

Université de Montréal

**Les pratiques d'enseignement de la littératie d'enseignants
experts du premier cycle du primaire et la place accordée à
la différenciation pédagogique**

par

Karine Saulnier-Beaupré

Département de didactique
Faculté des sciences de l'éducation

Thèse présentée à la Faculté des sciences de l'éducation
en vue de l'obtention du grade de *Philosophiae Doctor*
en sciences de l'éducation
option Didactique

août, 2012

©, Karine Saulnier-Beaupré, 2012

Université de Montréal
Faculté des études supérieures et postdoctorales

Cette thèse intitulée :

Les pratiques d'enseignement de la littérature d'enseignants experts du premier cycle du
primaire et la place accordée à la différenciation pédagogique

Présentée par :
Karine Saulnier-Beaupré

a été évaluée par un jury composé des personnes suivantes :

Daniel Daigle, président-rapporteur

Isabelle Montésinos-Gelet, directrice de recherche

Nathalie Trépanier, membre du jury

Marie-France Morin, examinatrice externe

François Bowen, représentant du doyen de la FES

Résumé

La présente recherche vise à décrire les pratiques d'enseignement de la littératie au premier cycle du primaire en contexte montréalais d'enseignants considérés experts. Plus précisément, les trois objectifs de recherche consistent à décrire les pratiques d'enseignement de la langue écrite au premier cycle du primaire en contexte montréalais privilégiées par certains enseignants considérés experts (N=6) (objectif 1); à décrire les différentes formes de différenciation pédagogique privilégiées pour l'enseignement de la lecture et de l'écriture en contexte montréalais de certains enseignants considérés experts afin de répondre aux besoins variés de tous leurs élèves (objectif 2) et à étudier les liens possibles entre les pratiques d'enseignement de la langue écrite d'enseignants considérés experts et la progression de leurs élèves (N=100) du premier cycle du primaire en contexte montréalais, au regard de leur connaissance des correspondances phonographiques et de la norme orthographique (objectif 3).

Afin de répondre aux objectifs, deux entretiens ont été menés auprès des enseignantes, de même que deux observations en classe, une à l'automne et une au printemps. Pour leur part, les élèves ont été soumis à deux tâches d'écriture à deux reprises durant l'année (une tâche de production de mots et une tâche de production de texte) permettant de mesurer leur progression en cours d'année relativement à leurs connaissances des correspondances phonographiques et de la norme orthographique.

Nos résultats nous ont permis de recueillir des pratiques très diversifiées et conduites avec une fréquence fort différente d'une enseignante à l'autre. La densité des contenus abordés en classe diffère également beaucoup entre les enseignantes. En lien avec le modèle du multi-agenda de Bucheton et Soulé (2009), les cinq composantes constituant la matrice de l'activité de l'enseignant se retrouvent dans toutes les classes, mais ces préoccupations n'occupent pas toutes la même place dans les pratiques des enseignantes de la recherche. Nos résultats

indiquent aussi que toutes les enseignantes différencient leur enseignement, mais de façon variable. Il semble que ce soit la différenciation des processus, des contenus et des structures qui soit la plus aisée à mettre en place en classe. En lien avec notre adaptation du modèle de différenciation pédagogique de Caron (2008), il semble que ce soit la diversification et l'offre de choix qui sont mobilisées le plus fréquemment. Les mesures d'adaptation sont rarement mises en avant dans les pratiques de classe, tandis que les mesures d'individualisation n'ont pas été constatées.

En ce qui a trait aux résultats des élèves aux tâches en écriture, nos résultats indiquent que deux groupes se démarquent parmi les six. En effet, c'est dans ces deux classes que la plus forte progression est constatée. Les pratiques des enseignantes de ces deux classes sont très diversifiées et elles sont les seules à mettre en avant dans leurs pratiques tous les dispositifs dont il est question en entretiens. De plus, les contenus enseignés sont denses, ce qui est réputé pour caractériser les pratiques des enseignants efficaces (Hall, 2003). De même, ces deux enseignantes offrent un étayage de grande qualité à leurs élèves et maîtrisent parfaitement le pilotage des tâches.

La présente recherche peut servir à apporter un éclairage nouveau sur les pratiques de littératie des enseignants considérés experts afin de mieux comprendre leurs pratiques, de même que la place qu'ils accordent à la différenciation pédagogique.

Mots-clés : pratiques enseignantes, enseignants experts, littératie, différenciation pédagogique, développement de la compétence orthographique

Abstract

The present research document aims to describe the practices of literacy of teachers considered as experts in an early elementary school context in Montreal. Specifically, the three research objectives of our work are as follows: describe the teaching practices applied to written language used by some teachers considered as experts (N = 6) in an early elementary school context in Montreal (objective 1); describe the various types of differentiated teaching selected by some teachers considered as experts in a Montreal-specific context to teach reading and writing skills according to the varying needs of their students (objective 2); and investigate possible links between the teaching practices applied to the acquisition of writing skills used by teachers considered as experts and the progress made by their students (N = 100) in the first cycle of elementary school in a Montreal, in terms of their knowledge of phonographic relationships and the spelling standard (objective 3).

In order to meet these goals, we conducted two interviews with teachers, and ran two classroom observations, one in the fall and the other in spring. For their part, students were subjected to two writing tasks twice during the year (one aimed at word generation and the other at text production) to measure their progress during the year as it relates to their knowledge of phonographic relationships and to the spelling standard.

Results showed that teaching practices as well as frequency vary greatly from one teacher to another. The richness of the material presented in class also differs greatly. In accordance with the multi-agenda model of Bucheton and Soulé (2009), the five components of the activity matrix of the teacher were found in all classes, but did not have the same importance for every one of the teachers engaged in our research. The results also indicate that all teachers differentiate their teaching, although at varying degrees. It seems that differentiation of processes, of contents and of structures is the easiest factor to implement in the classroom. In line with our adaptation of Caron's model of differentiated instruction

(2008), it seems that the elements that were most mobilized were diversification and the offering of choices. Adaptation measures were seldom emphasized in classroom practices, while no measures of individualization were observed.

In regard to student performance in writing tasks, our results indicate that two groups stand out among the six. Indeed, it is in these two classes that we observed the greatest increase. Practices used by the teachers in these two classes were very diverse and they were the only ones who used all of the methods discussed in interviews. Furthermore, the content of the course was rich, a characteristic of effective teaching practices (Hall 2003). Similarly, these two teachers offered their students a high quality scaffolding and mastered coaching tasks.

This research can be used to shed new light on the practices of literacy used by teachers that are considered as experts in order to better understand these practices, as well as the importance given to differentiated instruction.

Keywords : teaching practices, expert teachers, literacy, differentiated instruction, development of spelling skills

Table des matières

Résumé.....	i
Abstract.....	iii
Liste des tableaux.....	xiv
Liste des figures.....	xviii
Liste des abréviations	xix
Remerciements	xx
Introduction	1
Chapitre 1 Problématique.....	5
1.1 Le contexte de la recherche.....	6
1.2 La différenciation pédagogique	10
1.2.1 La différenciation pédagogique et le Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.....	11
1.2.2 La différenciation pédagogique et le <i>Programme de formation de l'école québécoise</i> (MEQ, 2001)	11
1.2.3 La différenciation pédagogique et la Commission scolaire de Montréal	12
1.2.4 La littérature relative à la différenciation pédagogique	12
1.3 Le <i>Programme de formation de l'école québécoise</i> (MEQ, 2001) et le développement de la langue écrite.....	13
1.4 Le problème spécifique.....	14
1.5 Les objectifs généraux	16
1.6 Synthèse de la problématique	17
1.7 Les questions spécifiques.....	18
Chapitre 2 Cadre conceptuel.....	19

Première partie	22
2.1 L'apprentissage et l'enseignement	23
2.1.1 L'apprentissage	23
2.1.2 L'enseignement.....	25
2.2 Quatre courants influençant l'école d'aujourd'hui : le behaviorisme, le cognitivisme, le constructivisme et le socioconstructivisme	26
2.2.1 Les fondements théoriques du behaviorisme	27
2.2.1.2 La conception behaviorale de l'apprentissage et de l'enseignement	27
2.2.2 Les fondements théoriques du cognitivisme.....	28
2.2.2.1 La conception cognitiviste de l'apprentissage et de l'enseignement	29
2.2.3 Les fondements théoriques du constructivisme	30
2.2.3.1 Piaget et la construction des connaissances	30
2.2.3.2 La conception constructiviste de l'apprentissage et de l'enseignement	32
2.2.4 Les fondements théoriques du socioconstructivisme.....	33
2.2.4.1 Vygotski et la médiation de l'apprentissage	33
2.2.4.1.1 <i>La zone proximale de développement</i>	34
2.2.4.2 Bruner et la recherche de signification	34
2.2.4.2.1 <i>La thèse de la psychologie culturelle</i>	36
2.2.4.2.2 <i>Le concept de médiation</i>	36
2.2.4.2.3 <i>La pédagogie de découverte</i>	38
2.2.4.3 La conception socioconstructiviste de l'apprentissage et de l'enseignement	38
2.3 Synthèse	39
Deuxième partie.....	41
2.4 Les caractéristiques du français écrit	42
2.4.1 La langue française, un plurisystème.....	42
2.4.1.1 Le principe phonogrammique	43
2.4.1.2 Le principe morphogrammique.....	45
2.4.1.3 Le principe logogrammique	47

2.4.1.4 Le principe idéogrammique	47
2.5 Le développement de l'enfant en lien avec la langue écrite	47
2.5.1 L'apprenti scripteur et ses différentes préoccupations (Besse, 2000).....	48
2.5.2 Le modèle du développement orthographique de Besse (2000).....	48
2.5.2.1 Les préoccupations visuographiques	48
2.5.2.2 Les préoccupations sémiographiques et lexicales.....	50
2.5.2.3 Les préoccupations relatives au principe alphabétique.....	51
2.5.2.3.1 <i>La mise en relation de la durée de l'oral et de l'espace occupé par l'écrit</i>	51
2.5.2.3.2 <i>L'extraction des phonèmes</i>	51
2.5.2.3.3 <i>La combinatoire</i>	52
2.5.2.3.4 <i>La nécessaire exhaustivité de la production écrite</i>	53
2.5.2.3.5 <i>La conventionalité des phonogrammes</i>	53
2.5.2.3.6 <i>Le respect de la séquence des phonèmes dans la transcription des phonogrammes</i>	54
2.5.2.3.7 <i>L'exclusivité graphémique</i>	54
2.5.2.4 Les préoccupations relatives à la norme orthographique.....	55
2.5.2.4.1 <i>La prise en compte des normes et les particularités des phonogrammes</i>	55
2.5.2.4.2 <i>La prise en compte des morphogrammes lexicaux et grammaticaux</i>	56
2.5.2.4.3 <i>La prise en compte des logogrammes</i>	56
2.5.2.4.4 <i>La prise en compte des idéogrammes</i>	56
2.5.2.5 Les préoccupations relatives aux stratégies d'appropriation	56
2.6 Synthèse des caractéristiques du français écrit et du développement de l'enfant en lien avec la langue écrite.....	57
Troisième partie.....	58
2.7 Éclaircissements terminologiques concernant les concepts de pratiques d'enseignement et d'enseignants experts	59

2.8 Les pratiques de classes	62
2.8.1 Les recherches abordant le concept de pratiques enseignantes	62
2.9 Les pratiques exemplaires.....	66
2.9.1 Les recherches abordant le concept de pratiques exemplaires.....	72
2.10 Les pratiques de différenciation pédagogique.....	75
2.10.1 Contexte de la différenciation pédagogique	76
2.10.2 Les origines du concept de différenciation pédagogique.....	77
2.10.3 Les différentes définitions de la différenciation pédagogique.....	78
2.10.4 La gestion de la différenciation en contexte d'hétérogénéité : quelques avenues avancées	80
2.10.4.1 Miser sur l'essentiel	81
2.10.4.2 Assurer un équilibre entre les normes du groupe et celles des individus	82
2.10.4.3 Harmoniser le programme et les caractéristiques de l'élève par une évaluation formative continue.....	83
2.10.5 Les objets de différenciation	84
2.10.5.1 Différencier les structures	85
2.10.5.1.1 <i>La différenciation successive</i>	85
2.10.5.1.2 <i>La différenciation simultanée</i>	85
2.10.5.2 Différencier les processus	86
2.10.5.3 Différencier les contenus	87
2.10.5.4 Différencier les productions.....	87
2.10.6 Les différents niveaux de différenciation proposés par le MELS (2006b).....	88
2.10.6.1 La flexibilité pédagogique	89
2.10.6.2 L'adaptation	90
2.10.6.3 La modification.....	90
2.10.7 Le modèle de différenciation proposé par Caron (2008).....	92
2.10.7.1 La diversification	92
2.10.7.2 La différenciation (l'offre de choix)	93
2.10.7.3 L'adaptation	93

