-ce que je vais être aussi capable d'avoir les mêmes résultats de mes élèves pour m'assurer qu'ils réussissent, qu'ils comprennent? J'avais aucune idée, comment, avec quoi et comment poursuivre la programmation de mon année scolaire et comment vais-je me remplacer moi pour un ordinateur? Est-ce que j'ai les compétences techniques?» Une autre a évoqué: «J'avais peur que mes élèves qui avaient besoin d'un soutien supplémentaire n'allaient pas le recevoir à la maison.» Une troisième enseignante avait une tout autre perception de ce changement. «À ce moment là, j'étais impatiente de découvrir comment ça allait se passer vu que je n'avais jamais eu l'occasion de faire de l'enseignement à distance. C'était juste un défi de plus.»

Deux enseignantes sur cinq soit (40%) se sentaient à la hauteur de relever le défi. D'une autre part, une enseignante (20%) a avoué qu'elle ne se sentait pas à la hauteur et deux enseignantes

(20%) ont répondu qu'elles étaient incertaines. En répondant à la question, une enseignante a avoué: «Sincèrement, j'ai pas eu le temps de me poser la question. On a pas eu le choix. À la hauteur ou pas à la hauteur, il a fallu le faire.» Tandis qu'une autre a dit: «Je me suis sentie challenger, je me suis dit, oui, je vais relever le défi et généralement quand on est dans cet état d'esprit là, on se dit que forcément on va réussir.» À cette question, les réactions des enseignantes varient énormément dépendamment de leur expérience d'enseignement et leur familiarité avec la technologie.

Figure 7. Sentiments des enseignantes

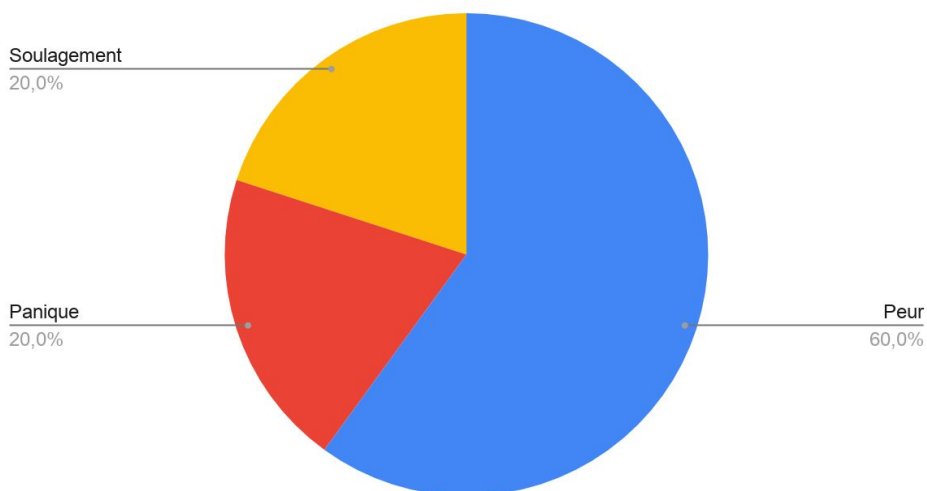
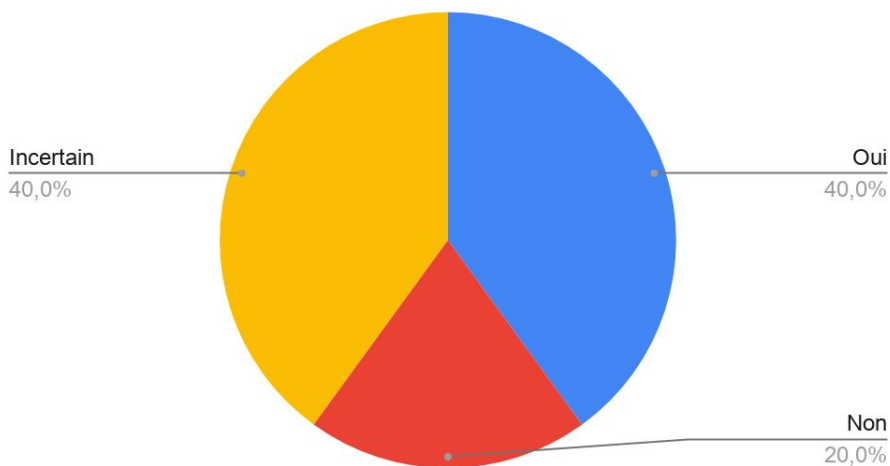


Figure 8. Vous sentiez-vous à la hauteur?



### **Question 13: Ajustement de l'enseignement à distance**

Lorsque la question suivante a été posée: «Comment avez-vous su vous ajuster rapidement?» Les réponses des enseignantes s'entendent toutes pour dire que la collaboration avec leurs collègues ainsi que l'accompagnement a été la source de leur ajustement rapide à la nouvelle réalité. Une enseignante a souligné que ce qui l'a aidé à s'ajuster est: «L'accompagnement de mes collègues et de l'administration, j'ai eu une belle collaboration.» Une deuxième enseignante a aussi partagé passablement le même message: «Je pense que la planification de comment enseigner mes élèves et aussi la collaboration avec mes collègues m'ont beaucoup aidé et aussi le soutien que la direction et la direction adjointe m'a offert m'a beaucoup aidé aussi.»

### **Question 14: Premières actions d'ajustement**

Lorsque la question suivante a été posée auprès des enseignantes: «Quelles ont été vos premières actions pour vous ajuster à la nouvelle réalité?»

Une enseignante a répondu: «Bien au début, on a surtout créé une plateforme pour que les enfants aient accès afin de continuer les apprentissages à la maison sur Google Classroom et j'ai dû m'autoformer. Moi Google Classroom, je ne savais pas du tout l'utiliser et j'ai dû aller chercher des vidéos sur YouTube pour voir comment ça fonctionnait. Oui, puis faire des vidéos si on savait pas, puis comment monter les vidéos. On a dû tout apprendre.»

Une deuxième enseignante a répondu: «Je me suis gardée à la base de préparer une leçon et de préparer une vidéo. Par la suite, j'ai commencé à rencontrer des élèves avec le Google Meet ouvert de 9h à 11h30 où tous les élèves de ma classe pouvaient venir pour des explications, dire bonjour, pour revoir une leçon et ensuite j'ai intégré la lecture guidée. J'ai ensuite fait des rencontres de plan d'appui en ligne et présenté un plan d'appui virtuel grâce à l'administration qui m'a montré comment. Je me suis bâties des forces et de la confiance. J'ai appris à être naturelle à enseigner à distance et même confiante, mais j'ai trouvé que c'était très déstabilisant au début. J'ai essayé des choses sans même me faire modeler des choses.»

Une troisième enseignante a répondu: «Technologie, j'essayais de voir c'était quoi Google Classroom, ma collègue a pensé de me créer une petite classe et de jouer dedans et d'essayer de faire des petites manipulations pour voir comment ça fonctionne. Se mettre à la recherche de ressources sur internet que l'on pouvait utiliser pour adapter les ressources papier. Il fallait tout rendre électronique pour s'adapter à la situation.»

Une quatrième enseignante a répondu: «On a planifié à partir de nos ras. Avec une collègue on a planifié comment on voulait structurer nos leçons et où on peut ajouter le travail en petits groupes et les rencontres individuelles.»

Lors de cette période, les enseignantes ont dû premièrement se familiariser avec leur nouvelle formule d'enseignement. Elles se sont apprivoisées la plateforme Google Classroom, Google Meet, Flipgrid, Forms, Sheets, se prendre en vidéo quotidiennement pour enseigner leurs leçons en grand groupe ou en petits groupes, mettre des devoirs en ligne et les corriger, faire de nombreuses recherches en ligne pour appuyer leur enseignement, travailler en collaboration en se partageant les tâches d'enseignement en ligne afin de réduire la tâche et j'en passe.

### **Question 15: Changement de pratiques d'enseignement**

La question 15 va comme suit: «Depuis le 15 mars 2020 et le début de la pandémie du Covid 19, pourriez-vous nous expliquer ce qui a changé dans votre pratique d'enseignement?»

À ce sujet, une enseignante a répondu: «juste le fait qu'on soit en ligne c'est complètement différent, on a dû se filmer pour faire des leçons pour expliquer aux enfants pour qu'ils puissent revoir plusieurs fois la vidéo pour qu'ils puissent faire leurs travaux. Je pense que presque tout a changé, juste le fait de ne pas être à l'école en contact avec les enfants. Du point de vue de la correction, c'est pas du tout la même chose qu'être en classe et de faire les corrections en classe et de voir tout de suite le besoin de l'enfant. Alors que là, les travaux arrivent que par petits bouts, c'est des petits morceaux de travaux qui arrivent tout le temps. C'est complètement différent.» D'autre part, une deuxième enseignante s'est vue préoccupée par ses élèves en difficultés: « Ce qui a changé vraiment, c'est que je n'étais pas capable de rejoindre mes élèves faibles. Ces élèves ne se connectent jamais. Les élèves qui ont réussi c'est ceux qui avaient l'appui à la maison. Pas avoir l'enfant physiquement pour l'aider aux dépens d'un parent qui n'aidait pas l'enfant à se connecter. En dépit de tous les téléphones et courriels, j'ai trouvé ça difficile.» Une troisième enseignante a dit: «J'aimais beaucoup pouvoir circuler, marcher et utiliser la proximité pour enseigner, j'aime beaucoup ça je me mets près de l'enfant, je lui explique ce qu'il a besoin de savoir. Même des interventions pour la gestion de la classe, je n'ai presque plus utiliser ça parce en ligne c'est différent.»

### **Question 16: La planification**

Lorsque la question suivante a été posée: «Comment planifiez-vous vos leçons de lecture en ligne et avez-vous intégré l'usage des technologies numériques ( par exemple enregistrement audio/vidéo) afin d'appuyer votre enseignement de la lecture?»