2.10.7.4 L'individualisation	94
2.10.8 Les recherches abordant le thème de la différenciation pédagogique	95
2.11 Le modèle du multi-agenda (Bucheton et Soulé, 2009)	105
2.11.1 Le pilotage de la leçon	107
2.11.2 L'atmosphère	108
2.11.3 Le tissage	108
2.11.4 L'étayage : un organisateur central de l'agir enseignant	109
2.11.5 Les savoirs visés : une cible floue.....	109
2.12 Synthèse des pratiques d'enseignement.....	110
2.13 Synthèse du cadre conceptuel et objectifs de la recherche.....	112
Chapitre 3 Méthodologie	115
3.1 Démarche privilégiée	117
3.2 Les outils méthodologiques utilisés pour mener des recherches sur les pratiques enseignantes.....	119
3.2.1 Le questionnaire, ses avantages et ses limites	119
3.2.2 L'entrevue (ou l'entretien), ses avantages et ses limites.....	120
3.2.3 L'observation en classe, ses avantages et ses limites	121
3.2.4 Les études de cas sur les pratiques enseignantes, leurs avantages et leurs limites.....	122
3.3 La méthodologie privilégiée pour cette recherche	124
3.3.1 Les participants	125
3.3.1.1 Les enseignantes	125
3.3.1.2 Les élèves.....	127
3.3.2 La collecte des données	128
3.3.2.1 Les entretiens	129
3.3.2.1.1 <i>Le premier entretien.....</i>	<i>129</i>
3.3.2.1.2 <i>Le second entretien</i>	<i>130</i>
3.3.3 La collecte des pratiques effectives d'enseignement de la langue écrite.....	132

3.3.3.1 Les critères d'analyse des pratiques observées.....	134
3.3.4 L'évaluation des élèves.....	137
3.3.4.1 La tâche de production de mots	138
3.3.4.2 La tâche de production de textes.....	138
3.3.4.3 Les résultats des élèves aux différentes épreuves	139
3.3.5 Synthèse de la méthodologie	140

Chapitre 4 Résultats..... 143

4.1 Description des pratiques de la langue écrite des enseignantes à partir des données recueillies lors du second entretien.....146

4.2 Description des pratiques de la langue écrite à partir des données recueillies lors des deux observations en classe155

4.2.1 Étude de cas	156
4.2.1.1 Analyse de la première observation de l'enseignante <i>A</i>	156
4.2.1.2 Analyse de la seconde observation de l'enseignante <i>A</i>	160
4.2.2 Analyse de la première observation de l'enseignante <i>B</i>	162
4.2.3 Analyse de la seconde observation de l'enseignante <i>B</i>	165
4.2.4 Analyse de la première observation de l'enseignante <i>C</i>	168
4.2.5 Analyse de la seconde observation de l'enseignante <i>C</i>	170
4.2.6 Analyse de la première observation de l'enseignante <i>D</i>	173
4.2.7 Analyse de la seconde observation de l'enseignante <i>D</i>	175
4.2.8 Analyse de la première observation de l'enseignante <i>E</i>	177
4.2.9 Analyse de la seconde observation de l'enseignante <i>E</i>	179
4.2.10 Analyse de la première observation de l'enseignante <i>F</i>	181
4.2.11 Analyse de la seconde observation de l'enseignante <i>F</i>	182

4.3 Description des pratiques et des stratégies de différenciation pédagogique185

4.3.1 Description des pratiques de différenciation pédagogique à partir des données recueillies lors du premier entretien.....	186
--	-----

4.3.2 Description des pratiques de différenciation pédagogique à partir des données recueillies lors du second entretien.....	189
4.3.3 Description des pratiques de différenciation pédagogique à partir des données recueillies lors des deux observations en classe	191
4.3.3.1 Étude de cas de l'enseignante <i>A</i>	192
4.3.3.2 Étude de cas de l'enseignante <i>B</i>	195
4.3.3.3 Étude de cas de l'enseignante <i>C</i>	197
4.3.3.4 Étude de cas de l'enseignante <i>D</i>	200
4.3.3.5 Étude de cas de l'enseignante <i>E</i>	202
4.3.3.6 Étude de cas de l'enseignante <i>F</i>	204
4.4 Présentation des résultats obtenus par les élèves aux deux tâches d'écriture.....	206
4.5 Synthèse des résultats obtenus par les élèves aux deux tâches en écriture.....	224
4.6 Analyses statistiques complémentaires	226
4.6.1 Analyse relative à la lexicalisation des mots	226
4.6.2 Analyse relative à la conventionalité des phonogrammes	229
4.6.3 Analyse relative à la lexicalisation des mots dans la tâche de production de texte.....	231
Chapitre 5 Discussion.....	234
5.1 Synthèse des pratiques d'enseignement de la langue écrite et de différenciation pédagogique et les liens entre celles-ci et la progression des élèves en écriture	236
5.1.1 Synthèse des pratiques d'enseignement de la langue écrite et de différenciation pédagogique de l'enseignante <i>A</i> et les liens entre celles-ci et la progression de ses élèves en écriture	236
5.1.2 Synthèse des pratiques d'enseignement de la langue écrite et de différenciation pédagogique de l'enseignante <i>B</i> et les liens entre celles-ci et la progression de ses élèves en écriture	238

5.1.3 Synthèse des pratiques d'enseignement de la langue écrite et de différenciation pédagogique de l'enseignante <i>C</i> et les liens entre celles-ci et la progression de ses élèves en écriture	240
5.1.4 Synthèse des pratiques d'enseignement de la langue écrite et de différenciation pédagogique de l'enseignante <i>D</i> et les liens entre celles-ci et la progression de ses élèves en écriture	243
5.1.5 Synthèse des pratiques d'enseignement de la langue écrite et de différenciation pédagogique de l'enseignante <i>E</i> et les liens entre celles-ci et la progression de ses élèves en écriture	245
5.1.6 Synthèse des pratiques d'enseignement de la langue écrite et de différenciation pédagogique de l'enseignante <i>F</i> et les liens entre celles-ci et la progression de ses élèves en écriture	247
5.2 Retour sur les trois objectifs de recherche	249
5.2.1 L'étayage : une adaptation ou une différenciation nécessaire dans les pratiques qui s'adressent à tous les élèves?	256
Conclusion.....	262
Bibliographie	268
Annexe 1.....	i
Annexe 2.....	vii
Annexe 3.....	xii
Annexe 4.....	xvii
Annexe 5.....	xxv
Annexe 6.....	xxx

Annexe 7	xxxviii
Annexe 8	xl
Annexe 9	xliii
Annexe 10	xlviii
Annexe 11	lii
Annexe 12	liv

Liste des tableaux

Tableau 1 Les sept principes à la base de la conception actuelle de l'apprentissage scolaire	23
Tableau 2 Les stades de développement selon Piaget	31
Tableau 3 Les six sous-processus de l'étayage	37
Tableau 4 Système phonique standard	44
Tableau 5 Les caractéristiques du fonctionnement improvisationnel des enseignants experts	60
Tableau 6 Les neuf comportements et compétences caractérisant les enseignants qui aident tous les apprenants	61
Tableau 7 Portrait des enseignants des classes performantes	67
Tableau 8 Les pratiques distinctives des enseignants efficaces relativement aux contenus d'enseignement	69
Tableau 9 Les pratiques distinctives des enseignants efficaces relativement aux structures organisationnelles	70
Tableau 10 Les pratiques distinctives des enseignants efficaces relativement aux processus	70
Tableau 11 Les caractéristiques des enseignants des classes efficaces	71
Tableau 12 Portrait des six enseignantes de la recherche	126
Tableau 13 Répartition des classes selon le niveau de défavorisation	127
Tableau 14 Répartition du nombre d'élèves dans chacune des classes	128
Tableau 15 Répartition des élèves selon le sexe	128
Tableau 16 Synthèse des choix méthodologiques	140
Tableau 17 Réponses obtenues en entretien abordant les dispositifs	147
Tableau 18 Réponses obtenues en entretien abordant les contenus	152
Tableau 19 Score de densité des contenus pour chacune des enseignantes	154
Tableau 20 Réponses obtenues en entretien abordant les moyens	154

Tableau 21 Présentation des cinq préoccupations centrales du modèle du multi-agenda (Bucheton et Soulé, 2009) au regard des pratiques observées dans la classe de l'enseignante <i>A</i>	162
Tableau 22 Présentation des cinq préoccupations centrales du modèle du multi-agenda (Bucheton et Soulé, 2009) au regard des pratiques observées dans la classe de l'enseignante <i>B</i>	167
Tableau 23 Présentation des cinq préoccupations centrales du modèle du multi-agenda (Bucheton et Soulé, 2009) au regard des pratiques observées dans la classe de l'enseignante <i>C</i>	172
Tableau 24 Présentation des cinq préoccupations centrales du modèle du multi-agenda (Bucheton et Soulé, 2009) au regard des pratiques observées dans la classe de l'enseignante <i>D</i>	176
Tableau 25 Présentation des cinq préoccupations centrales du modèle du multi-agenda (Bucheton et Soulé, 2009) en fonction des pratiques observées dans la classe de l'enseignante <i>E</i>	180
Tableau 26 Présentation des cinq préoccupations centrales du modèle du multi-agenda (Bucheton et Soulé, 2009) en fonction des pratiques observées dans la classe de l'enseignante <i>F</i>	184
Tableau 27 Les stratégies de différenciation pédagogique utilisées par les enseignantes.....	190
Tableau 28 Présentation des quatre objets de différenciation (Tomlinson, 2010a) en fonction des pratiques observées dans la classe de l'enseignante <i>A</i>	194
Tableau 29 Présentation des quatre « avenues » de différenciation (Caron, 2008) en fonction des pratiques observées dans la classe de l'enseignante <i>A</i>	194
Tableau 30 Présentation des quatre objets de différenciation (Tomlinson, 2010a) en fonction des pratiques observées dans la classe de l'enseignante <i>B</i>	196
Tableau 31 Présentation des quatre « avenues » de différenciation (Caron, 2008) en fonction des pratiques observées dans la classe de l'enseignante <i>B</i>	197
Tableau 32 Présentation des quatre objets de différenciation (Tomlinson, 2010a) en fonction des pratiques observées dans la classe de l'enseignante <i>C</i>	199

Tableau 33 Présentation des quatre « avenues » de différenciation (Caron, 2008) en fonction des pratiques observées dans la classe de l’enseignante <i>C</i>	199
Tableau 34 Présentation des quatre objets de différenciation (Tomlinson, 2010a) en fonction des pratiques observées dans la classe de l’enseignante <i>D</i>	201
Tableau 35 Présentation des quatre « avenues » de différenciation (Caron, 2008) en fonction des pratiques observées dans la classe de l’enseignante <i>D</i>	202
Tableau 36 Présentation des quatre objets de différenciation (Tomlinson, 2010a) en fonction des pratiques observées dans la classe de l’enseignante <i>E</i>	203
Tableau 37 Présentation des quatre « avenues » de différenciation (Caron, 2008) en fonction des pratiques observées dans la classe de l’enseignante <i>E</i>	204
Tableau 38 Présentation des quatre objets de différenciation (Tomlinson, 2010a) en fonction des pratiques observées dans la classe de l’enseignante <i>F</i>	205
Tableau 39 Présentation des quatre « avenues » de différenciation (Caron, 2008) en fonction des pratiques observées dans la classe de l’enseignante <i>F</i>	206
Tableau 40 Scores obtenus au T1 et au T2 dans la tâche de production de mots des élèves de la classe de l’enseignante <i>A</i>	207
Tableau 41 Scores obtenus au T1 et au T2 dans la tâche de production de texte des élèves de la classe de l’enseignante <i>A</i>	208
Tableau 42 Scores obtenus au T1 et au T2 dans la tâche de production de mots des élèves de la classe de l’enseignante <i>B</i>	210
Tableau 43 Scores obtenus au T1 et au T2 dans la tâche de production de texte des élèves de la classe de l’enseignante <i>B</i>	211
Tableau 44 Scores obtenus au T1 et au T2 dans la tâche de production de mots des élèves de la classe de l’enseignante <i>C</i>	213
Tableau 45 Scores obtenus au T1 et au T2 dans la tâche de production de texte des élèves de la classe de l’enseignante <i>C</i>	214
Tableau 46 Scores obtenus au T1 et au T2 dans la tâche de production de mots des élèves de la classe de l’enseignante <i>D</i>	216
Tableau 47 Scores obtenus au T1 et au T2 dans la tâche de production de texte des élèves de la classe de l’enseignante <i>D</i>	217

Tableau 48 Scores obtenus au T1 et au T2 dans la tâche de production de mots des élèves de la classe de l’enseignante E	218
Tableau 49 Scores obtenus au T1 et au T2 dans la tâche de production de texte des élèves de la classe de l’enseignante E	219
Tableau 50 Scores obtenus au T1 et au T2 dans la tâche de production de mots des élèves de la classe de l’enseignante F.....	221
Tableau 51 Scores obtenus au T1 et au T2 dans la tâche de production de texte des élèves de la classe de l’enseignante F.....	222
Tableau 52 Nombre moyen de mots lexicalisés au temps 1 et au temps 2 en fonction des classes.....	227
Tableau 53 Analyse de variance à mesures répétées quant au nombre moyen de mots lexicalisés au temps 1 et au temps 2 en fonction des classes	227
Tableau 54 Test <i>post hoc</i> Bonferroni relatifs à la lexicalisation des mots entre le début et la fin d’année en fonction des classes	228
Tableau 55 Nombre moyen de phonogrammes conventionnels au temps 1 et au temps 2 en fonction des classes	229
Tableau 56 Analyse de variance à mesures répétées quant au nombre moyen de phonogrammes conventionnels au temps 1 et au temps 2 en fonction des classes	230
Tableau 57 Test <i>post hoc</i> Bonferroni relatifs à la lexicalisation des mots entre le début et la fin d’année en fonction des classes	230
Tableau 58 Nombre moyen de mots lexicalisés lors de la production de texte au temps 1 et au temps 2 en fonction des classes.....	231
Tableau 59 Analyse de variance à mesures répétées quant au nombre moyen de mots lexicalisés dans la tâche de production de texte au temps 1 et au temps 2 en fonction des classes.....	232
Tableau 60 Test <i>post hoc</i> Bonferroni relatifs à la lexicalisation des mots entre le début et la fin d’année en fonction des classes	232

Liste des figures

Figure 1 Adaptation du modèle de différenciation de Caron (2008).....	95
Figure 2 Le modèle du <i>multi-agenda</i>	107
Figure 3 Le modèle du <i>multi-agenda</i>	135

Liste des abréviations

CSDM	Commission scolaire de Montréal
LIRDEF	Laboratoire interdisciplinaire de recherche en didactique, éducation et formation
MELS	Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport
MEQ	Ministère de l'Éducation du Québec
PIA	Plan d'intervention adapté

Remerciements

La rédaction d'une thèse s'apparente à un marathon : il faut être en forme, faire preuve d'une grande ténacité et avoir un entraîneur exceptionnel. Je tiens à remercier celle qui a été mon entraîneuse, ma directrice de recherche, Isabelle Montésinos-Gelet. Isabelle m'a guidée et m'a aidée à mieux apprendre. Elle a été d'un support inestimable lors de toutes les étapes de ce processus doctoral. Elle est un modèle de rigueur intellectuelle, de finesse et d'ouverture aux autres.

Ce parcours doctoral m'a permis de rencontrer des personnes qui chacune à leur manière, m'ont fait cheminer dans la rédaction de cette thèse. Je pense entre autres à Daniel Daigle, Pascale Lefrançois, Marie-France Morin, Françoise Armand et lors de mes tout débuts, Frédéric Yvon. Je ne peux passer sous silence le support que m'ont apporté mes directions d'école lorsque j'enseignais. Merci à Jocelyne Bilodeau et à Isabelle Forget.

Les gens qui ont fait partie de mon quotidien au cours des dernières années et qui ont su m'épauler chacun à leur façon ont fait une différence pour moi. Merci à mes amies Anik et Marie. Merci à Carole. Merci à mon père Guy qui s'est occupé de mon fils, mon petit roi Arthur, dans les semaines qui ont précédé le dépôt de ma thèse. Merci à Simon qui a fait bien des sacrifices afin que je puisse rédiger ma thèse, malgré le quotidien qui suit son cours.

Finalement, je remercie aussi tous les petits élèves que j'ai eu le bonheur d'accueillir dans ma classe durant mes années d'enseignement au primaire, de même que tous les enseignants formidables que j'ai eu la chance de côtoyer. Un merci particulier aux enseignantes qui ont accepté de collaborer à cette recherche doctorale.

Introduction

Les pratiques enseignantes ont fait l'objet de nombreuses études au cours des dernières années (Altet, 2000, 2002, 2003; Bru, 2002; Bru et Maurice, 2001; Bru, Altet, Blanchard-Laville, 2004; Day, 1999; Marcel, 2002, 2005; Maubant, 2007), mais elles demeurent néanmoins « un objet scientifique qui reste peu exploré » (Bru et Maurice, 2001, p.173). Bien souvent, ces recherches étudient les pratiques déclarées et peu d'entre elles étudient les pratiques effectives (Bressoux, 2002; Goigoux; 2002, Maubant, 2007). Notre recherche exploratoire étudie à la fois les pratiques déclarées de six enseignantes du premier cycle du primaire considérées expertes à travers deux entretiens, et leurs pratiques effectives à l'aide de deux observations en classe. Tout au long de notre recherche, les concepts de *pratiques d'enseignement*, de *pratiques exemplaires* et de *pratiques de différenciation* apparaissent de façon récurrente puisqu'ils sont au cœur des questionnements de cette thèse. Par pratiques d'enseignement, nous rejoignons les propos d'Altet qui indique que « ... la pratique de l'enseignant renvoie à une activité professionnelle située, orientée par des fins, des buts et les normes d'un groupe professionnel. Elle se traduit par la mise en œuvre des savoirs, procédés et compétences en acte d'une personne en situation professionnelle » (Altet, 2002, p.86). À travers ces pratiques d'enseignement se retrouvent des pratiques exemplaires qui elles, font parfois référence aux pratiques de différenciation pédagogique. Par pratiques exemplaires nous entendons les pratiques distinctives communes aux enseignants dits efficaces, telles que recensées par Hall (2003). Toutefois, il demeure possible que les enseignants reconnus comme étant experts ne privilégient pas nécessairement des pratiques exemplaires en tout temps. Devant cette possibilité, il semble important de décrire ces pratiques, mais également de les mettre en relation avec les résultats obtenus par leurs élèves. Ce sont les pratiques de six enseignantes du premier cycle du primaire à Montréal qui sont étudiées ici. Notre premier objectif de recherche consiste à décrire les pratiques d'enseignement de la langue écrite au premier cycle du primaire en contexte montréalais privilégiées par certains enseignants considérés experts.

La façon de catégoriser l'expertise des enseignants est présentée sous des angles fort variés d'un auteur à l'autre. À titre d'exemple, Ruddel (2004) recense dix caractéristiques distinctives pour l'enseignement de la littérature et Tomlinson (2010b) met en avant neuf comportements et compétences qui caractérisent les enseignants efficaces. Pour cette thèse, nous retenons une idée principale qui suppose que les enseignants experts réfléchissent à leurs pratiques d'enseignement et à la façon dont ils peuvent les améliorer (Pressley, Allington, Wharton-McDonald, Block et Morrow, 2001). Par ailleurs, certains auteurs mettent l'accent sur le fait que ces enseignants accomplissent des actes d'enseignement qui ont un impact significatif sur la qualité et la quantité des apprentissages des élèves (Legrand, 2005), alors que d'autres mettent en avant que l'expertise se définit notamment par la capacité à résoudre rapidement et avec succès des problèmes difficiles lors de situations complexes (Legrand, 2005). Pour sa part, Tochon (1993) prend en compte le fonctionnement « improvisationnel » de l'enseignant expert et en dégage certaines caractéristiques. À notre sens, ces différents auteurs résument bien la façon de traduire l'expertise de l'enseignant, car ils considèrent divers aspects dans toute la complexité de l'acte d'enseigner et non pas seulement les années d'expérience. Les pratiques recueillies pour cette thèse sont analysées en fonction du modèle du multi-agenda (Bucheton et Soulé, 2009) qui est développé dans le cadre conceptuel.

Pour leur part, les pratiques de différenciation pédagogique demeurent un objet encore trop peu exploré (Prud'homme, Dolbec, Brodeur, Presseau et Martineau, 2005; Turcotte, 2009). Pourtant, ce sont elles qui permettent de répondre aux besoins variés des élèves. La différenciation pédagogique est présentée comme l'une des clés qui permettrait le développement optimal des compétences des élèves (Conseil supérieur de l'éducation, 2002; Ministère de l'Éducation du Québec, 2003). Le thème de la différenciation pédagogique ainsi que la problématique découlant de sa possible mise en œuvre demandent d'avoir recours à des recherches plus compréhensives afin de mieux comprendre les réalités de la classe (Prud'homme et *al*, 2005). C'est dans cette optique que nous étudions la différenciation pédagogique à travers les pratiques des enseignants. Le second objectif de cette recherche consiste à décrire les différentes formes de différenciation pédagogique privilégiées pour

l'enseignement de la lecture et de l'écriture en contexte montréalais de certains enseignants considérés experts afin de répondre aux besoins variés de tous leurs élèves. Afin de rendre compte de ces pratiques de différenciation pédagogique, elles sont analysées en fonction de notre adaptation du modèle de différenciation pédagogique de Caron (2008) ainsi que des quatre objets de différenciation mis en avant par Tomlinson (2004, 2010a).

Les pratiques de la langue écrite et de différenciation pédagogique recueillies en entretiens et lors des observations sont décrites, mais aussi définies quant à leur fréquence relativement au tissage, à l'atmosphère et à l'étayage. Quant aux contenus, un score de densité leur est attribué et le pilotage des tâches est défini en terme de maîtrise. Des études de cas pour chacune des six enseignantes viennent illustrer leurs pratiques afin de mieux les comprendre.

Un troisième objectif de recherche qui consiste à étudier les liens possibles entre les pratiques d'enseignement de la langue écrite d'enseignants considérés experts et la progression de leurs élèves du premier cycle du primaire en contexte montréalais, au regard de leur connaissance des correspondances phonographiques et de la norme orthographique complète cette thèse. En effet, il nous apparaît primordial de recueillir des données sur la progression des élèves (N=100) en cours d'année. Pour ce faire, ceux-ci ont été soumis à deux tâches en écriture à deux reprises durant l'année. Il s'agit d'une tâche de production de mots et d'une tâche de production de texte qui sont détaillées dans la partie méthodologique. Ces liens permettront de mieux comprendre quelles sont les pratiques qui peuvent contribuer à un développement optimal des compétences orthographiques, celles-ci constituant une préoccupation majeure chez les enseignants.

Le premier chapitre de cette thèse présente la problématique de notre recherche. La suite est dédiée au cadre conceptuel et est suivie par la méthodologie. Puis, les résultats sont présentés et la discussion vient mettre en lumière les résultats obtenus. La conclusion dans

laquelle sont exposées les limites de notre thèse de même que ses possibles retombées dans les domaines scientifiques et pédagogiques vient clore cette recherche.

Chapitre 1

Problématique

1.1 Le contexte de la recherche

Depuis plusieurs années, l'entrée dans le monde de l'écrit intéresse un nombre considérable de chercheurs (Besse, 1993a, 1993b, 2000; Chauveau, 1997, 2007; Ferreiro et Gomez Palacio, 1988; Ferreiro, 2000, 2001; Fijalkow, 1999; Montésinos-Gelet, 2001, Snow, 2001). Si tous ne s'entendent pas sur les modalités d'appropriation de la langue écrite, les chercheurs s'accordent néanmoins pour dire que ce passage demande à de nombreux apprenants d'y consacrer beaucoup de temps et d'énergie (Besse, 1993b, 2000; Burns, Espinosa et Snow, 2003; Ferreiro, 2000; Fijalkow, 1999; Montésinos-Gelet, 2001; Snow, 2001). Les efforts nécessaires sont encore plus marqués lorsque la langue écrite qui doit être maîtrisée est opaque, c'est-à-dire qu'elle comporte un grand nombre de correspondances phonèmes/phonogrammes qui ne sont pas biunivoques¹, comme c'est le cas en français (Seymour, Aro et Erskine, 2003). En effet, la langue française écrite est un plurisystème (Catach, 1995/2005) et ses nombreuses composantes, phonogrammiques², morphogrammiques³ et logogrammiques⁴ la rendent complexe à maîtriser. À ces trois composantes s'ajoute le principe idéogrammique⁵ et le fait que la langue française se caractérise notamment par sa polyvalence, ce qui signifie qu'une unité graphique peut occuper à la fois une fonction phonogrammique ou morphogrammique. Rien pour aider les apprenants à maîtriser la langue de Molière.