Voici les réponses intégrales des enseignantes:

Une enseignante a répondu: «Moi je planifie au niveau de l'élève et vu qu'on a pas le matériel nécessaire à la maison je pense qu'on invente aussi beaucoup par rapport aux livres. On a des livres à niveau et moi j'essaie de faire des questions descriptives et des questions de compréhension et d'inférences, mais qui ne sont pas standardisées ce sont mes questions. Oui, même des fois on enregistrait aussi. Les enfants ont aussi un programme de lecture en ligne, ils peuvent lire le livre, écouter le livre et ensuite répondre à des questions.»

Une deuxième enseignante a répondu: «J'ai toujours une amorce, une mise en situation qui présente le genre de texte, j'intègre comment ça rentre dans la culture. Pour les élèves qui ne sont pas à niveau en lecture, je fais une vidéo de la lecture pour les élèves. Moi qui lis le texte et qui fais le rappel du texte. Avant de lire, on regarde toujours les stratégies qu'on était pour utiliser, la compréhension, on se questionne sur la lecture, ils sont toujours rappelés d'utiliser les stratégies. Les élèves ont le choix de faire le rappel à l'écrit ou à l'oral en venant me rencontrer sur le Google Meet.»

Une troisième enseignante a répondu: «Oui bien sûr, c'était obligé, il fallait absolument intégrer la technologie. La planification, elle se fait une semaine à l'avance. J'essaie d'être prête avant la fin de la semaine pour que je puisse avoir tout prêt. S'il faut penser à des ressources en ligne... Pour la lecture, on a continué le programme de lecture qu'on avait dans la salle de classe. On a utilisé un site internet et on pouvait assigner aux élèves 4 livres par semaine ou plus s'ils lisaient plus. On utilise des livres électroniques maintenant. Pour la lecture guidée, j'ai fait des groupes, mais ça ne s'est pas passé de la même façon qu'en classe. Il y a des stratégies que j'ai dû changer. Quand un élève bloquait sur un mot, je pouvais lui dire de suivre avec son doigt alors que c'est un peu difficile de le faire avec l'écran de l'ordinateur. J'avais tendance aussi de montrer les affiches dans la classe, mais en ligne il n'y a pas beaucoup d'affiches. J'ai même mon petit tableau blanc pour essayer d'enseigner.»

Une quatrième enseignante a répondu: «On fait les petits groupes aussi pour certains élèves, je fais de la lecture individuelle un à un. Alors j'ai intégré la technologie à travers mes lectures.»

Une cinquième enseignante a répondu: «Je choisis le livre avant ma lecture guidée, je passe au travers avant et je pense à des questions que je pourrais poser pour des inférences ou pour la compréhension par rapport à ce que je vois dans le livre. J'essaie de voir quand c'est un bon moment pour le demander et le demander à différentes personnes. Je vois aussi un peu avec le poul des choses, si les élèves font à peu près tous la même erreur, je m'ajuste puis aller corriger l'erreur pour voir s'ils vont l'appliquer ensuite.»

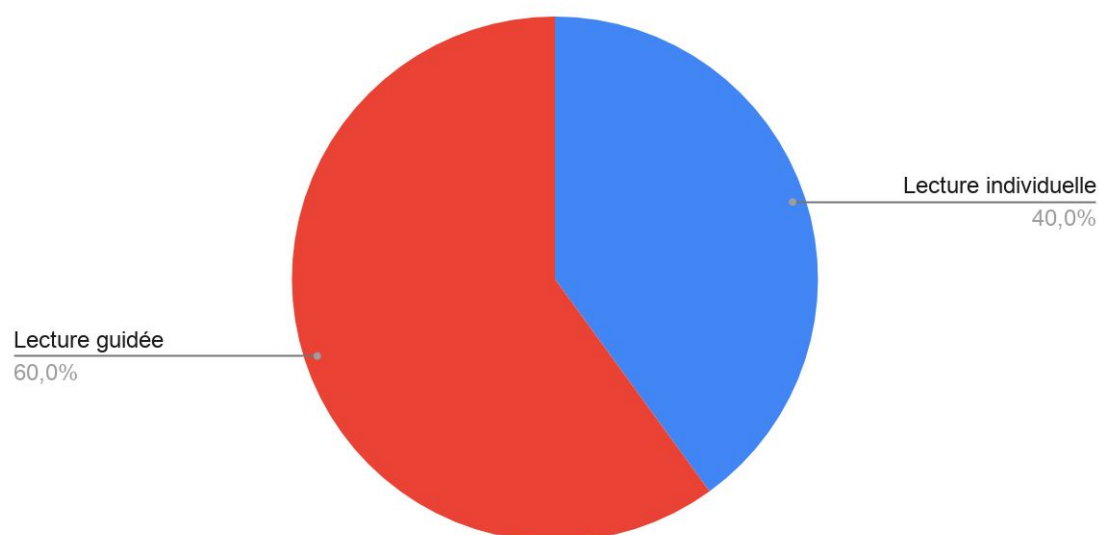
D'après les réponses de la première et deuxième enseignante, l'on dénote qu'elles planifient selon les besoins des élèves et que malgré l'enseignement à distance, elles arrivent à faire de la différenciation pour les élèves forts ainsi que les faibles. Bien que leur enseignement a changé complètement, elles ont su trouver des moyens pour rejoindre chacun de leurs élèves à leur façon et avec les moyens qu'elles ont. En ce qui concerne la troisième enseignante, elle n'indique pas dans sa réponse comment elle planifie mais elle souligne qu'elle ajuste son enseignement au virtuel. La quatrième enseignante a mentionné qu'elle fait des petits groupes de lecture avec ses élèves mais n'a pas évoqué comment elle fait sa planification. La cinquième enseignante planifie

ses périodes de lecture guidée selon le groupe de lecture avec qui elle travaille et ajuste son enseignement selon les besoins rencontrés.

### Question 17: Retards en lecture

La question suivante a été posée: «Depuis cette nouvelle réalité, comment assurez-vous que vos élèves en retard en lecture continue d'avoir de l'appui et est-ce possible de faire de la lecture guidée avec ceux-ci?»

Figure 9. Quels sont les appuis offerts pour les élèves en retard en lecture en virtuel?



D'après les réponses des enseignantes, deux sur cinq des enseignantes (40%) ont opté pour la stratégie de faire de la lecture individuelle avec leurs élèves en difficultés et 60%, trois sur cinq enseignantes ont opté de faire de la lecture guidée. Les enseignantes s'accordent pour dire que c'est possible de faire de la lecture guidée avec leurs élèves en difficultés, mais ceci dépend en grande partie de l'engagement du parent dans l'éducation de leur enfant et à appuyer l'enfant à se connecter quotidiennement aux séances. Une enseignante a répondu: «J'ai bien établi un horaire avec des groupes de lecture comme je faisais dans mes groupes de lecture en classe. J'ai pris les élèves qui ont le plus de retard. Les élèves qui ont le plus de retard, je les vois présentement 4 fois par semaine puis ils ont aussi l'appui de l'école avec les autres intervenants. Je pense que les élèves et les familles qui ont été très rigoureux avec le processus, il y en a qui ont bénéficié de manière très positive et incroyable, mais il y en a qui n'ont pas eu cette rigueur et je pense qu'en salle de classe ils auraient avancé et qui auraient probablement atteint le niveau de fin d'année et ils sont restés plus là où ils étaient en mars.»

Une deuxième enseignante a répondu: «Alors, j'essaie d'attirer l'attention des parents dont les enfants n'ont pas lu et j'invite les élèves à se brancher pour que je puisse lire avec eux si jamais le parent n'a pas le temps pour faire la lecture. Alors pour ces élèves là, j'essaie de faire du un à un en lecture avec eux. Je focalise sur une seule stratégie pour un livre et on le lit plusieurs fois jusqu'à ce qu'il y ait un tout petit peu de fluidité.» Cette enseignante a aussi ajouté que faire de la lecture guidée est possible mais pas facile étant donné des situations familiales diversifiées.

### **Question 18: L'impact sur la lecture en septembre prochain**

Lorsque la question suivante a été posée: «Pensez-vous que le fait d'enseigner à distance aura un impact sur la lecture des élèves? (en septembre prochain)»

À ce sujet, les réponses divergent. L'on dénote que quatre enseignantes sur cinq (80%), indiquent que l'impact va être positif seulement si les parents étaient engagés dans l'éducation de leur enfant mais très négatif si la famille ne l'était pas. De plus, ces enseignantes divulguent qu'elles sont aussi inquiètes et préoccupées à savoir si l'enseignement en ligne était suffisant pour la poursuite des apprentissages de tous leurs élèves, car l'engagement des familles avec la technologie et la lecture quotidienne a un énorme impact sur le développement des stratégies. Une enseignante souligne qu'il y aura des impacts sur l'apprentissage des enfants. Elle indique dans «l'enseignement à distance, il faut absolument que le parent essaie de s'engager également si le parent n'est pas engagé ceci aura un effet négatif sur l'élève.» Une autre enseignante énonce aussi que «l'enseignement virtuel est bien pour ceux qui ont utilisé toutes les ressources qu'on leur a offertes et ça sera très positif. Ceux qui n'ont pas eue l'occasion de suivre l'horaire ou de suivre ce qui était recommandé vont souffrir en septembre.»

### **Question 19: Le retour en classe**

La question suivante a été posée: «Selon vous, le retour au normal» en classe sera le même qu'avant la pandémie (situation en salle de classe) ? Quelles stratégies utilisées dans le cadre de l'enseignement en ligne, prévoyez-vous continuer en salle de classe présentielle?»