¹ C'est-à-dire que la correspondance graphème-phonème n'est pas toujours unique. Ainsi, en français [s] se note tout aussi bien par «s», «ss», «c», «ç» ou «sc». De même, le «s» peut se prononcer [s] ou [z] et même être muet.

² Le principe phonogrammique sert à transcrire des phonèmes (ils représentent la plus petite unité distinctive de la chaîne orale) en phonogrammes (ils représentent la plus petite unité distinctive et/ou significative de l'écrit).

³ Le principe morphogrammique fait intervenir des graphèmes pour marquer des éléments grammaticaux ou lexicaux aux mots.

⁴ Le principe logogrammique fait intervenir des graphèmes différents afin de distinguer des homophones pour faciliter l'identification du sens à l'écrit.

Pour leur part, les enseignants éprouvent le besoin de s'approprier des pratiques d'enseignement du français écrit permettant à leurs élèves de réussir dans cette discipline. Les pratiques d'enseignement renvoient à une activité professionnelle située, orientée par des fins, des buts et les normes d'un groupe professionnel. Cette activité professionnelle se traduit par la mise en œuvre des savoirs, procédés et compétences (Altet, 2002). Plusieurs pistes pédagogiques s'offrent aux enseignants et il leur est souvent ardu de savoir si les pratiques qu'ils préconisent permettent à leurs élèves de développer leur compétence à l'écrit de façon optimale. De manière générale, les enseignants ne sont pas toujours au fait des caractéristiques de la langue française ainsi que des meilleures pratiques d'enseignement de la langue écrite et du coup, ils ne se sentent pas nécessairement adéquatement outillés afin de savoir quelles pratiques adopter ni quels sont les dispositifs⁶ à privilégier pour leur enseignement. Les recherches portant sur les pratiques efficaces sont majoritairement menées aux États-Unis, en Angleterre et en Australie et même si certains éléments de la langue sont transférables, il est permis de croire que la réalité francophone amène des pratiques spécifiques en lien avec la langue française.

Bien que cette recherche soit menée au Québec, province francophone, la langue française n'y occupe pas la même place selon les différents milieux de vie. La ville de Montréal représente un excellent exemple de cette place variable que peut occuper le français. Au cœur de la réalité scolaire montréalaise, les enseignants sont amenés à accueillir de plus en plus d'élèves dont la langue maternelle n'est pas le français. Dans son *Portrait scolaire des élèves issus de l'immigration : de 1994-1995 à 2003-2004*, le Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS, 2006a) indique que seulement 29,0 % des élèves issus de l'immigration déclarent le français comme langue maternelle. La langue maternelle est la première langue apprise et utilisée par les enfants dans leur milieu familial. Les enfants

⁵ Le principe idéogrammique correspond aux signes de ponctuation, aux majuscules, au trait d'union et aux blancs graphiques.

⁶ À titre d'exemple, la lecture guidée, la lecture partagée, la dictée et les ateliers sont des dispositifs tels que nous les entendons dans cette recherche.

allophones⁷ doivent relever des défis importants afin d'acquérir la langue française. Son apprentissage n'implique pas uniquement de connaître et d'appliquer un code (Chauveau, 1997, 2001). Des facteurs affectifs, culturels et sociaux (Armand, 2005; Beer-Toker et Gaudreau, 2006) s'ajoutant aux facteurs cognitivo-langagiers (Armand, 2005) sont également à considérer. Les enseignants, surtout à Montréal, peuvent difficilement faire fi de cette réalité plurilingue. Toutefois, ils ne disposent pas toujours des ressources nécessaires afin d'exploiter adéquatement cette richesse. Cela peut être lié à un manque de formation pour les enseignants sur cette réalité allophone ou à un manque de ressources financières ou humaines qui permettraient de les soutenir dans leur enseignement. Si des défis de taille attendent les élèves à leur entrée à l'école, les défis sont également importants du côté des enseignants qui doivent tenir compte des différences culturelles au sein de leur classe afin de permettre le développement optimal d'élèves très différents les uns des autres (Kanouté, 2002). De ce fait, les enseignants se questionnent souvent quant aux pratiques à privilégier afin de favoriser le développement de la langue écrite chez leurs élèves dont les besoins sont très diversifiés. À ce propos, Prud'homme et *al.* (2005) soulèvent l'interrogation des enseignants en lien avec la nature et la faisabilité de la différenciation comme moyen privilégié pour contrer l'échec scolaire. Dans le cadre de cette thèse, les pratiques de différenciation sont étudiées dans l'optique de pratiques potentiellement exemplaires, telles que recensées par Hall (2003).

Il apparaît clairement que le concept *d'habitus culturel* tel que développé par Bourdieu (1972) joue dans cette recherche un rôle important, c'est-à-dire dans le cas qui nous intéresse ici que le rapport que les individus entretiennent avec la langue écrite, en l'occurrence les enfants, découle des expériences sociales qui auront été vécues et qu'elles conditionnent les apprentissages. De fait, les premières expériences de littératie vécues par les enfants se passent à la maison et en service de garde. Par littératie, nous référons à

⁷ Le terme allophone se dit d'une personne qui parle une autre langue que la ou les langues officielles du pays où elle vit (Multi dictionnaire de la langue française, 2005).

« ...l'ensemble des activités humaines qui impliquent l'usage de l'écriture, en réception et en production. Elle met un ensemble de *compétences de base*, linguistiques et graphiques, au service de *pratiques*, qu'elles soient techniques, cognitives, sociales ou culturelles. Son contexte fonctionnel peut varier d'un pays à l'autre, d'une culture à l'autre, et aussi dans le temps. » (Jaffré, 2004, p.31)

Puisque nous étudions les pratiques d'enseignement de la langue écrite d'enseignantes du premier cycle du primaire, il est fort probable que leurs élèves n'aient pas eu d'expériences de littératie autres que celles vécues à la maison ou en service de garde. À Montréal, une forte concentration d'élèves sont issus de milieux défavorisés et dans bien des cas, ils ne sont pas familiers avec le langage « scolaire ». L'*habitus langagier* de plusieurs enfants se retrouve donc totalement décalé des attentes de l'école et le rapport à la langue peut être plus ou moins positif. Cela dépend de l'importance que la cellule familiale y aura accordée. En outre, plus de la majorité des élèves de Montréal sont issus de l'immigration. L'*habitus culturel* de ces élèves est donc fort varié. Plusieurs transportent avec eux un bagage considérable, très riche et souvent différent de celui développé par les enfants d'origine québécoise. Ces constats portent à croire que l'étude de la différenciation pédagogique à travers les pratiques de la langue écrite est nécessaire pour tenir compte de l'*habitus culturel* très diversifié des élèves de Montréal.

Au regard de la prévention des difficultés d'apprentissage dès le début de la scolarisation primaire, la *Politique de l'adaptation scolaire* (MEQ, 1999) sensibilise les enseignants et les intervenants à la nécessité de mettre en œuvre des actions concrètes auprès des élèves ayant des besoins particuliers. C'est aussi le terme choisi par la Commission Scolaire de Montréal dans son *Plan Réussir* (CSDM, 2009) et qui réfère aux élèves en difficulté. Toutefois, dans cette thèse, les termes *élèves ayant des besoins particuliers* désignent à la fois les élèves en difficulté et les élèves qui apprennent avec aisance et qui nécessitent également une attention particulière, selon leurs besoins spécifiques. Étant donné que les classes ordinaires accueillent des élèves qui possèdent des acquis fort variables les uns des autres (plusieurs classes intègrent des élèves handicapés physiques ou intellectuels, des

enfants autistes ou atteints d'un trouble du comportement, mais également des élèves doués), il est nécessaire de connaître les pratiques d'enseignement de la langue écrite permettant de répondre à leurs besoins variés. À ce sujet, le *Comité-conseil sur les programmes d'études* (Gouvernement du Québec, 2007) cite Perrenoud (1999) en mentionnant que « plus le personnel enseignant utilise des approches pédagogiques variées et adaptées aux besoins des élèves, plus sa pratique professionnelle correspond à une pédagogie ouverte et active qui respecte la façon d'apprendre de chacun » (p.54). Cela signifie que les enseignants doivent ajuster leurs pratiques, non seulement en fonction de leurs élèves en difficulté, mais également en fonction de leurs élèves apprenant avec aisance.

Le fait que la langue française soit opaque, que les élèves fréquentant les écoles à Montréal soient majoritairement issus de l'immigration et que les enseignants qui les reçoivent désirent connaître les pratiques exemplaires d'enseignement de la langue écrite nous amène à penser que l'étude des pratiques enseignantes soit une voie à privilégier afin de mieux les connaître et les comprendre. Dans un tel contexte, la différenciation pédagogique semble être un objet d'étude nécessaire et pertinent qui s'inscrit à travers les pratiques enseignantes.

1.2 La différenciation pédagogique

Depuis la réforme de l'éducation implantée au Québec au tournant des années 2000, le thème de la différenciation pédagogique a fait couler beaucoup d'encre. Il est abordé par de nombreux documents ministériels (Ministère de l'Éducation du Québec, 1999, 2001; Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2006b; Gouvernement du Québec, 2007) et est interprété de façon fort variable d'un enseignant à l'autre. À ce propos, le *Comité conseil sur les programmes d'études* (Gouvernement du Québec, 2007) relève que « la différenciation pédagogique et l'innovation pédagogique promues dans le *Programme de formation* sont des

notions très complexes et qu'en conséquence, il n'est pas étonné de déceler une mauvaise compréhension de ces concepts chez le personnel enseignant » (p.10). La présente étude cherche notamment à dissiper cette incompréhension à l'aide des descriptions des pratiques mobilisées par les enseignantes à la suite des entrevues réalisées auprès d'elles ainsi que de l'observation de leurs pratiques. De plus, bien que le corpus de connaissances théoriques soit abondant sur le thème de la différenciation, certains auteurs constatent que les enseignants différencient peu (McGarvey, Marriot, Morgan et Abbott, 1997). À partir de ces constats, il apparaît important de mettre en lumière où se situe la différenciation pédagogique dans le contexte qui nous intéresse ici, c'est-à-dire Montréal.

1.2.1 La différenciation pédagogique et le Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport

Le *Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport* aborde le thème de la différenciation pédagogique à travers plusieurs documents (Ministère de l'Éducation du Québec, 1999, 2001, 2003; Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2006b). À titre d'exemple, les *Recommandations de la table de Pilotage du renouveau pédagogique* (MELS, 2006c) mettent en avant que « Le Programme de formation appelle une participation active de l'élève et laisse à l'enseignant le choix des méthodes et des approches pédagogiques, et ce, en fonction des situations, de la nature des apprentissages ou des caractéristiques des élèves » (p.127).

1.2.2 La différenciation pédagogique et le *Programme de formation de l'école québécoise* (MEQ, 2001)

Le *Programme de formation de l'école québécoise* (MEQ, 2001) est un outil essentiel et obligatoire à utiliser par les enseignants au Québec et annonce d'entrée de jeu l'importance de la différenciation pédagogique en classe pour favoriser la réussite de tous les élèves en soulignant que :

« ...les apprentissages seront nécessairement différenciés afin de répondre aux besoins de formation dans le respect des différences individuelles. Une attention particulière sera portée à chaque élève, de façon à prendre appui sur ses ressources personnelles de tous ordres et à tenir compte de ses acquis et de ses intérêts. » (p.4)

1.2.3 La différenciation pédagogique et la Commission scolaire de Montréal⁸

Récemment, de nombreuses tables de concertation ont mené à la diffusion du « Plan réussir » de la CSDM (2009). Dans son axe 2, *la persévérance scolaire*, ce document accorde une importance capitale au soutien des élèves présentant des besoins particuliers, notamment à travers l'utilisation de matériel adapté à leurs besoins. Toutefois, l'adaptation du matériel pédagogique ne représente qu'une part infime de toute la richesse qu'offre la différenciation pédagogique et cette thèse la détaille davantage.

1.2.4 La littérature relative à la différenciation pédagogique

La littérature abordant la différenciation pédagogique a souvent été publiée avant l'implantation de la réforme de l'éducation du Québec en 2000 et les auteurs clés de la différenciation pédagogique dans la francophonie sont la plupart européens (Legrand, 1995; Meirieu, 1995, 2009; Perrenoud, 2000, 2001, 2005). Du côté de la littérature professionnelle anglophone, Tomlinson (1999, 2001, 2004, 2010a, 2010b) et VanderWeide (2010) fournissent plusieurs pistes afin de différencier tout en considérant les styles d'apprentissage. Toutefois, cela demeure encore bien insuffisant pour illustrer les pratiques quotidiennes de différenciation, pour dégager leur pertinence et pour savoir comment les adapter à la réalité québécoise. Peu d'auteurs ont écrit sur ce sujet dans le contexte de l'implantation de la

⁸ Comme cette recherche est menée à Montréal et que l'échantillon est constitué d'enseignantes travaillant à la CSDM, seule cette commission scolaire est considérée, bien que trois commissions scolaires francophones se partagent le territoire de l'Île : la Commission scolaire de Montréal, la Commission scolaire de la Pointe de l'Île et la Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys.

réforme québécoise, mis à part Caron qui propose plusieurs pistes permettant de différencier quotidiennement en classe (2003, 2008), de même que quelques auteurs dans des articles professionnels (Anderson, 2004; Archambault et Richer, 2005; Barry, 2004 et Bolduc et Van Neste, 2002).

Puisque la différenciation pédagogique est pointée comme facteur clé de la réussite par de nombreux documents officiels sans toutefois suggérer d'orientations concrètes permettant de l'appliquer en classe, que les publications québécoises sur ce thème de même que les recherches empiriques sont peu nombreuses, il est permis de croire que ce thème mérite une attention particulière à travers l'étude des pratiques des enseignants.

1.3 Le *Programme de formation de l'école québécoise* (MEQ, 2001) et le développement de la langue écrite

Puisque cette recherche s'intéresse aux pratiques d'enseignement de la langue écrite, voici ce que le *Programme de formation de l'école québécoise* (MEQ, 2001) avance en lien avec son enseignement.

Le *Programme* (MEQ, 2001) suggère des pistes relatives à l'enseignement de la lecture et de l'écriture. Par exemple, il est question de la notion de plaisir dans l'apprentissage de la lecture (p.74). On y lit également que c'est à travers la lecture quotidienne que l'enfant « intègre progressivement les connaissances et les stratégies de lecture requises par diverses situations » (p.74). Les formes de lecture proposées sont la lecture individuelle, la lecture partagée et la lecture animée par l'enseignant (p.74). Par contre, ces pratiques de lecture ne sont pas explicitées. L'enseignant doit lui-même s'adonner à des lectures professionnelles s'il

veut s'assurer de comprendre le sens de chacune des formes de lectures proposées par le *Programme* (MEQ, 2001), cela bien que la *Progression*⁹ (MELS, 2009) apporte maintenant des précisions aux différents contenus qui doivent être enseignés. Nous soulignons d'ores et déjà que les différentes terminologies employées relativement aux nombreuses pratiques de littératie ne font pas référence aux mêmes pratiques d'un ouvrage à l'autre. Par exemple, la lecture partagée peut être présentée comme une lecture collective de tous les élèves en même temps, alors qu'elle peut tout aussi bien être nommée comme étant une lecture collective, mais effectuée à tour de rôle par les élèves. Ce qui constitue une autre raison de détailler les pratiques d'enseignants experts, cela permettant de clarifier leurs pratiques effectives.

Il apparaît clairement que le *Programme* (MEQ, 2001) désire laisser une grande liberté aux enseignants dans le choix de leurs pratiques pédagogiques liées à l'enseignement de la langue écrite. Cependant, il semble essentiel d'en préciser les modalités d'application, d'une part afin d'outiller les enseignants au regard des pratiques exemplaires à adopter pour l'enseignement de la langue écrite et de mieux répondre aux besoins variés de leurs élèves et d'autre part, afin de permettre aux chercheurs de développer davantage de connaissances sur ce sujet.

1.4 Le problème spécifique

D'ores et déjà, nous savons que plusieurs pratiques d'enseignement de la langue écrite ont été étudiées (Allington et Baker, 2007; Chauveau, 2001, 2006, 2007; Fijalkow et Fijalkow, 1994; Gambrell, Malloy et Mazzoni; 2007; Morrow et Tracey, 2007; Pearson et Raphael, 1999; Pressley, 2002; Reutzel, 2007; Sprenger-Charolles et Colé, 2006), que certaines ont eu

⁹ Nous référons ici à la *Progression des apprentissages en français au primaire* (MELS, 2009).

prégnance à une époque donnée et qu'une seule méthode ne peut répondre aux besoins de tous les élèves (International Reading Association, 1999). Toutefois, peu d'études se sont consacrées aux gestes de différenciation pédagogique à travers les pratiques de la langue écrite, cela bien que certaines recherches aient relevé des pratiques de différenciation (Gombert et Roussey, 2007), pratiques parfois exemplaires (Allington et Baker, 2007; Gambrell, Malloy et Mazzoni; Juel et Minden-Cupp, 2000; Reutzel, 2007; Turcotte, 2007). À notre connaissance, les études empiriques menées en contexte québécois en lien avec les pratiques de différenciation pédagogique en classe du premier cycle du primaire sont pratiquement inexistantes, mis à part celles de Morin et Montésinos-Gelet (2010), de Gauthier (2010), de Nootens (2010), de Paré (2011) et de Turcotte (2009), ces trois dernières incluant tout le primaire dans leur recherche.

Ces constats nous amènent à penser qu'il existe un manque à combler relativement à la description claire et nuancée des pratiques d'enseignement de la langue écrite mises en avant par certains enseignants experts. Il en est de même au regard des divers dispositifs mis en œuvre en classe pour différencier cet enseignement afin de pouvoir répondre aux besoins variés des élèves au premier cycle du primaire en contexte montréalais.

Par conséquent, cette absence de travaux en contexte montréalais représente un problème d'une part pour les chercheurs désirant connaître et comprendre les pratiques enseignantes et de différenciation pédagogique mises en avant pour soutenir l'entrée dans l'écrit de la clientèle montréalaise, et d'autre part, pour les enseignants qui désirent adopter des pratiques exemplaires intégrant la différenciation pédagogique pour favoriser le développement de la langue écrite de leurs élèves.

1.5 Les objectifs généraux

La clientèle des écoles montréalaises étant de plus en plus diversifiée, il semble important de connaître quels sont les pratiques d'enseignement de la langue écrite et les dispositifs favorisant la progression des élèves lors de leurs premiers apprentissages en français écrit au primaire. De plus, afin de répondre aux besoins variés des élèves, il apparaît clairement que nous devons étudier les formes de différenciation pédagogique pour l'enseignement de la littérature mises en avant par les enseignants considérés comme experts.

Cette recherche recueille à la fois les pratiques déclarées et les pratiques effectives d'enseignantes du premier cycle du primaire (N=6) à travers quatre rencontres. Bien que les pratiques observées ne soient qu'au nombre de deux par classe, ces dernières permettent de mieux comprendre quels sont réellement les enseignements conduits en classe. Maubant (2007) relève le fait que de nombreuses recherches ne recueillent que des données liées aux pratiques déclarées des enseignants. Celles-ci ne permettent pas un accès aux pratiques réelles. Récemment, Carette (2008) soulevait également ces limites, attestant que les pratiques effectives sont difficiles à recueillir lorsque l'on a affaire à un vaste échantillonnage. Le petit échantillon d'enseignantes de cette thèse pourrait donc représenter un certain avantage afin de détailler leurs pratiques effectives. Des propos semblables sont tenus par Bressoux (2002) qui énonce clairement que les recherches qui ont tenté de mettre en relation les pratiques pédagogiques avec les résultats des élèves se sont souvent uniquement basées sur des questionnaires. Il affirme alors que la description de ces pratiques doit se faire par des observations directes.

En ce qui a trait aux élèves, les épreuves d'écriture auxquelles ils sont soumis, en début et en fin d'année, permettent de voir dans quelle mesure ils progressent et s'il est possible de mettre en relation les pratiques d'enseignement privilégiées par les enseignantes de la

recherche et les résultats obtenus par les élèves. C'est dans le but de limiter un très vaste objet d'étude, en l'occurrence la langue écrite, que seules les épreuves de productions écrites sont considérées pour cette thèse. Les analyses des productions des élèves portent sur le développement de la compétence orthographique et des connaissances phonographiques. Cela signifie que les aspects syntaxiques et grammaticaux ne sont pas retenus. Ce choix est notamment justifié à cause de la très grande place dévolue à la maîtrise du code lors des premiers apprentissages, spécialement à la place accordée à la stratégie graphophonologique (Martinet, Valdois et Fayol, 2004; Sprenger-Charolles et Casalis, 1996; Sprenger-Charolle, Siegel et Béchenec., 1997). De même, seul ce type de contenus est à maîtriser à la fin du premier cycle du primaire (MELS, 2009).

1.6 Synthèse de la problématique

L'état actuel des connaissances entourant les pratiques d'enseignement de la langue écrite lors des premiers apprentissages permet de croire que cette recherche pourrait apporter un éclairage nouveau sur celles à privilégier en contexte montréalais. En effet, cette clientèle est très diversifiée, notamment à cause de l'habitus langagier fort différent d'un élève à l'autre, de la forte proportion d'élèves allophones et de l'intégration en classe ordinaire d'élèves ayant des problématiques spécifiques.

Afin de tenir compte de cette hétérogénéité, le MELS (2001, 2006b) incite les enseignants et les acteurs du milieu scolaire à différencier leur enseignement et leurs interventions, mais ne fournit que peu de pistes permettant de répondre aux besoins variés des élèves des classes montréalaises. De même, les écrits scientifiques qui pourraient supporter une meilleure application de la différenciation pédagogique ont souvent été publiés avant l'implantation de la réforme en 2000 et sont pour la plupart européens ou anglosaxons. Du

coup, le monde scientifique et scolaire pourraient bénéficier d'une recherche qui permet de mieux comprendre les pratiques d'enseignement de la littérature d'enseignants considérés experts du premier cycle du primaire, de même que la place qu'ils accordent à la différenciation pédagogique.

1.7 Les questions spécifiques

Les données recueillies permettent de répondre à trois questions spécifiques que voici :

Question 1

Quelles sont les pratiques d'enseignement de la langue écrite au premier cycle du primaire en contexte montréalais privilégiées par certains enseignants considérés experts?

Question 2

Quelles sont les différentes formes de différenciation pédagogique privilégiées pour l'enseignement de la lecture et de l'écriture en contexte montréalais par certains enseignants considérés experts, afin de répondre aux besoins variés de tous leurs élèves?

Question 3

Quels sont les liens possibles entre les pratiques d'enseignement de la langue écrite d'enseignants considérés experts et la progression de leurs élèves du premier cycle du primaire en contexte montréalais, au regard de leur connaissance des correspondances phonographiques et de la norme orthographique?

Chapitre 2

Cadre conceptuel

Ce cadre conceptuel se divise en trois parties. Dans la première partie, les concepts de l'apprentissage ainsi que ceux de l'enseignement sont définis, car notre recherche étudie à la fois les pratiques des enseignants et leurs liens avec le développement des élèves. Sont ensuite brièvement présentés quatre importants courants épistémologiques ayant influencé les conceptions de l'apprentissage et de l'enseignement dans le domaine de l'éducation, soit le béhaviorisme, le cognitivisme, le constructivisme et le socioconstructivisme. Dans le *Programme de formation de l'école québécoise* (MEQ, 2001), il est spécifié que le behaviorisme et le constructivisme ont marqué et marquent les conceptions actuelles de l'apprentissage. Pour cette thèse, une attention particulière est portée au socioconstructivisme, car ce courant offre des orientations très pertinentes dans la perspective de la différenciation, notamment compte tenu de la place de l'étayage¹⁰ dans la zone proximale de développement¹¹ (ZPD), tels qu'amenés par Vygotski (1985) et Bruner (1966, 1983). Cette position s'alimente de la posture épistémologique socioconstructiviste qui permet d'insister sur le rôle central qu'occupent les interactions sociales (Prud'homme *et al.*, 2005). Pour cette thèse, les pratiques des enseignantes sont notamment mises en lien avec l'un ou l'autre des courants dans la discussion, ce qui permet de mieux les définir et les comprendre.