Une enseignante a répondu: «Je pense que ça va être comme avant. J'aimerais bien continuer avec Classroom pour les parents et pour les enfants aussi pour qu'ils aient accès aux choses qu'on fait en classe. Parce que d'habitude, on donne juste la lettre du mois pour présenter aux parents ce que l'on est en train de faire en classe et puis ils font le programme de lecture, c'est ce qu'ils font à la maison, mais ils ne savent pas exactement ce que l'on fait en classe. Alors que là, si on met dans Classroom, toutes les activités que l'on fait en classe, si les enfants ont accès, même s'ils nous rendent un travail, s'il n'est pas bien fait, ils peuvent le refaire à la maison avec l'enfant. Le parent peut le refaire à la maison avec l'enfant et je pense qu'il va progresser plus comme ça. Je pense que c'est bien que les parents aient accès aussi. S'ils ont le temps, je sais que



c'est difficile s'ils sont en train de travailler mais au moins ils ont accès et puis ils ont toute l'information.»

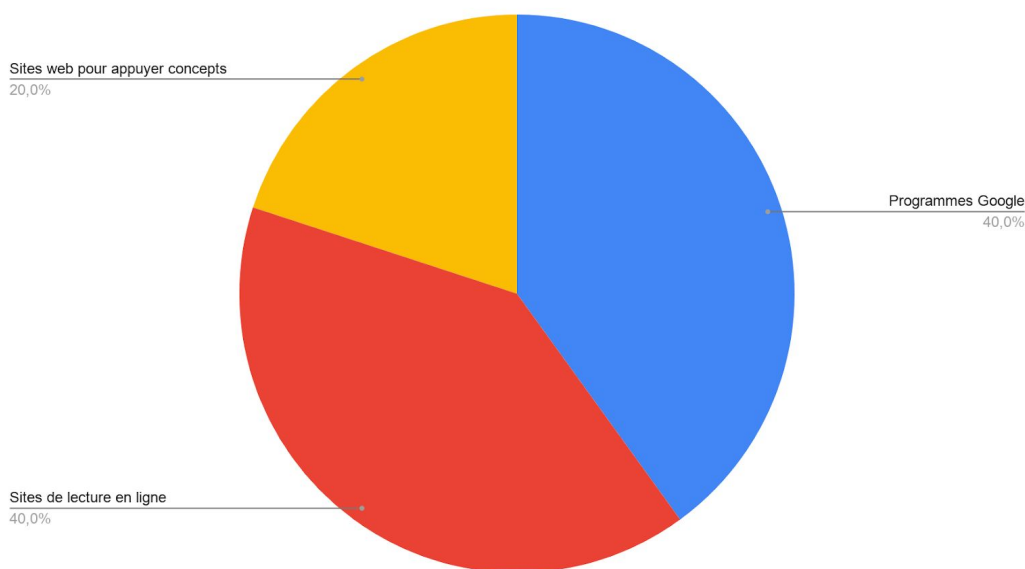
Une deuxième enseignante a répondu: «Je pense que ça va être différent. J'avais besoin de trouver beaucoup plus de ressources en ligne pour pratiquer pour les maths, le français et avant je ne savais pas que ces ressources étaient là alors je pense que je vais enseigner comment utiliser la technologie un peu tôt dans l'année maintenant et on peut utiliser ces ressources en salle de classe aussi pour pratiquer les concepts.»

Une troisième enseignante a répondu: «Non, dans une salle de classe il y a déjà des gros écarts, il y a déjà une grosse différence entre l'élève le plus fort et le plus faible de la classe. Je pense que cette pandémie va faire que cet écart va doubler parce qu'il y a des élèves en bas qui n'ont pas reçu d'appui du tout que ce soit la famille ou la situation qu'ils n'ont rien fait et versus ceux qui ont eu énormément d'appui, qui ont fait tous les enrichissements possibles que tu avais mis dans tes activités supplémentaires et ces élèves étaient déjà au top de la classe, ils vont se ramasser encore plus haut. Je pense que ça va élargir l'écart et ça c'est juste au niveau académique. Au niveau social ça va être différent, une journée où je ne reçois pas 50 calins c'est pas normal...»

### Question 20: Pratiques virtuelles à impliquer au présentiel

Lorsque la question suivante a été posée: «Pensez-vous que de cette nouvelle réalité, vous allez garder de ces pratiques virtuelles ou les impliquer dans le présentiel?»

Figure 10. Pratiques virtuelles à intégrer en présentiel



Selon les résultats des enseignantes, elles expriment qu'elles vont toutes impliquer des pratiques virtuelles dans leur enseignement présentiel. Deux enseignantes sur cinq (40%) mentionnent qu'elles continueront à utiliser des sites en ligne pour la lecture ainsi que deux autres

enseignantes sur cinq (40%) poursuivront avec les programmes Google et une enseignante soit (20%) indique qu'elle conservera l'utilisation de sites web pour appuyer les concepts divers qu'elle enseigne.

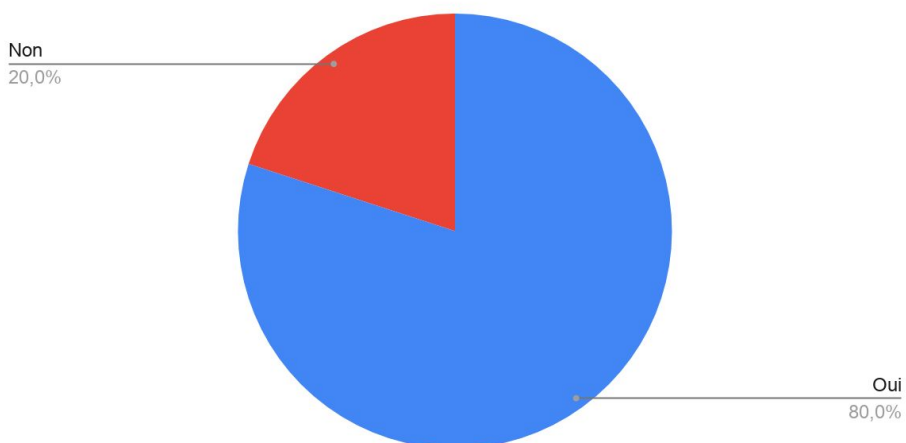
Une enseignante a dit: «Les élèves sont devenus des experts à se connecter. Je pense qu'il faudrait l'exploiter.» Une deuxième enseignante a mentionné: «Oui, si un élève est absent, je suis maintenant capable d'envoyer les leçons à distance (voyage, hôpital, circonstances spéciales) à travers différents outils. (Possibilité que les enfants malades puissent bénéficier de l'enseignement.)» Une troisième enseignante a répondu: «Comme l'utilisation des jeux de sites web, on peut les utiliser pour pratiquer les additions et les soustractions, la géométrie aussi en français, les sites web de lecture, je pense que je pourrais les utiliser pendant les 5 au quotidien.»

L'analyse des résultats indique que les enseignantes voient la valeur que certaines stratégies ou techniques ont vraiment bien fonctionné dans le cadre virtuel et vont l'intégrer dans leur enseignement présentiel. De plus, les élèves et les enseignants ont développé des compétences numériques qui pour la plupart désirent continuer à utiliser.

### Question 21: Inclusion de la technologie dans l'apprentissage de la lecture

La question suivante a été posée: «Si l'on retourne à l'enseignement en présentiel, pensez-vous inclure davantage la technologie dans vos pratiques pédagogiques afin d'appuyer l'apprentissage de la lecture? »

Figure 11. Inclusion de la technologie en présentiel pour l'apprentissage de la lecture



À cette question, quatre enseignantes sur cinq (80%) ont indiqué qu'elles pensent inclure la technologie pour l'apprentissage de la lecture et une enseignante (20%) a répondu non à cette question.

Une enseignante a répondu: «je pense que j'aimerais utiliser ça et l'incorporer à mes 5 au quotidien et je pense que c'est plus intéressant pour eux de suivre et lire de cette façon alors de temps en temps, j'aimerais utiliser les ordis pour faire de la lecture car je pense que ça incite un peu plus le vouloir de lire et de faire de la lecture guidée au lieu de juste regarder un livre. C'est plus le fun pour eux.» Une deuxième enseignante a répondu: «oui parce que les élèves aiment ça et ils ont développé des habiletés à cause d'une situation qui était hors de notre contrôle. On serait fou de ne pas s'en servir un peu.» La troisième et quatrième enseignantes ont répondu qu'elles aimeraient poursuivre avec le programme de lecture en ligne et la cinquième enseignante a répondu: «Non si je ne suis pas obligée. Je continue comme je fais. On a pas toujours accès à un ordinateur pendant 8h d'école, réserver les ordinateurs, désinfecter en tout temps...»

# Chapitre 5

## Discussion

Cinq thèmes sont apparus centrales dans l'analyse des données des enseignantes en provenance de l'entrevue et du déroulement de la recherche qui seront discutés dans cette section; (1) le processus d'apprentissage de la lecture, (2) des stratégies pour répondre aux besoins des élèves dans l'enseignement de la lecture, (3) l'enseignement explicite et efficace, (4) l'ajustement au changement de pratique face à la technologie, ainsi que (5) la collaboration et l'accompagnement.