Dans la seconde partie, les caractéristiques du français écrit sont exposées, puisque c'est à travers ses applications que les pratiques enseignantes sont étudiées pour cette recherche. Nous choisissons de retenir uniquement le développement de la compétence orthographique et l'appropriation des correspondances phonographiques compte tenu de la place importante que les processus de bas niveaux occupent dans le développement de la langue écrite française, spécialement lors des premiers apprentissages formels au premier cycle du primaire. Qui plus est, puisque notre recherche est menée au premier cycle du primaire, il nous apparaît important d'arrimer notre recherche avec la *Progression des*

¹⁰ « L'étayage consiste à fournir un soutien temporaire et sur mesure à l'apprenant afin qu'il puisse réaliser une tâche qu'il ne peut faire encore par lui-même » (Saint-Laurent et Boisclair, 1995, p.6). Le tableau 3 présente les six sous-processus de l'étayage (Bruner, 1983).

¹¹ La zone proximale de développement renvoie à ce que « l'enfant sait faire avec l'aide d'autrui et ce qu'il ne sait pas faire tout seul ». (Vergnaud, 2000, p.22)

apprentissages en français au primaire (MELS, 2009). Dans celle-ci, les aspects orthographiques liés au système orthographique dans son ensemble faisant l'objet d'une utilisation autonome par les élèves en fin de cycle portent spécifiquement sur les relations lettre-son.

Dans une troisième partie, sont abordées les pratiques d'enseignement puisque pour mener cette recherche, six enseignantes du premier cycle du primaire considérées expertes sont sélectionnées afin de recueillir leurs pratiques déclarées et effectives. Il est question des pratiques préconisées par les enseignants, ce qui englobe les pratiques de classe, les pratiques exemplaires et les pratiques de différenciation. Une attention particulière est portée aux aspects liés à la différenciation puisque deux des objectifs de cette thèse s'articulent autour du thème de la différenciation pédagogique. L'un porte sur les pratiques de différenciation privilégiées par les enseignants pour l'enseignement de la lecture et de l'écriture et l'autre porte sur les liens entre ces pratiques et le développement orthographique des élèves. Bien que ce dernier objectif englobe les pratiques d'enseignement de la lecture et de l'écriture de façon générale, des liens sont nécessairement effectués avec les pratiques de différenciation pédagogique que les enseignants utilisent en classe. Afin d'analyser les pratiques de différenciation, nous prenons appui sur notre adaptation du modèle de différenciation pédagogique de Caron (2008), de même que sur les quatre objets de différenciation de Tomlinson (2004, 2010a). Puis, le modèle du multi-agenda de Bucheton et Soulé (2009) est mis en avant, car il permet de décrire l'agir de l'enseignant dans la classe, agir qui s'articule autour de cinq préoccupations centrales.

Première partie

L'apprentissage et l'enseignement

Quatre grands courants épistémologiques

2.1 L'apprentissage et l'enseignement

La présente partie du cadre conceptuel s'attarde à définir les concepts d'apprentissage et d'enseignement, puisque ces deux versants sont étudiés dans cette recherche. De même, quatre courants épistémologiques sont mis en avant, soit le behaviorisme, le cognitivisme, le constructivisme et le socioconstructivisme, afin de les mettre en lien avec les pratiques déclarées et observées des enseignantes de la recherche.

2.1.1 L'apprentissage

Si l'apprentissage est un processus complexe, les diverses définitions l'entourant le sont parfois tout autant et de plus, elles sont également nombreuses. La définition de l'apprentissage proposée par Vienneau (2005) à travers sept principes de base s'appuyant sur des auteurs clés en lien avec la psychologie cognitive tels Tardif (1992), des corollaires suggérés par Dalceggio (1991) ainsi que des principes de l'apprentissage dans une visée constructiviste de Slavin (2000) présente diverses facettes de ce concept.

Tableau 1

Les sept principes à la base de la conception actuelle de l'apprentissage scolaire

<i>L'apprentissage est un processus</i>	Cela fait référence au fait que l'apprentissage est un processus continu au travers duquel l'apprenant construit sa connaissance de soi et du monde.
<i>L'apprentissage est interne</i>	L'apprentissage est un processus interne, ce qui fait en sorte que ses manifestations ne soient pas toujours observables.
<i>L'apprentissage est constructif</i>	L'apprenant doit s'engager dans son apprentissage, tant au plan cognitif qu'affectif. Cela nécessite un effort conscient de la part de l'apprenant.
<i>L'apprentissage est interactif</i>	C'est ici qu'interviennent les interactions sociales.

	« On apprend avec les autres et par leur entremise » (Vienneau, 2005, p.13).
<i>L'apprentissage est cumulatif</i>	L'apprentissage scolaire est une construction qui évolue et qui prend ses assises sur les connaissances antérieures de l'apprenant. Tous les types de connaissances (déclaratives, procédurales et conditionnelles) enrichissent la structure cognitive de l'apprenant.
<i>L'apprentissage est le produit d'une culture</i>	L'apprentissage scolaire s'inscrit à l'intérieur d'une culture donnée. Tout savoir est par nature culturel et est « modelé par l'interaction avec les autres membres de notre culture » (Barth, 1993, p.53). Le savoir est donc tributaire de la culture dont il émerge et il évolue dans le temps, telle une spirale (Bruner, 1991, repris par Vienneau, 2005, p.13).
<i>L'apprentissage est multidimensionnel</i>	L'apprentissage scolaire est un processus faisant appel à toutes les dimensions de l'apprenant. Ce n'est pas uniquement la sphère cognitive qui est sollicitée (tels que le savoir et le savoir-faire). Il s'agit aussi de progresser dans la connaissance de soi et des autres (savoir-être), d'enrichir son monde affectif ainsi que ses relations sociales (savoir-vivre ensemble).

Repris de Vienneau, 2005

Ce tableau illustre les différentes facettes de l'apprentissage. Le fait de relever que l'apprentissage est interne, en l'occurrence que ses manifestations sont difficilement observables, ramène à la possible difficulté pour les enseignants de connaître les meilleurs moyens d'aider leurs élèves. De plus, souligner que l'apprentissage est interactif rejoint tout à fait la position socioconstructiviste, qui met de l'avant l'importance des interactions sociales de même que la médiation par les pairs ou par un adulte (Bruner, 1966; Bruner, 1991; Vygotski, 185). Qui plus est, relever que l'apprentissage est multidimensionnel permet de mettre l'accent sur toute la complexité du processus d'apprentissage.

2.1.2 L'enseignement

L'enseignement est ici abordé sous l'angle de sa relation avec l'apprentissage; *l'enseignement-apprentissage* ayant remplacé les terminologies « processus d'enseignement » et « processus d'instruction ». Ce changement s'est opéré au fil du temps, car l'école est désormais centrée sur l'apprentissage et sur la façon dont les élèves apprennent.

Le processus enseignement-apprentissage peut se définir comme « l'ensemble des activités d'enseignement et d'apprentissage vécues en milieu scolaire » (Vienneau, 2005, p.41). Cette manière de considérer le processus enseignement-apprentissage suppose qu'il y ait une interaction dynamique entre différentes composantes : les résultats d'apprentissage attendus par les intervenants scolaires, les activités d'apprentissage menant à l'atteinte desdits résultats ainsi que les méthodes de rétroaction et de mesure servant à évaluer l'atteinte de ces résultats.

Pour les enseignants, le processus enseignement-apprentissage s'actualise par le choix d'une démarche pédagogique et de pratiques pédagogiques qu'ils adoptent en classe. Les pratiques pédagogiques impliquent nécessairement des gestes d'enseignement lors des trois temps d'une démarche pédagogique complète : la phase de préparation, qui a lieu avant de mener l'activité, la phase de réalisation, qui est celle durant laquelle se déroule l'activité et finalement, la phase d'intégration qui a lieu après l'activité. Cette dernière est malheureusement parfois escamotée, souvent par faute de temps, alors qu'elle permet aux apprenants de consolider leurs nouveaux apprentissages et de pouvoir éventuellement les transférer. Dans cette thèse, ce sont ces pratiques pédagogiques ainsi que ces gestes d'enseignement que nous cherchons à décrire.

2.2 Quatre courants influençant l'école d'aujourd'hui : le behaviorisme, le cognitivisme, le constructivisme et le socioconstructivisme

Le domaine de l'éducation est en constante évolution et si les courants épistémologiques ont eu prégnance à tour de rôle au fil du temps, ils se sont parfois mutuellement influencés ou ont pris naissance en réaction à l'un ou l'autre d'entre eux. Présentement, il semble exister un certain équilibre entre ces courants à travers les orientations prises par le Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. À la suite de la réforme implantée au tournant des années 2000, le MELS a publié l'actuelle version du *Programme de formation de l'école québécoise* (MEQ, 2001). Dans celui-ci, il est écrit que « deux grands courants de pensée, le behaviorisme et le constructivisme, ont marqué et marquent encore nos conceptions de l'apprentissage » (p.5). Si le socioconstructivisme n'est pas explicitement nommé dans le *Programme* lors de la version de 2001, il n'en demeure pas moins qu'il revêt une importance considérable. Nous pouvons même supposer qu'il y soit inclus, notamment à travers le rôle des interactions sociales qui y est clairement mis en avant.

Dans la présente partie sont exposés d'une part ces courants de pensée et leurs fondements théoriques et d'autre part, de quelles manières ils ont influencé et continuent d'influencer les conceptions de l'enseignement-apprentissage. Une attention particulière est portée au socioconstructivisme, puisque c'est à-travers ce courant que se retrouvent certains des concepts-clés qui orientent les analyses des pratiques des enseignantes de cette thèse, c'est-à-dire la place accordée aux interactions sociales de même que la place accordée à l'étayage. Ce faisant, nous rejoignons le modèle du multi-agenda de Bucheton et Soulé (2009) sur lequel nous prenons appui et qui sera présenté dans la troisième partie du cadre conceptuel.

2.2.1 Les fondements théoriques du behaviorisme

Le behaviorisme, aussi appelé « psychologie du comportement », a pour objet l'étude des comportements observables et mesurables des individus, dans lequel l'environnement est l'élément clé de la détermination et de l'explication des conduites humaines (Raynal et Rieunier, 1997). Deux mots clés relatifs au behaviorisme sont à retenir : comportement et environnement. C'est au début du XXe siècle que le behaviorisme aurait pris son essor et J.B.Watson (1878-1958) en serait le fondateur. Ce psychologue américain, né au Canada, est désigné fondateur, car il aurait synthétisé un certain nombre d'idées qui commençaient à poindre au début du siècle dernier. C'est plus précisément en 1913 que ce courant aurait pris véritablement son envol à la suite de la publication de l'article « La psychologie telle que la conçoit un behavioriste » écrit par Watson. Si Watson est le fondateur du behaviorisme, il faut mentionner que Thorndike en serait un précurseur, car il a établi en 1898 la loi selon laquelle un comportement, suivi d'une conséquence agréable, aurait tendance à se reproduire dans une situation similaire. Entre autres idées dont Watson fut le porte-parole, il y a celle selon laquelle la psychologie doit devenir une science objective devant faire appel à des méthodes empiriques et que son objet d'étude est le comportement observable et mesurable. Watson est considéré comme un behavioriste radical. Il croyait fermement en la capacité à façonner l'esprit humain à l'aide du conditionnement (Vienneau, 2005).

2.2.1.2 La conception behaviorale de l'apprentissage et de l'enseignement

Cette sous-partie expose de façon non-exhaustive les apports et les limites de la conception behaviorale de l'apprentissage et de l'enseignement. Il nous apparaît important de les mentionner, d'une part parce que cette école de pensée a eu un impact majeur en éducation et d'autre part, parce que le *Programme de formation de l'école québécoise* (MEQ, 2001) reconnaît ce courant comme continuant d'influencer ses orientations.

À travers le courant behaviorale, la mission de l'école est de transmettre un savoir préétabli dans l'optique d'une participation optimale au marché du travail ainsi qu'une intégration sociale des apprenants. L'enseignant occupe le rôle central et les apprenants sont essentiellement passifs. La conception de l'enseignement est très interventionniste et les contenus sont enseignés de façon morcelée, ce qui empêche les apprenants de tisser des liens entre leurs différents apprentissages. De plus, ils n'ont pas l'occasion d'échanger autour de la construction de leur savoir, ce qui les prive d'une part importante de la méta-réflexion qui leur permettrait de devenir conscients de leurs processus d'apprentissage. Toutefois, puisque l'apprentissage est basé sur les associations stimulus-réponse, cela peut faire en sorte que les élèves sont motivés à l'aide du renforcement positif. Cependant, cette motivation est extrinsèque, car elle provient de renforcement externe et non pas du désir intrinsèque de réussir. Utilisé à mauvais escient, ce renforcement risque une dérive qui pourrait amener les apprenants à devenir conditionnés et détachés de leur implication dans leur milieu de vie. Comme l'association stimulus-réponse implique également un système punitif, cela peut impliquer que les élèves se sentent brimés dans leur estime d'eux si la punition est utilisée de façon abusive. Les modèles de gestion de classe actuels ne s'inscrivent pas du tout dans ce paradigme et préconisent plutôt l'implication des élèves dans les systèmes « punitifs » (appelés *système d'émulation*, qui peuvent à la fois donner des punitions négatives et positives, ainsi que renforcer les bons comportements) afin d'être en mesure de trouver des alternatives à leurs comportements perturbateurs (Tardif, 1999).

2.2.2 Les fondements théoriques du cognitivisme

La naissance du cognitivisme se situe autour des années 1950, mais ne possède pas de date officielle de création. Boulet (1999) souligne que le changement de paradigme, du behaviorisme vers le cognitivisme, s'est opéré graduellement, sans cassure majeure. C'est peut-être pour cette raison que d'importants psychologues, tel Bandura (1925-...) se sont d'abord inscrits dans le courant behavioriste pour ensuite tendre vers le cognitivisme. Ce qui touche à la cognition recouvre l'ensemble des activités qui concourent à la connaissance chez

l'humain (Le Ny, 1992), tout en étant également le résultat de cette activité interne (Vienneau, 2005) comme les connaissances, les représentations et les savoir-faire. Ce qui distingue notamment les behavioristes des cognitivistes, c'est que ces derniers considèrent l'existence de la personne pensante dotée d'une structure cognitive agissante. De leur côté, les behavioristes établissent leur théorie en fonction des stimuli de l'environnement et du comportement observable de l'individu. Pour n'en nommer que quelques-uns, J. Bruner, J.J. Goodnow, G.A. Austin, N. Chomsky, A. Newell, H. Simon, R.C. Atkinson, R.M. Shiffrin et R.M. Gagné ont apporté d'importantes contributions au cognitivisme. Il est à noter que certains d'entre eux, tel Bruner, se sont également plus tard inscrits dans le courant constructiviste. Tout comme Piaget avec ses théories datant de 1930-1940 qui tentaient déjà d'expliquer le fonctionnement cognitif des enfants.

2.2.2.1 La conception cognitiviste de l'apprentissage et de l'enseignement

À travers le courant cognitiviste, la conception de l'enseignement est encore interventionniste. Elle est basée sur la médiation des processus internes de l'apprentissage. Un apport majeur de ce courant est qu'il met l'accent sur le développement de stratégies cognitives et métacognitives chez les élèves. L'enseignant est encouragé à adopter un enseignement stratégique qui tient compte des connaissances antérieures des élèves et qui favorise l'organisation des connaissances (Vienneau, 2005).

Du côté de la conception de l'apprentissage, celui-ci se veut à la fois interactif et individuel, basé sur la capacité à décoder, à organiser et à mémoriser les stimuli offerts par l'environnement. L'apprentissage est lié au degré de métacognition exercé par l'apprenant et est défini en fonction d'habiletés cognitives. L'enseignant joue donc un rôle important à cet égard, car il doit guider ses élèves vers la métacognition. Il doit également être un facilitateur de l'apprentissage. L'enseignant est responsable de la planification des situations d'apprentissage. En effet, il doit favoriser des tâches significatives et globales. Cet aspect est très important car contrairement au courant behavioriste qui propose de présenter les

apprentissages de façon morcelée, le courant cognitiviste préconise de proposer aux élèves des tâches authentiques qui leur permettent de percevoir d'entrée de jeu leur valeur, en effectuant des liens avec ce qui a déjà été appris. Du côté de l'apprenant, celui-ci joue un rôle actif, il développe son répertoire de connaissances et il enrichit sa structure cognitive en interagissant à la fois avec l'environnement et l'enseignant. L'apprenant est engagé cognitivement dans ses apprentissages. Le courant cognitiviste avance que la motivation est contrôlée par la valeur que l'élève attribue à la tâche, par le degré de contrôle qu'il croit qu'il exerce ainsi que par ses croyances. La façon de concevoir la motivation chez les cognitivistes réfère à la motivation intrinsèque, alors que le courant behavioriste la fait reposer sur le principe de la récompense, donc sur la motivation extrinsèque (Vienneau, 2005).

2.2.3 Les fondements théoriques du constructivisme

Le constructivisme se définit différemment tout dépendant de l'angle sous lequel on conçoit le rôle que joue l'apprenant dans la construction de ses savoirs (Perkins, 1999). Le premier niveau serait celui où l'apprenant joue un rôle actif. Piaget est considéré comme un acteur de premier plan dans la théorie constructiviste. Il est également le principal représentant du cognitivisme développemental. Le second niveau se caractérise par le rôle de l'apprenant social où Vygotsky a introduit l'importance de la médiation de l'adulte. On parle alors de socioconstructivisme. Le troisième niveau, considéré par certains comme plus radical (Perkins, 2009) et appelé constructivisme épistémologique, y est principalement représenté par Bruner. Celui-ci y a introduit l'importance du contexte socioculturel dans la création de la connaissance, où l'apprenant est considéré comme créatif.

2.2.3.1 Piaget et la construction des connaissances

Si Piaget a élaboré de nombreuses théories, c'est certainement sa théorie des stades du développement intellectuel qui est la plus connue, notamment par les enseignants. C'est sur cette théorie des stades du développement intellectuel que nombre de psychologues ou

d'acteurs de l'éducation s'appuient afin de comprendre le développement de l'enfant. Les stades de développement de Piaget se construisent comme suit : de 0 à 18 mois, le stade sensorimoteur; de 18 mois à 6 ou 7 ans, le stade préopératoire; de 7 ans à 11 ou 12 ans, le stade des opérations concrètes et de 11 à 15 ou 16 ans, le stade des opérations formelles. C'est grâce à ces travaux sur la théorie des stades de développement intellectuel que l'âge d'entrée à l'école a été fixé à six ans. En effet, Piaget a déterminé que c'est vers cet âge que les enfants sont prêts à commencer à apprendre à lire. Un aspect majeur de sa théorie réside dans son affirmation selon laquelle c'est le développement qui permet l'apprentissage. Le tableau 2 en présente une synthèse.

Tableau 2
Les stades de développement selon Piaget

Période	Âge	Compétences
Sensorimotrice	De 0 à 18 mois	-Maîtrise du son (Appareil phonatoire) -Production de mots «utilitaires»
	De 18 à 24 mois	-productions d'énoncés binaires -Production d'énoncés incluant un sujet et un verbe -Usage essentiel du présent
Préopératoire	De 2 à 5 ans	-Apparition progressive de l'usage distinct des genres et des nombres, des prépositions de lieu ainsi que de l'utilisation de certains adjectifs. -Complexité des structures de la phrase : apparition des formes interrogatives, articulation de propositions principales et relatives simples, conjonction de deux phrases
	De 3 à 5 ans	-Sur le plan de la pragmatique : faible tendance à tenir compte du contexte de la communication. On observe systématiquement des monologues parallèles lors d'interactions entre enfants. -Utilisation progressive de temps autres que le présent de l'indicatif.

Opérateur concret	De 6 à 12 ans (Réversibilité)	-Complexification des structures de la phrase et augmentation du registre lexical. -Apparition de l'usage stable et approprié des temps marquant l'ordre et les séquences des événements (présent, futur et imparfait) puis de certaines formes plus complexes, par exemple, emploi du conditionnel (fin de l'opérateur concret).
	Décentration	-Capacité de respecter la concordance des temps et, dans le contexte de la communication, capacité de référer aux énoncés antérieurs du sujet ou de l'interlocuteur dans le discours actuel du sujet. -Prise en considération du point de vue d'autrui et capacité d'articuler la production en fonction de l'évolution du contexte de la communication.

Réf. : Tableau synthèse (Bédard, 1997, p.17)

Piaget s'est aussi intéressé au développement des structures de l'intelligence dans divers stades du développement (il s'agit ici d'épistémologie génétique) ainsi qu'aux invariants fonctionnels du développement (Legendre-Bergeron, 1980) qui sont les mécanismes mis en œuvre tout au long du développement (à tous les stades du développement). Les invariants fonctionnels agissent tout au long du développement de l'individu et sont en fait des rôles complémentaires de l'assimilation et de l'accommodation, menant à l'équilibration.

2.2.3.2 La conception constructiviste de l'apprentissage et de l'enseignement

La conception constructiviste de l'enseignement amène tout d'abord l'idée primordiale selon laquelle l'apprenant est actif dans la construction de ses connaissances. L'enseignement est perçu comme un moyen de favoriser le développement intellectuel des élèves. Cela signifie notamment que l'enseignant n'y joue plus uniquement le rôle de transmetteur de savoirs. Dans ce paradigme, l'enseignant occupe un rôle de médiateur au sein de la démarche d'apprentissage de l'élève ainsi que du groupe et il est responsable de la planification de situations d'apprentissage centrées sur l'apprenant. L'apprentissage devient alors une construction, qui nécessite des efforts conscients de l'apprenant (Vienneau, 2005).

2.2.4 Les fondements théoriques du socioconstructivisme

Le socioconstructivisme apporte au constructivisme une dimension où l'apprenant y joue non seulement un rôle actif, mais également un rôle social. Il ne s'agit plus uniquement d'effectuer de nouveaux apprentissages en interagissant avec l'environnement, mais également en interagissant avec des pairs et des adultes.

2.2.4.1 Vygotski et la médiation de l'apprentissage

Vygotski est un pilier de la théorie socioconstructiviste et y a suggéré l'importance de la médiation de l'adulte. Il se passionnait pour le développement de l'enfant et tout particulièrement pour la construction de sa pensée par le langage. Son livre *Pensée et langage*, d'abord publié en 1934, n'a été traduit en français qu'en 1985. Pour Vygotski, l'enfant est avant tout un être social et son développement est imprégné des racines sociohistoriques de l'homme. Selon ce psychologue russe, la famille et l'école sont deux lieux très importants pour la rencontre d'adultes signifiants, ceux-ci permettent aux enfants de s'ouvrir au monde de la culture. S'il a été influencé par les travaux de Piaget et qu'il partage sa conception du développement par stades, une différence importante sépare tout de même la vision des deux hommes : pour Vygotski, c'est l'apprentissage qui accélère le développement, alors que selon Piaget, le développement accélérerait l'apprentissage (Vygotski, 1985). De cette position vygotkienne découlent deux concepts-clés : le développement cognitif des enfants peut être accéléré grâce à la médiation de l'adulte, et une médiation efficace doit tenir compte de la zone proximale de développement de l'apprenant. La médiation de l'adulte se définit comme l'ensemble des interventions éducatives qui guident un apprenant dans son processus de développement (Vienneau, 2005, p.159).

2.2.4.1.1 La zone proximale de développement

Au contraire de Piaget qui met en avant que les interactions sociales avec les pairs ne peuvent accélérer le processus développemental de l'enfant (en le favorisant toutefois), Vygotski (1934/1985) affirme que cette accélération est possible grâce à la zone proximale de développement. Selon lui, tout apprenant disposerait d'une « marge de manœuvre cognitive », d'une zone à travers laquelle des apprentissages très difficiles à réaliser seul deviennent possibles grâce à la médiation efficace d'un adulte ou d'un pair exerçant le rôle d'expert. L'étendue de cette zone qui est appelée « zone proximale de développement », varie d'un apprenant à l'autre.