### 1) **Processus d'apprentissage de la lecture :**

Selon Bissonnette et Gauthier (2010) « Pour être efficace, l'entraînement à la conscience phonémique doit comporter un enseignement explicite des correspondances entre les symboles représentant les sons de la parole (graphème et les phonèmes) » (p. 15). Tel que mentionné par une enseignante dans l'étude, «Ils apprennent les bases vraiment dans les classes les plus petites. La première année et la deuxième année c'est vraiment au niveau des bases. Donc si les bases sont solides, après ça va être beaucoup plus facile dans toutes les autres matières.» De ce fait, les enseignantes participantes sont conscientes qu'elles doivent enseigner les bases pour débiter l'enseignement de la lecture, toutefois, certaines n'ont pas les connaissances approfondies de la conscience phonologique et du processus de l'enseignement de la lecture. Plusieurs auteurs se rejoignent dans leurs études à dire qu'il faut accorder un grand intérêt aux étapes de l'enseignement de la lecture. « L'enseignement explicite favorise l'apprentissage de différentes composantes impliquées dans le processus de lecture : les stratégies métacognitives (Sencibaugh,

2007), la conscience phonémique (Ehri et al., 2001), la reconnaissance de mots (Swansons, 1999), la compréhension de texte (Gersten et Baker, 2001). » (Bissonnette, 2010, p. 23)

Tel que mentionné par certaines enseignantes lors de l'entrevue, l'enseignement de la lecture est un processus à la base et essentiel dans l'apprentissage académique d'un enfant. L'importance à l'élève de comprendre ce qu'il lit aussi est primordial. Si la compréhension n'y est pas, la lecture n'a aucun sens. Une fois que l'élève acquiert les symboles et les maîtrise, il lui est possible d'arriver au décodage de syllabes, de mots et par la suite de phrases. Donc, dès les débuts, il va de soi qu'un élève devrait lire des livres à son niveau pour arriver à lire avec fluidité et qu'il y a compréhension. « La compréhension de lecture est un construit complexe difficilement évaluable, puisque les processus qui forment cette compréhension ne peuvent être observables de façon directe. (Cain et Oakhill, 2006). Il devient donc inévitable d'avoir recours aux explications ou aux verbalisations du lecteur sur les processus pour comprendre ces derniers (Block, 2005) » (Turcotte, 2014, p. 74). Tel que l'a mentionné une enseignante lors de l'échange des livres, elle questionne l'enfant sur chacun des livres qu'il veut échanger afin de s'assurer qu'il y ait compréhension auprès de l'élève.

### **Évaluation de la lecture**

Dans le but de rejoindre le plus d'élèves et leurs besoins, des évaluations de lecture doivent être administrées à différents temps de l'année afin de voir la progression. En ce qui concerne les élèves à niveau, 2 à 3 évaluations standardisées de lecture/compréhension par année sont suffisantes, toutefois, pour les élèves en retard en lecture, des évaluations aux 4 à 6 semaines sont recommandées pour assurer un suivi constant et une progression en lecture. «A large number of teachers have learned to use the standardized procedure of running records (Clay, 1993) to make assessment more robust. They can code the students' behavior and score the records, noting, accuracy levels. From that information, they make decisions about the level that is appropriate for students to read independently (independent level) and the level at which it would be productive to begin instruction (instruction level).» (Fountas et Pinnel, 2012, p. 269-270) Lors de la première partie de la recherche-action, certaines enseignantes ont pris conscience de l'importance de l'évaluation afin de réajuster leurs pratiques d'enseignement pour

le bien de l'enfant. Ces évaluations leur permettaient de mieux regrouper l'enfant pour la lecture guidée et de cibler les stratégies à travailler. D'ailleurs, quelques-unes des enseignantes ont exprimé qu'elles étaient préoccupées de ne pas pouvoir évaluer leurs élèves de manière standardisée à la fin de l'année vu que les circonstances ont fait qu'ils étaient à distance. Malgré qu'il y ait des évaluations administrées au cours de l'année scolaire afin de confirmer le niveau de lecture et la compréhension des élèves, l'enseignant doit toutefois enseigner explicitement ses attentes en ce qui concerne la lecture. Tel que mentionné plus tôt, il est aussi très important d'enseigner aux élèves de lire à leur pointure, car s'ils lisent seulement des livres trop faciles ou trop difficiles, ils ne chemineront pas nécessairement. «The premise behind reading is to insure that a student has mastered the skills at his/her reading level before proceeding to the next level.» (Costello, 2012, p. 75)

## **2) Stratégies pour répondre aux besoins des élèves**

Selon les résultats de certaines enseignantes participantes, elles ont mentionné que lorsqu'elles font des tâches de lecture, elles travaillent d'autant plus avec les élèves faibles que les forts, car ceux-ci nécessitent plus d'appuis. Selon Turcotte (2014, p. 74) « les lecteurs compétents disent qu'ils anticipent leurs lectures, prédisent le contenu et la structure du texte, vérifient leurs prédictions, font des liens avec leurs connaissances, formulent des inférences, sélectionnent l'information importante, se posent des questions, identifient les bris de compréhension et y remédient efficacement, puis résument.» En ce qui concerne les élèves qui nécessitent une intervention, de l'enseignement concret et direct des stratégies est habituellement la meilleure façon de procéder telle que les enseignantes l'ont mentionné, elles enseignent toutes de manière stratégique les stratégies de lecture à travers la lecture guidée afin de rejoindre leurs élèves.

## La lecture guidée

Afin de bien amener les élèves à lire, interpréter et travailler sur divers textes, l'élève a besoin d'être exposé à diverses formes de littératures ainsi qu'à la langue. «Tout au long du primaire, pour réussir leur scolarité, les élèves ont besoin de développer leur vocabulaire, d'être exposés à des textes de complexités variables sur une grande diversité de sujet venant de plusieurs sources, en plus de développer des stratégies de compréhension de lecture à travers toutes les disciplines.» (Biancarosa et Snow, 2004; Torgesen *et al.*, 2007; Watson *et al.*, 2012). (Turcotte 2015, p. 107) Selon les résultats des entrevues des cinq enseignantes, chacune d'elles a indiqué dédier un temps pour la lecture guidée dans leur salle de classe. Tout comme l'ont constaté certaines enseignantes participantes, elles doivent avoir un but lors de leur lecture guidée avec les élèves et cibler une ou deux stratégies à la fois. Tel que mentionné par une enseignante; «Les groupes de lecture guidée, je les fais selon les niveaux de lecture et les besoins de lecture des élèves. J'essaie de voir les élèves qui ont les mêmes besoins et je les place dans les mêmes groupes pendant ma séance de lecture guidée.» Le but de la lecture guidée est de travailler en petits groupes les différentes stratégies de lecture à acquérir. Les élèves sont regroupés selon leur niveau de lecture et/ou la stratégie de lecture qu'ils ont besoin de travailler. Cette méthode permet à l'enseignant de faire des interventions explicites, planifiées et ciblées afin de faire progresser ses élèves. « Groups are composed of students who are able to read text on about the same level and use similar text processing strategies, based on ongoing observations and assessment. » (Denton, 2014, p. 2). «Readers are actively engaged in the lesson as they learn to take words apart, flexibility and efficiently, while attending to the meaning of a text. They begin thinking about the text before reading attend to the meaning while reading, and are invited to share their understanding of a variety of texts through thoughtful conversation.» (Fountas, 2012, p. 268). Afin d'obtenir des résultats concluants et d'après nos expériences personnelles lors de cette recherche-action, l'enseignant doit voir les élèves à risque quotidiennement soit 4 à 5 fois par semaine pour travailler les stratégies de lecture. Les élèves moyens peuvent être rencontrés 2 à 3 fois et les forts une fois aux 1 à 2 semaines. «If the students are not making

expected rates of growth, the software recommends additional small group teacher-directed instructions. Similarly, if a student began first grade with low vocabulary scores, the algorithms would recommend relatively more teacher-managed small group vocabulary and comprehension instruction.» (Al Otaiba et Foorman, B., 2008, p. 5).

Les résultats confirment que lors de la lecture guidée, qu'il est primordial à l'enseignant de prendre des notes des interventions faites, des concepts enseignés, du niveau de compréhension des élèves ainsi que de la participation. Grâce aux notes anecdotiques prises par l'enseignant, celles-ci leur permettent de mieux planifier leurs interventions avec leurs groupes de lecture guidée. « When teachers use ongoing running records in a systematic way (more frequently with lower achieving students and less frequently with highly achieving students) the data are used to make ongoing adjustments to groups. » (Fountas et Pinnell, 2012, p. 275). Lors du premier et deuxième cycle, des échanges de notes entre les enseignantes titulaires et la chercheuse ont eu lieu afin de comparer les observations pendant les périodes de décroisement et de réajuster leurs interventions pour ainsi mieux cibler les besoins des élèves dans le cadre de cette recherche.

### **3) Enseignement explicite et efficace :**

Parmi plusieurs auteurs, la grande majorité s'accorde à dire que l'enseignement efficace et explicite est une méthode d'enseignement prouvée par des données probantes qui fonctionnent. Selon Bissonnette, « Les résultats montrent que l'enseignement explicite de stratégies métacognitives améliore grandement la compréhension en lecture des élèves en difficulté d'apprentissage. » (2010, p. 1). « L'enseignement explicite fait appel à une démarche d'apprentissage dirigée par l'enseignant qui procède du simple vers le complexe, se déroulant généralement en trois étapes : le modelage, la pratique dirigée et la pratique autonome (Rosenshine et Stevens, 1986) » (Bissonnette et Gauthier, 2010, p. 20). Tel que mentionné par une enseignante, elle prend l'enfant où il est et elle l'amène jusqu'où il est capable d'aller dans son apprentissage. Ceci relate qu'elle fait de la différenciation dans son enseignement une étape à la fois.



Tout d'abord, l'enseignant titulaire a besoin de savoir et comprendre pourquoi l'élève éprouve plus de difficultés en lecture que ses pairs et qu'est-ce qu'il va faire pour remédier à la situation. Il est nécessaire de rattraper les élèves en difficultés de lecture dès la première année avant qu'ils ne soient trop avancés dans leur scolarité et qu'il n'y ait pas de répercussions à long terme. « Early intervention programs attempts to close the gap between at-risk students and their average peers during initial literacy learning, before the gap widens ». (Schwartz, 2005, p. 257). « Researchers have shown that it is very difficult to remediate older students, and that early intervention efforts are more successful. » (Al Otaiba, 2008, p.1). Lors de l'enseignement explicite, il y a un dénombrement des composantes à comprendre. L'enseignant est lui-même au centre et c'est lui qui a une influence sur l'apprentissage ou non de sa classe. Il doit établir avant tout une bonne gestion pour favoriser l'apprentissage. Être organisé et créer des liens avec ses élèves, avant même de commencer à faire de l'enseignement, est la base pour gagner les élèves. Il faut « aider les élèves dans leur développement afin de les préparer pour l'avenir, créer des liens forts avec les élèves pour favoriser les apprentissages, faire vivre des émotions positives aux élèves et innover dans ses interventions pédagogiques pour le bénéfice des élèves. » (Goyette, 2018, p. 115). De plus, l'enseignant doit avoir une bonne gestion de son curriculum ainsi que de son enseignement. Il a aussi l'obligation de donner des rétroactions constantes sur le rendement à ses élèves afin de les motiver à poursuivre leur cheminement. « Pour être efficace, l'enseignement explicite doit fournir aux élèves en difficultés une rétroaction fréquente sur la qualité des textes produits (Gersten et Baker, 2001). Cette rétroaction peut être donnée par l'enseignant ou par d'autres élèves. » (Bissonnette et Gauthier, 2010, p. 17).

Lors de la lecture guidée, l'enseignant travaillant en petits groupes a la possibilité de faire cet enseignement explicite tout en rattrapant ceux en retard en leur enseignant les stratégies dont ils ont besoin pour progresser tel que constaté lors de notre premier et deuxième cycle du décroisement. De là, l'importance de bien comprendre le processus de l'enseignement de la lecture et tel que constaté lors des entrevues, pas toutes les enseignantes avaient la même compréhension et connaissance de la complexité de l'enseignement de la lecture.

«L'enseignement explicite favorise l'apprentissage de différentes composantes impliquées dans le processus de lecture : les stratégies métacognitives (Sencibaugh, 2007) la conscience phonémique (Ehri et al, 2001), la reconnaissance de mots (Swansons, 1999), la compréhension de texte (Gersten et Baker, 2001) » (Bissonnette et Gauthier, 2010, p. 23). « The magnitude of the effectiveness of intervention is also impacted by instructional components including : the explicitness, group size, length of instructional sessions, frequency of delivery, and duration of the intervention. » (Al Otaiba, 2008, p. 6).

Les résultats qui émergent de cette recherche-action confirment que l'implication de l'enseignement explicite lors de la lecture guidée est une méthode gagnante qui aide et fait progresser les élèves qui éprouvent des difficultés en lecture. À la suite de mes constats, si l'enseignant est persistant dans ses interventions, qu'il planifie, gère et organise sa classe de manière à ce que le climat soit propice à faire de bonnes séances de lecture guidée, un enseignant à lui seul peut arriver à faire progresser tous ses élèves. Chacun à son rythme, mais tout en faisant une différence.

#### **4) L'ajustement au changement de pratiques face au changement**

Je crois que la crise du COVID-19 a su amener de bons et mauvais côtés chez tous. Premièrement, en temps réel, lorsqu'un conseil scolaire ou une administration désire amener un changement quelconque, de la pratique ou autre et qu'on est dans une gestion du changement, l'administrateur doit le planifier longuement et cela peut généralement prendre beaucoup de temps, souvent 1 à 2 ans. « Le processus de changement oblige l'individu à une sorte de reconstruction de son univers mental, ce qui ne se fera pas sans difficulté, surtout si la situation existante le satisfait. » (Collerette, 2004, p. 4, module 3b). En outre, si le gestionnaire a une bonne relation avec son personnel, il va obtenir de meilleurs résultats. Toutefois, le personnel enseignant doit prendre conscience de la réalité de l'école que ce soit en présentiel ou en virtuel.

Dans le cas de la pandémie que nous avons vécue, le système de l'éducation n'a malheureusement pas eu ce temps nécessaire pour y réfléchir longuement et a dû s'adapter très rapidement. Pourquoi a-t-on su s'adapter à ce tel changement en si peu de temps? Tous les enseignants de notre école se sont apprivoisé la technologie comme un enfant apprend à faire de la bicyclette à deux roues. Ils ont appris, ont fait des erreurs et ont ajusté leurs nouvelles techniques dans le but de cheminer vers la bonne voie. Dans cette période d'ajustement, les enseignantes ont premièrement dû se familiariser avec les différentes technologies qu'elles allaient utiliser et se refaire une image mentale de comment elles allaient s'y prendre pour faire leur enseignement en ligne. Elles ont dû prendre une étape à la fois, faire des liens avec le curriculum des concepts essentiels à enseigner d'ici la fin de l'année scolaire et se faire confiance sur la suite.

En ce qui concerne les élèves, ils ont aussi su s'adapter pour la plupart à leur nouveau rythme de vie, de rencontrer leur enseignant virtuellement, de remettre leurs travaux en ligne et voir leurs amis via l'ordinateur. Je crois que les élèves ainsi que les enseignants seront à la fin de cette année scolaire plus technologique que jamais. En fait, il est constaté par les réponses à l'entrevue répondue que s'il y a de l'enseignement en présentiel au mois septembre, que le système de l'éducation devra donner davantage de tâches avec l'appui de l'ordinateur, car ceci est la nouvelle normale pour nos apprenants ainsi que pour leurs enseignants. En ce qui concerne les élèves du premier cycle, tel qu'énoncé de la part de certaines enseignantes participantes, il faudra commencer à enseigner plus tôt durant l'année comment fonctionne un ordinateur et de les familiariser davantage avec cet outil extraordinaire étant donné que tous ont maintenant développé des compétences numériques.

### **Lecture guidée en virtuelle**

Les enseignantes s'accordent pour dire que c'est possible de faire de la lecture guidée avec leurs élèves en difficultés virtuellement, mais ceci dépend en grande partie de l'engagement du parent dans l'éducation de leur enfant et à les appuyer à se connecter quotidiennement aux

séances. De ce fait, il serait important que s'il y a des classes virtuelles ou hybrides lors de notre retour en septembre, que les élèves développent une certaine autonomie à se connecter à tous les jours afin de faciliter le travail de tous. Une enseignante a soulevé le point qu'elle a établi un horaire avec des groupes de lecture tel qu'elle le faisait en salle de classe. Elle rencontre ses élèves les plus en difficulté 4 fois par semaine et les autres un peu moins mais toujours selon un horaire stratégique. Il semble que malgré le contexte actuel, les enseignantes commencent à comprendre l'idée de faire des groupes de lecture et se sont approprié les stratégies qu'elles utilisent en classe et les ont transférées dans le contexte à distance. Malgré la distanciation, telle que mentionnée par une enseignante, « je focalise sur une seule stratégie pour un livre et on le lit plusieurs fois jusqu'à ce qu'il y ait un tout petit peu de fluidité. » . « Rosenshine (2002) suggère d'incorporer le travail en dyade à l'intérieur d'une démarche d'enseignement explicite. Ainsi, il devient possible de combiner deux stratégies efficaces pour l'enseignement de la lecture. » (Bissonnette et Gauthier, 2010, p. 23). D'après les résultats obtenus, les enseignants parviennent à faire les mêmes interventions à travers la lecture guidée virtuelle que si elles avaient été en face à face avec l'élève tout en ciblant une stratégie à la fois lors de séance de lecture à voix haute.

### **Engagement des parents**

Tel que mentionné ci-haut, les résultats des enseignantes font référence à plusieurs reprises à l'engagement du parent face à l'éducation de leur enfant à distance. Une enseignante a souligné: « Je pense que les élèves et les familles qui ont été très rigoureux avec le processus, il y en a qui ont bénéficié de manière très positive et incroyable, mais il y en a qui n'ont pas eu cette rigueur et je pense qu'en salle de classe ils auraient avancé et qui auraient probablement atteint le niveau de fin d'année et ils sont restés plus là où ils étaient en mars. ». Étant difficile de se mettre à la place du parent, les enseignantes ont accompagné du mieux qu'elles ont pu les parents moins engagés tout en leur faisant comprendre l'importance de se connecter quotidiennement et de travailler la lecture avec leur enfant. Une autre enseignante a aussi mentionné que « c'est plus la communication avec les parents qui me guide et aussi avec ce site de lecture en ligne, tu peux voir si l'élève lit les livres. Chaque fin de semaine, quand je regarde

je peux voir quel enfant a lu et lequel n'a pas lu. Alors, j'essaie d'attirer l'attention des parents dont les enfants n'ont pas lu et j'invite les élèves à se brancher pour que je puisse lire avec eux si jamais le parent n'a pas le temps pour faire la lecture. Alors pour ces élèves là, j'essaie de faire du un à un en lecture avec eux. » Cette enseignante démontre que nonobstant les difficultés de certains parents à s'engager, elle trouve des moyens pour prendre en charge le développement de la poursuite des apprentissages de lecture de ses élèves. Toutefois, ceci n'a pas été le cas pour tous. Lors de la compilation des résultats, il a été noté que malgré plusieurs appels, courriels aux parents, certains ont été très difficiles à rejoindre et malheureusement, leur enfant n'a pratiquement rien fait durant cette période d'enseignement à la maison. Il serait donc recommandé que si l'école à distance doit être de retour en septembre qu'il faudrait accompagner davantage ces familles dans le processus de se connecter quotidiennement et de son importance afin que leur enfant ne prenne pas de retard sur les autres élèves de la classe.

### **Élèves en difficultés**

Effectivement, nous avons mis plusieurs stratégies en place pour appuyer les élèves en retard en lecture et je crois que nous pourrions possiblement voir une légère amélioration dans leur utilisation de ces stratégies depuis le début de la pandémie du Covid-19. Toutefois, tel que souligné par les enseignantes participantes, en ce qui concerne les élèves en difficultés, lorsqu'ils reçoivent l'appui continu et explicite de leur enseignante ou autres intervenants en présentiel, un meilleur suivi et une progression constante sont souvent constatés. En situation présentielle, l'enseignante peut voir les élèves qui éprouvent des difficultés par leur comportement, en circulant dans la classe... et le fait de n'avoir aucun contrôle sur leur apprentissage en virtuel rend les enseignants très dépourvus, car leur but ultime est que chaque enfant progresse. Tel que la littérature l'indique: « The framework provides for rich language-based experiences with a variety of texts in whole-group, small group, and individual settings. The instructional framework includes interactive read-aloud and reading workshop mini lessons in whole-class groups, literature discussion in small heterogeneous groups, guided reading in small homogenous

groups, guided reading in small homogeneous groups, and individual reading conferences. » (Fountas et Pinnel, 1996, p. 3). Bissonnette, Gauthier (2010) et Turcotte (2014, 2015) s'accordent à dire que l'enseignant a un rôle crucial à jouer, et ce au niveau de l'enseignement. Il doit être planifié, explicite et cibler les élèves faibles qui ont besoin d'interventions spécifiques.

## **5) Accompagnement et collaboration**

De ce fait, il a été intéressant d'observer que la plupart des enseignantes accueillent et apprécient l'accompagnement dans leur développement professionnel. De plus, lors de l'accompagnement ainsi que par les réponses au questionnaire, il a été constaté que certaines enseignantes ne comprenaient pas ce qu'est la lecture, les étapes de son enseignement ainsi que sa terminologie. À cet effet, il est difficile de bien enseigner un concept lorsque l'on en comprend pas toutes les parties, de là, l'importance de faire de l'accompagnement avec les enseignants. Tel qu'avec les élèves, il est important de faire de l'enseignement explicite et du modelage avec les enseignants afin de s'assurer qu'ils comprennent bien le processus de l'enseignement de la lecture ainsi que le comment et le pourquoi de chaque étape enseignée. Le rôle de l'accompagnateur est d'appuyer l'enseignant dans l'adoption de nouvelles pratiques pédagogiques, qu'il les comprenne et les applique de manière efficace. De plus, l'accompagnement un à un est démontré d'être une stratégie efficace, car ce dernier cible immédiatement les lacunes à améliorer ainsi que les forces de la personne. « Based on studies by Knight (2009), Knight and Cornett (2009), Neufeld and Roper (2003), and Shidler (2009, the features of effective coaching can be summarized as follows : (1) instructing for specific content, (2) modeling techniques practices, (3) observing classroom teaching, and (4) consulting for evaluation and reflection. » (Baricaua, Gutierrez et Kim, 2018, p. 217).

Relativement à ces changements de pratiques imposés par la pandémie, les enseignants ont cessé de s'isoler face à leurs défis et ont utilisé les forces et habiletés de chacun pour travailler davantage en collaboration. Tout comme les recherches récentes le démontrent « les

enseignants se doivent de recueillir des connaissances de leurs expériences avec l'appui de leurs collègues et pour s'assurer que leur cheminement contribue à l'amélioration de la qualité de l'enseignement et des résultats d'apprentissage. » (Baricaua, Gutierrez et Kim, 2018). Les enseignants ont planifié ensemble, discuté et partagé les tâches d'enseignement dans le but de consacrer le plus de temps possible avec leurs élèves qui éprouvent des défis quelconques. Les enseignants d'expérience ont partagé avec les nouveaux enseignants des pratiques efficaces et les nouveaux enseignants ont aussi mis leur expertises en mire face à la technologie en appuyant ceux qui avaient besoin d'appui. Il semble que le monde de l'enseignement s'est rejoint en unissant les forces et faiblesses de chacun pour une nouvelle forme d'enseignement et de collaboration.

### **Communautés d'apprentissages / Réflexion sur nos pratiques**

En prenant du recul sur les pratiques que nous faisons avant la pandémie, je remarque que nos rencontres collaboratives ont pris une différente forme. Jusqu'à la fin de notre 2e cycle, nous suivions le modèle de rencontres prescrit par Kurtis Hewson (2015). Des temps étaient prévus aux 4 à 6 semaines sur un horaire fixe afin de mieux cibler les élèves à risques. Les rencontres collaboratives visaient essentiellement de rassembler les enseignants par niveau scolaire avec la direction et les intervenants d'appuis aux élèves. Lors de ces rencontres, il était considérable de débiter chacun de nos temps de collaboration en célébrant les succès de nos élèves et de parler des défis de chacun et ce que l'on pourrait mettre en marche afin que chaque élève vive du succès.

Lors des rencontres collaboratives, l'objectif était essentiellement de cibler les élèves éprouvants des difficultés dans les comportements, des retards en mathématiques, en lecture soient légers ou significatifs et d'assurer de trouver des solutions afin qu'ils aient un appui quotidien en littératie et/ou afin qu'ils progressent dans tous domaines discutés. Avant les rencontres, il était attendu de fixer des objectifs précis.

Il a été impressionnant de constater pendant certaines de ces rencontres collaboratives, que pas tous les enseignants savaient comment faire de l'enseignement explicite ou tout simplement ne savaient pas qu'ils en faisaient tout court. De nos jours, les enseignants ont accès à différents outils pour faire progresser les élèves et les aider avec la différenciation dans les salles de classe, mais pas tous savent comment les utiliser correctement et de manière efficace. C'est pour ce fait que lorsqu'une direction connaît bien l'expertise de chacun de ses pédagogues, elle peut transmettre leurs connaissances à des enseignants un peu moins expérimentés ou elle-même s'assoit avec ces enseignants et leur expliquer comment s'y prendre pour mieux réussir de manière efficace ou en faisant tout simplement du modelage. De ce fait, le personnel enseignant a besoin de comprendre pourquoi l'élève éprouve plus de difficultés qu'un autre et qu'est-ce qu'il va faire pour remédier à la situation, spécialement en lecture. Notre but premier comme pédagogue est de rattraper les élèves en difficultés de lecture dès la première année avant qu'ils ne soient trop avancés dans leur scolarité et qu'il n'y ait pas de répercussions à long terme. « Learning to read by grade 3 is essential so that students can then read to learn. » (Costello, 2012, p.70).

Bien qu'il y ait cette valeur ajoutée des enseignants d'expérience, il est évident de constater que de nos jours, les enseignants se sentent d'autant plus étouffés qu'auparavant par la charge de travail et les défis qu'ils ont dans leur salle de classe. Ils ont le besoin de parler afin de se sentir moins seuls dans leur cheminement professionnel. En travaillant en collaboration avec tous les enseignants à travers l'approche collaborative, il a été constaté que ces rencontres permettent à certains enseignants de crier à l'aide et de ne pas se sentir isolés avec leurs défis, pour d'autres de conseiller alors que pour certains de se sentir appuyés et de trouver des solutions pour appuyer tel ou tel élève.

Maintenant que nous faisons face à la pandémie mondiale de 2020, il est mentionné ci-haut que nos rencontres collaboratives ont pris une nouvelle forme. Nous continuons de



discuter des élèves à risques, mais nous ajustons et nous réfléchissons davantage à nos pratiques au virtuel ainsi qu'à nos méthodes d'évaluations. Après de nombreuses discussions avec les enseignants du premier cycle, il a été conclu qu'il n'y avait pas vraiment d'harmonisation dans leur système d'évaluation pour la littératie et que tous avaient des exigences différentes pour évaluer la lecture et l'écriture. En analysant les données des enseignantes participantes, on se voit de remarquer que ce ne sont pas toutes les enseignantes qui ont la même compréhension du concept de la lecture et de là se voit l'importance de combler et modéliser les lacunes. Lors de rencontres collaboratives, nous avons changé notre objectif premier de rencontre qui était de focaliser sur la réussite de l'élève pour travailler sur des grilles critériées pour uniformiser l'évaluation de la lecture et l'écriture. Cette harmonisation du processus d'évaluation permet à un élève de bien réussir et d'être évalué de la même manière, peu importe l'enseignant qui l'évalue et que toutes les enseignantes notent de la même façon. Les réflexions pédagogiques que nous avons eues lors du développement de ces grilles a fait prendre conscience à chacune de leur façon de voir et d'évaluer. Les réponses des enseignantes dévoilent que cette pandémie a fait qu'au lieu que chaque enseignant travaille en isolation pendant ce temps de crise, qu'elles ont construit des communautés d'apprentissage entre elles. La collaboration entre collègues et l'accompagnement ont permis que chacune de ces enseignantes en soit ressortie gagnante. Plus ces enseignantes travaillent en collaboration, plus les liens tissés sont forts. De ce fait, l'on peut même constater un impact positif sur leur pratique d'enseignement, ainsi que sur l'apprentissage de leurs élèves.

## **Limites**

Malheureusement, en résultat à la pandémie mondiale de la crise du Covid-19, cette recherche a pris un différent tournant. Lorsqu'on fait face à une tout autre réalité qui est dans le cadre de l'enseignement à distance, la planète entière a dû s'ajuster aux nouvelles restrictions. En ce qui concerne l'Alberta et l'enseignement à distance, les enseignants ainsi que les élèves ont dû faire face à une toute nouvelle réalité de passer en mode virtuel.

Malgré les recommandations des enseignants titulaires de faire de la lecture quotidienne afin de poursuivre leur développement des stratégies de lecture, sans l'appui constant d'un parent qui impose la lecture tout comme leur enseignant le recommande en présentiel, il est souvent difficile de voir une forte hausse de progression. « La qualité des enseignements explicites est étroitement associée à la précocité, la spécificité et l'intensité de l'intervention à savoir : (a) l'identification des élèves à risque de difficultés en lecture grâce à un dépistage universel; (b) la détermination des besoins spécifiques des élèves de mêmes capacités jumelées à l'intervention en petit groupe; (c) le matériel quotidien authentique et des stratégies d'interventions explicites et systématiques (d) les modalités d'intervention spécifique alignées aux activités d'enseignement de la lecture en classe, et (e) l'usage de textes dont le niveau correspond aux besoins des élèves. » (Moreau, *et al.*, 2014, p. 7) .

Grâce à la mise en place de méthodes efficaces d'adaptation et d'appuis au quotidien lors de l'enseignement en ligne, il est espéré que ces actions n'ont pas été que des pansements à la pandémie mais des méthodes qui auront un poids sur les résultats dans la prochaine année scolaire.

Lors de cette période de pandémie, la technologie a été un beau défi pour certains. Les élèves pour qui les parents les ont appuyés dans leurs apprentissages devraient voir un impact positif en septembre tel que mentionné par les enseignantes. Par surcroît, ces élèves ont développé des habiletés en technologie que l'on croyait impensable. Malheureusement, certains élèves n'ont pas eu cet appui familial constant et ne se sont pas connectés quotidiennement avec leur enseignant et/ou appuis externes en lecture. Pour ces raisons, certains élèves pourraient souffrir énormément lors de leur retour en classe présentielle. À cet effet, il a été constaté que pour certaines familles, l'importance de la poursuite des apprentissages ainsi que les compétences numériques n'y étaient pas et c'est par ce manque de connaissances que ces élèves ont notamment pris du retard dans toutes les matières comparativement à leurs pairs qui ont su s'adapter aux nouvelles méthodes d'enseignement et d'apprentissage.

## **Pistes pédagogiques**

Depuis plusieurs décennies, des recherches ont lieu pour trouver les meilleures approches d'enseignement possible. Les milieux scolaires traversent à l'heure actuelle un revirement des méthodes pédagogiques et technologiques qui pousse continuellement les enseignants à se perfectionner et se dépasser dans tous les niveaux. Différentes approches pédagogiques sont mises à l'essai afin de vivre ce mode de renouveau. En fait, les écoles veulent constamment s'améliorer et voir les résultats de leurs élèves grimper. D'après de nombreuses recherches, les écoles efficaces semblent vivre les meilleurs succès.

Dans le premier cycle de notre recherche, les enseignantes des niveaux primaires ont pris conscience des résultats de leurs élèves en lecture à travers des rencontres collaboratives et ont réalisé que parmi certaines, que leurs méthodes d'enseignement avaient besoin d'être modifiées afin d'assurer la réussite de tous les élèves. Elles ont tenté d'être le plus efficace que possible tout en étant explicite dans leurs leçons et en implantant les 5 au quotidien ainsi que de la lecture guidée dans leur salle de classe. En donnant un appui constant sur l'application des stratégies et en prenant note des besoins des élèves ainsi que de leurs interventions, les élèves ont progressivement développé ces apprentissages et ont su améliorer leur niveau de lecture.

De là, dans les classes où il y a eu décrochage, les enseignantes ont réalisé après le premier et le deuxième cycle une amélioration des niveaux de lecture chez les élèves ainsi qu'une augmentation dans l'application des stratégies de lecture grâce à leur conscientisation des défis propres à chacun de leurs élèves et en ciblant les plaies à affaissées. D'après les observations de leurs élèves et l'acquisition des stratégies, les pédagogues ont commencé à changer leurs méthodes afin d'offrir de l'appui au quotidien en petits groupes à leurs élèves en retard significatifs et légers. Il est indéniable qu'un troisième et quatrième cycle aurait été la clé pour assurer une bonne base solide chez les élèves mais il n'en a pas été le cas pour cette année scolaire. Le revirement du Covid a suscité à tous les enseignants à s'ajuster aux nouvelles

méthodes technologiques et ils sont prêts à y faire face au mois de septembre quel qu'en soit la situation éducationnelle, en présentiel tout comme en virtuel.

Citation d'une enseignante participante:

**“Si c’est à distance, je suis prête et armée, confiante. J’accepte ce que le gouvernement décide.”**

De ce fait, il est questionné que lorsque nous serons de retour à la normale, comment sera cette normale? Vivons-nous présentement la nouvelle normale ou reviendrons-nous à l'ancienne ou encore prendrons-nous un peu des deux? Pourrait-on faire de l'enseignement hybride, une partie à la maison et l'autre à l'école? Les opinions sont diversifiées sur ce sujet, car certaines enseignantes commentent que la nouvelle normale sera la même qu'auparavant alors que d'autres sont en désaccords. Il sera intéressant de constater en septembre 2020 si les enfants et certains parents vont préférer le vieux normal ou s'ils préféreront l'enseignement à distance via Google Classroom ou l'option de l'enseignement hybride. À la lumière de ce qui précède, l'on remarque que le cadre de l'enseignement virtuel a permis à toutes les enseignantes de découvrir et développer des pratiques en ligne auxquelles elles n'auraient jamais pensé possible et en surcroît, elles songent même à adopter certaines de ces stratégies dans leur présentiel. Notamment, une enseignante souligne l'aspect social qui caractérise l'enseignement présentiel et va probablement changer étant donné que la distanciation sociale sera et est une nouvelle réalité, le port du masque, des gants et des règles de santé publique prendront part de notre nouvelle réalité d'enseignement. Il reste à savoir comment les enseignants réagiront-ils face aux manquements des règles suivies par certains élèves. Est-ce que ces infractions ou oublis auront un impact sur l'enseignement des enseignants et leur discipline?

Bien que la technologie fait maintenant partie intégrante de l'enseignement en 2020, afin que cette nouvelle réalité se fonde dans le présentiel, il faudrait assurer que toutes les classes ont un ordinateur pour chaque élève afin de minimiser les contacts, le partage et permettre

l'interaction sociale de manière virtuelle ainsi que pour stimuler l'engagement des élèves face à une réalité totalement différente.

## **Conclusion**

En conclusion, cette recherche-action a souhaité mieux définir l'impact qu'on les enseignants à ajuster leurs pratiques afin de mettre en place des stratégies gagnantes pour l'enseignement de la lecture visant à rejoindre tous les élèves qu'ils soient forts ou ayants des défis. Bien que certains élèves ont pu bénéficier du système de décloisonnement, pour travailler les stratégies de lecture et regrouper leurs élèves selon les stratégies à travailler, les trois enseignantes qui ont mis les 5 au quotidien en application à tous les jours, à travers la lecture guidée, ont aussi constaté des résultats positifs chez leurs élèves dans le développement et la mise en application des stratégies de lecture chez leurs élèves. Cette recherche-action fut de nature très constructive, car tout au long de la recherche, nous avons modifié nos stratégies et méthodes d'enseignement afin d'obtenir des résultats concluants. Il a été démontré que plus un élève lit quotidiennement et est outillé de bonnes stratégies pour apprendre, plus sa lecture progresse. En fait, c'est en utilisant les stratégies de l'enseignement efficace à travers la lecture guidée ainsi que la pratique quotidienne que les élèves ont su obtenir des résultats concluants. Toutefois, d'après les résultats obtenus, malgré que le cycle 2 fut plus court que le cycle 1, l'on démontre que plus l'élève a des opportunités de travailler sa lecture, et ce de manière encadrée quotidiennement et est outillé pour bien poursuivre son apprentissage de la lecture, plus il performe. Cette méthode est définitivement une stratégie gagnante pour les élèves du premier cycle. En fait, cette stratégie serait à poursuivre tout au long de l'année afin d'assurer qu'un plus grand nombre d'élèves soient à niveau par la fin de l'année.

## ANNEXE

### **L'impact des changements de pratiques pédagogiques chez les enseignants sur le développement des stratégies de lecture des élèves**

Cette recherche est de type qualitative et vise à comprendre ce que les enseignants sont prêts à faire pour changer leurs pratiques d'enseignement dans le but d'aider leurs élèves à réussir dans les compétences des stratégies de lecture. Cette recherche vise à savoir si l'enseignant a un impact en changeant ses pratiques d'enseignement dans l'évolution du développement des stratégies de lecture de ses élèves. Ce questionnaire est confidentiel et le nom des participants sera gardé anonyme.

*Quelques questions qui me permettront à mieux vous connaître:*

1) Combien d'années d'expérience en enseignement avez-vous?

- a) 0-5
- b) 6-10
- c) 11-15
- d) 16-20
- e) 21-25
- f) 26-30
- g) 31-35

2) Qu'est-ce que la lecture pour vous?

3) Selon vous, de quelle manière est-ce que l'apprentissage de la lecture est-il primordial au premier cycle du primaire?

4) Pourriez-vous indiquer ce qui a développé vos connaissances dans l'enseignement de la lecture? (Atelier de lecture, développement professionnel, formation initiale à l'université, webinaires sur les méthodes d'enseignement, lectures professionnelles; communauté d'apprentissage)

**PRATIQUES D'ENSEIGNEMENT avant la pandémie du Covid-19 :**

- 5) Quelles stratégies et activités mettez-vous en place pour afin de favoriser le développement des compétences en lecture chez vos élèves?
- 6) À quelle fréquence, mettez-vous des activités de lecture en place dans votre salle de classe?
- 7) Pourriez-vous m'indiquer la durée moyenne d'une activité de lecture?
- 8) Est-ce que les élèves de votre classe ont des périodes de lecture personnelle?  
Si oui, quel est votre rôle lors de ces périodes de lecture personnelle?
- 9) Que faites-vous pour rejoindre vos élèves qui ont des difficultés de lecture?
- 10) Dans le cadre de votre enseignement de la lecture, utilisez-vous la lecture guidée avec vos élèves?  
Si oui, à quelle fréquence et comment ?  
Si oui à la question... Quel est votre objectif lors des périodes de lecture guidée?  
  
Sinon, expliquez pourquoi ( par exemple manque de connaissances de cette approche; manque de temps; etc.)  
Qu'est-ce qui pourrait vous aider à adopter des stratégies de lecture liées à la lecture guidée dans le cadre de votre enseignement?
- 11) En ce qui a trait à votre contexte d'enseignement actuel, est-ce qu'il y a des particularités qui seraient essentielles à connaître de votre classe? (milieu socioéconomique, nouveaux-arrivants, difficultés d'apprentissage, besoins spéciaux, langue maternelle des élèves...)

**PRATIQUES D'ENSEIGNEMENT après le 15 mars 2020 et pendant la pandémie du COVID-19:**

- 12) Comment vous êtes-vous senti lorsque vous avez su que les élèves ne retourneraient plus à l'école physiquement pour le reste de l'année scolaire et quelle a été votre réaction, vous sentiez-vous à la hauteur lorsqu'on vous a annoncé que l'enseignement se ferait à distance?
- 13) Comment avez-vous su vous ajuster rapidement?
- 14) Quelles ont été vos premières actions pour vous ajuster à la nouvelle réalité?
- 15) Depuis le 15 mars 2020 et le début de la pandémie du Covid 19, pourriez-vous nous expliquer ce qui a changé dans votre pratique d'enseignement?
- 16) Comment planifiez-vous vos leçons de lecture en ligne?  
Avez-vous intégré l'usage des technologies numériques (par exemple enregistrement audio/vidéo) afin d'appuyer votre enseignement de la lecture?
- 17) Depuis cette nouvelle réalité, comment assurez-vous que vos élèves en retard en lecture continuent d'avoir de l'appui et est-ce possible de faire de la lecture guidée avec ceux-ci?
- 18) Pensez-vous que le fait d'enseigner à distance aura un impact sur la lecture des élèves?
- 19) Selon vous, le retour 'au normal' en classe sera le même qu'avant la pandémie?  
Quelles stratégies utilisées dans le cadre de l'enseignement en ligne, prévoyez-vous continuer en salle de classe présentielle?
- 20) Pensez-vous que de cette nouvelle réalité, vous allez garder de ces pratiques virtuelles ou les impliquer dans le présentiel?



21) Si l'on retourne à l'enseignement en présentiel, pensez-vous inclure davantage la technologie dans vos pratiques pédagogiques afin d'appuyer l'apprentissage de la lecture?

Si oui, pourquoi?

Si non, pourquoi ?

# RÉFÉRENCES

- Al Otaiba, S. et Foorman, B. (2008). Early Literacy Instruction and Intervention. *Community literacy journal*, 3 (1), p. 21-37.
- Baricau Gutierrez, S. et Kim, H. (2018). Peer coaching in a research-based teachers' professional learning method for lifelong learning: a perspective. *Alberta Journal of Education Research*, 64(2), p. 214-221.  
[https://www.researchgate.net/publication/326198036\\_Peer\\_Coaching\\_in\\_a\\_Research-Based\\_Teachers'\\_Professional\\_Learning\\_Method\\_for\\_Lifelong\\_Learning\\_A\\_Perspective](https://www.researchgate.net/publication/326198036_Peer_Coaching_in_a_Research-Based_Teachers'_Professional_Learning_Method_for_Lifelong_Learning_A_Perspective)
- Bissonnette, D. (2019). Eportfolio Danielle Bissonnette — Recherche-action sur l'impact de la lecture guidée. Edmonton, Alberta, Canada.
- Bissonnette, S. et Gauthier, R. (2010). Quelles sont les stratégies d'enseignement efficaces favorisant les apprentissages fondamentaux auprès des élèves en difficulté de niveau élémentaire? Résultat d'une méga-analyse. *Revue de recherche appliquée sur l'apprentissage*, 3, article 1, 1-35.
- Bourgeois, L. (2016). Assurer la rigueur scientifique de la recherche-action. Dans Bourgeois, L., *La recherche-action et la recherche-développement au service de la littératie*, p. 6-20. Les Éditions de l'Université de Sherbrooke.
- Boushey, G. (2011). *La méthode CAFÉ : engager les élèves dans un processus d'évaluation quotidien pour un enseignement efficace*.
- Boushey, G. (2015). *Les 5 au quotidien : favoriser le développement de l'autonomie en littératie au primaire*. Deuxième édition complètement remaniée.
- Costello Ambrose Roy, D. (2012). The Impact Of A School Literacy Program On A Primary Classroom. *Canadian Journal of Education*, 35(1), p. 69-81.
- Dolbec, A. (2000). Introduction à la recherche en éducation. Dans Savoie-Zajc, L. (dir.), *La recherche-action*, p. 199-224. Sherbrooke, Québec : Édition CRP.

- Denton, C. F. (2014). *An Experimental Evaluation of Guided Reading and Explicit Interventions for Primary-grade Students At-Risk for Reading Difficulties*. Page consultée le 15 mai 2020, [www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4712689/](http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4712689/)
- Dionne, J.-J., Giasson J., Royer, É., Saint-Laurent, L. et Simard, C. (1995). *Programme d'intervention auprès des élèves à risque*. Montréal.
- Les Éditions Duval : Récupéré le 15 février 2019  
[http://www.swlauriersb.qc.ca/english/edservices/pedresources/francais/lecture\\_guidee.pdf](http://www.swlauriersb.qc.ca/english/edservices/pedresources/francais/lecture_guidee.pdf)
- Fountas, I. C. et Pinnel, G. S. (1996). Guided reading program. *Research base as an instructional approach*. Scholastic.
- Fountas, I. C., et Pinnel, G. S. (2012). Guided Reading: The Romance and the Reality. *The Reading Teacher*, 66 (4), p. 268-284.
- Giasson, J. (1995). *La lecture de la théorie à la pratique*. Montréal : G. Morin.
- Gauthier C., Bissonnette, S et Richard, M. (2007). Enseigner, sous la direction de Vincent Dupriez et Gaëtane Chapelle. PUF, coll. Apprendre.
- Giasson, J. (1995). *La lecture de la théorie à la pratique*. Montréal: Morin G.
- Goyette, N. (2018). Les motivations d'enseignantes à adopter des interventions pédagogiques orientées vers le développement de compétences en littératie émotionnelle pour favoriser le bien-être. *Language and Literacy*, 20(1).
- Hewson, K. (2015). *Envisioning A Collaborative Response Model*. Edmonton: Jigsaw Learning, Canada.
- Irwin, J. (2006). *Teaching reading comprehension processes (3e éd.)*. Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Les éditions Duval. (s.d.). Page consultée le 20 janvier 2019, de  
[www.swlauriersb.qc.ca/english/edservices/pedresources/.../lecture\\_guidee.pdf](http://www.swlauriersb.qc.ca/english/edservices/pedresources/.../lecture_guidee.pdf)

- Merfip. (2012). *Cadre de référence pour l'enseignement de la lecture, Maternelle à 6*. Edmonton: Métropolitain Edmonton Regional French Immersion Programs since 1997.
- Moreau, A. C., Stanké, B., Lafontaine, L. et Pharand, J. (2014). Des enseignants en milieu minoritaire francophone améliorent leur enseignement pour la réussite en littératie. *Language and Literacy*, 16(2), p. 90-108. <https://doi.org/10.20360/G2GK5K>
- Pellerin, M. (2012). Digital Documentation: Using digital technology to promote language assessment for the 21st century\*. *uOttawa, Institut des langues officielles et du bilinguisme (ILCB), Cahier de L'ILOB*, vol. 4, p. 19-36.
- Pellerin, M. (2017). L'usage des technologies numériques pour le développement de compétences multimodales en littératie au 21e siècle. *Éducation francophone, Volume XLV: 2*, p. 85-106.
- Rosenshine, B. (1986). Vers un enseignement efficace des matières structurées. Dans M. Crahay et D. Lafontaine (dir.), *L'art et la science de l'enseignement*, p. 81-96. Bruxelles : Éditions Labor.
- Réseau canadien de recherche sur le langage et l'alphabétisation, *Pour un enseignement efficace de la lecture et de l'écriture : une trousse d'intervention appuyée par la recherche*. (2009) Page consultée le 15 mars 2020 de [http://bv.cdeacf.ca/EA\\_PDF/152789.pdf](http://bv.cdeacf.ca/EA_PDF/152789.pdf)
- Roy, M. et Prévost, P. (2013). *La recherche-action : origine, caractéristiques et implications de son utilisation dans les sciences de la gestion*. Dans P. Prévost et M. Roy, *Recherche qualitatives*, vol. 32 (2), p. 129-151. Sherbrooke, Québec.
- Schwartz, R. (2005). Literacy Learning of At-Risk First GRade Students in the Reading Recovery Early Intervention. *Journal of Educational psychology*, vol. 97, n° 2, p. 257-267.
- SEDL (2008). *Glossary of reading terms*. Page consultée le 28 mars 2020, de <http://www.readingrockets.org/>
- Swanson, H. (1999). Reading research for students with LD: A meta:analysis of intervention outcomes. *Journal of Learning Disabilities*, 32 (6), p. 504-532.

Thompson, L. (2008). *La lecture guidée*. Montréal, Québec : Les Éditions de la Chenelière inc.

Turcotte, C. et Cloutier, É. (2014). Le rappel stimulé pour mieux comprendre les stratégies de lecture d'élèves du primaire à risque et compétents. *Canadian Journal of Education/Revue Canadienne De l'éducation*, 37(1), p. 72. Page consultée le 17 juin 2020. <https://journals.sfu.ca/cje/index.php/cje-rce/article/view/1648>

Turcotte, C., Giguère, M.-H. et Godbout, M.-J. (2015). Une approche d'enseignement des stratégies de compréhension de lecture de textes courants auprès de jeunes lecteurs à risque d'échouer. *Language and Literacy*, 17(1), p. 106-125.  
<https://doi.org/10.20360/G2SW2B>

Vygotski, L. S. (s.d.). *Mind in Society. The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge (MA): Harvard University Press.