Dans le quotidien de la classe, il est clairement important que l'enseignant apprenne à connaître dans quelle mesure l'enseignement ou les diverses activités qu'il propose permettent à ses élèves d'effectuer des apprentissages à leur mesure. Lorsque le concept de zone proximale de développement est connu des enseignants, ceux-ci sont plus aptes à élaborer des activités permettant à leurs élèves de progresser. De plus, la prise en compte de cette zone permet nécessairement à l'enseignant de différencier son enseignement, cela en considérant les besoins spécifiques de chacun de ses élèves et du niveau d'étayage dont ils ont besoin. Les élèves peuvent également contribuer à l'accélération des apprentissages en jouant le rôle du pair possédant une certaine expertise qui permet à un autre élève de la classe d'accéder à des contenus de prime abord inaccessibles.

2.2.4.2 Bruner et la recherche de signification

Bruner est également un pilier de l'approche socioconstructiviste, mais dans un versant où l'importance du contexte socioculturel est primordiale. Les travaux de ce psychologue américain ont d'abord été consacrés aux sciences cognitives, en partie à travers ses travaux sur la perception, et ont une influence majeure sur les réformes pédagogiques des années 1960 aux États-Unis. Les théories de Bruner se fondent notamment sur la catégorisation, ou

« comprendre comment l'homme construit son monde », partant du principe que l'homme interprète le monde en termes de ressemblances et de différences. Bruner est le cofondateur avec Miller du *Centre d'études cognitives de l'Université Harvard*. Il va sans dire que Bruner est l'une des figures contemporaines ayant le plus marqué les sciences de l'éducation (Vienneau, 2005).

Bruner adopte rapidement les thèses constructivistes de Piaget avec lequel il collabore à de nombreuses reprises. Bruner s'inspire du principe d'équilibration de Piaget pour proposer un modèle d'acquisition des connaissances en spirale qui avance que « par accommodations successives et sous l'influence directe du langage, l'enfant parvient à élaborer des systèmes conceptuels performants et à accéder aux modes de représentations symboliques » (Raynal et Reunier, 1997, p.60).

À la suite de sa collaboration avec Piaget, Bruner s'écarte cependant peu à peu des thèses piagésiennes pour tendre vers celles de Vygotski, écrivant d'ailleurs en 1962 la préface de la traduction anglaise de « Pensée et langage ». Même si Bruner prend en considération les stades de développement de l'enfant proposés par Piaget, il est convaincu, à l'instar de Vygotski, qu'on peut amener l'enfant à aller plus loin grâce à la médiation, qu'il désigne comme une interaction de tutelle. Il s'éloigne donc considérablement de la conception piagésienne selon laquelle c'est le développement qui permet l'apprentissage (Vygotski, 1934/1985).

Dans son modèle d'acquisition de concepts, Bruner (1966) distingue trois modes de présentation de contenus d'apprentissage. Le premier se veut un mode actif et concret, faisant intervenir la manipulation d'objets. Le second mode, le mode iconique, fait appel à une représentation visuelle, par exemple à l'aide d'illustrations et de diagrammes. Le troisième mode demande à l'apprenant un niveau d'abstraction plus grand, car il s'agit d'un mode

symbolique recourant aux symboles du langage. Celui-ci inclut le langage mathématique, comme les mots désignant des concepts, les nombres, etc.

2.2.4.2.1 La thèse de la psychologie culturelle

C'est dans un effort qu'il dit lui-même « acharné » afin de mettre la signification au centre de la psychologie que Bruner a développé cette thèse de la psychologie culturelle, autre fondement du courant constructiviste en éducation. Selon Bruner, le développement des enfants est influencé par leur environnement culturel ainsi que par leur héritage historique et collectif. Il va même jusqu'à affirmer que tout apprentissage humain est construction de sens.

« Nous voulions découvrir et décrire formellement les significations que l'être humain crée au contact du monde, et émettre des hypothèses sur les processus à l'œuvre dans cette création. Nous voulions étudier les activités symboliques que l'homme utilise pour construire et donner du sens au monde qui l'entoure et à sa propre existence. » (Bruner, 1991, p.23)

2.2.4.2.2 Le concept de médiation

Bruner est largement associé au concept de médiation, emprunté à Vygotski, concept qu'il va par la suite élaborer afin de le transformer en un véritable dispositif de soutien à l'apprentissage : l'étayage. Bruner ajoute au concept d'étayage une forme de « modelage cognitif », la *modélisation vicariante*, et d'estompage, le *désétayage*. L'étayage désigne l'ensemble des interactions d'assistance de l'adulte qui permettent à l'enfant d'apprendre à organiser ses conduites qui l'amènent à être éventuellement en mesure de résoudre seul un problème qu'il ne peut résoudre au départ (Bruner, 1983). Dans une classe, l'étayage revêt une grande importance, car c'est à travers ce soutien apporté aux élèves que l'enseignant leur permet de réaliser des tâches paraissant inaccessibles de prime abord. En offrant ce soutien approprié, l'enseignant différencie son enseignement, puisqu'il apporte une aide adaptée en fonction des besoins de chacun de ses élèves. Pour sa part, le désétayage correspond au

support qui est graduellement retiré à l'enfant quand il devient en mesure d'accomplir une tâche sans aide. Le tableau qui suit présente l'étayage, détaillé en six sous-principes.

Tableau 3
Les six sous-processus de l'étayage

Sous-processus	Définitions
1. L'enrôlement	Faire en sorte que l'enfant soit intéressé par la tâche à réaliser.
2. La réduction des degrés de liberté	Décomposer l'objectif principal de la tâche en sous-buts que l'enfant parvient aisément à atteindre.
3. Le maintien de l'orientation	Maintenir l'intérêt de l'enfant et sa motivation de manière à ce qu'il poursuive un objectif unique.
4. La signalisation des caractéristiques	Souligner les caractéristiques de la tâche qui sont déterminantes pour sa réalisation.
5. Le contrôle de la frustration	Faire en sorte que l'exécution de la tâche ne soit pas éprouvante pour l'enfant, qu'il vive bien ses erreurs.
6. La démonstration	Présenter un modèle d'essai de solution; l'élève peut alors l'imiter et parachever sa réalisation.

Bruner, 1983

Bien sûr, ce tableau est très détaillé et il est peu probable que ces six sous-processus soient connus des enseignants. Toutefois, il est permis de penser que de façon implicite, les enseignants offrant du soutien à leurs élèves en fonction de leurs besoins particuliers donnent un support de qualité qui rejoint en plusieurs points le modèle de Bruner.

2.2.4.2.3 *La pédagogie de découverte*

Une autre importante contribution de Bruner est celle de la pédagogie de découverte. Cette pratique est utilisée par certains enseignants adoptant une vision constructiviste de l'éducation. Cette pédagogie préconise des situations d'auto-apprentissage, situations au cours desquelles les apprenants apprennent à découvrir par eux-mêmes certaines règles et concepts. Il serait faux de croire que médiation et découvertes sont incompatibles. En effet, les deux sont plutôt complémentaires. Le médiateur peut « aider l'enfant à dépasser ses découvertes spontanées et à faire un pas de plus vers la prise de conscience, facteur décisif de l'apprentissage » (Raynal et Rieunier, 1997, p.60).

2.2.4.3 La conception socioconstructiviste de l'apprentissage et de l'enseignement

Le socioconstructivisme a apporté au constructivisme une dimension sociale importante. Au plan scolaire, l'enseignant favorise des tâches complexes faisant appel à la zone proximale de développement, concept amené par Vygotski. De plus, l'école est organisée de façon à faire vivre aux élèves des situations d'apprentissage ancrées le plus possible dans leur environnement naturel ainsi que dans leur réalité sociale. L'apprentissage par la découverte y joue un rôle primordial et la mise en commun des savoirs et des savoir-faire est valorisée. Du côté de l'apprenant, celui-ci est responsable de ses propres apprentissages et il peut servir de guide aux autres élèves (modelage cognitif). Il interagit avec l'environnement et avec ses pairs, il apprend *avec et par* le groupe et sa motivation est essentiellement interne. Qui plus est, ce courant préconise le développement de la capacité à résoudre des problèmes de manière autonome (Vienneau, 2005).

Les pratiques de différenciation pédagogique s'inscrivent spécialement dans le courant socioconstructiviste, dans la mesure où les interactions sociales sont privilégiées, où l'étayage est valorisé pour accompagner le développement de diverses compétences chez les élèves et que les apprentissages se situent dans la zone proximale de développement. Dans ce paradigme, l'apprentissage est perçu comme « un processus adaptatif de construction, d'adaptation, de questionnement ou de remise en cause et de développement des connaissances » (Jonnaert et Vander Borgh, 1999, p.33). Lorsque de telles conditions sont réunies, il est permis de croire que les pratiques sont potentiellement exemplaires. Les propos suivants viennent appuyer cette vision socioconstructiviste de la différenciation : « L'accompagnement par les pairs ou celui d'un tuteur facilite les ajustements en cours de situation, permettant dans un même souffle que les exigences d'une tâche évoluent en interaction avec cette zone proximale de développement, elle aussi en mouvement » (Prud'homme *et al*, 2005, p.18).

2.3 Synthèse

La présente partie a tout d'abord clarifié les concepts d'enseignement et d'apprentissage en mettant en avant sept principes énoncés par Vienneau (2005) qui caractérisent la conception actuelle de l'apprentissage. Par la suite, quatre grands courants épistémologiques ayant influencé la conception actuelle de l'apprentissage et de l'enseignement ont été exposés, soit le behaviorisme, le cognitivisme, le constructivisme et le socioconstructivisme. Bien que le *Programme de formation* (MEQ, 2001) nomme le behaviorisme et le constructivisme comme influençant ses orientations, il est permis de croire que le socioconstructivisme y tient également un rôle important. Dans le paradigme socioconstructiviste, l'apprenant joue non seulement un rôle actif dans son processus d'apprentissage, mais il interagit avec des pairs et des adultes. Vygotski a apporté cette dimension sociale de l'apprentissage où le rôle du pair plus avancé est primordial afin de

contribuer à son développement. Le concept de l'étayage a par la suite été repris par Bruner qui en a fait un véritable processus. C'est aussi Vygotski qui a énoncé que chaque individu possède sa propre zone proximale de développement, zone dans laquelle tout enfant devrait se trouver afin de favoriser de nouveaux apprentissages. Notre recherche prend appui sur un cadre socioconstructiviste où l'apprenant construit activement ses connaissances par des manipulations, des mises en situation, des expériences diverses dans l'environnement scolaire et dans son milieu de vie (Vienneau, 2005). Il est acteur de la construction de ses connaissances (Dewey, 1916) ; l'apprentissage est non seulement un processus actif qui nécessite l'engagement cognitif de l'apprenant, mais il s'agit également d'une coconstruction. En effet, les interactions sociales entre pairs contribuent nettement à l'apprentissage, de même que la médiation qui a lieu entre l'adulte et l'enfant (Vygotski, 1985). Différencier l'enseignement en classe rejoint ce cadre socioconstructiviste, dans la mesure où l'enseignant prend en considération les besoins de chacun de ses élèves et offre un enseignement de qualité en fonction de leur rythme, de leurs intérêts et de leur profil d'apprenant (Tomlinson, 2004, 2010a). Dans une classe où la différenciation est constamment mise en avant, les enfants peuvent relever des défis en bénéficiant du soutien dont ils ont besoin (Bruner, 1966). Les pratiques des enseignantes seront mises en relation avec ces quatre courants épistémologiques.

Deuxième partie

Les caractéristiques du français écrit

Le développement de l'enfant en lien avec la langue écrite

2.4 Les caractéristiques du français écrit

Puisque cette thèse s'intéresse aux pratiques d'enseignement de la langue écrite, cette partie du cadre conceptuel sert à exposer les caractéristiques du français écrit. Pour ce faire, nous prenons appui sur Catach (1995/2005) en raison de son apport considérable au domaine de la linguistique. Par la suite, nous présentons le modèle du développement orthographique proposé par Besse (2000). Étant donné que les objectifs de notre recherche ne sont pas uniquement centrés sur l'orthographe, c'est-à-dire que nous étudions principalement les pratiques d'enseignement de la lecture et de l'écriture, de même que la place accordée à la différenciation pédagogique, il ne nous semble pas opportun de présenter les modèles du développement orthographique qui font figure de référence, tels les modèles de Coltheart (1978), de Frith (1985) et de Seymour (1997). Le modèle de Besse (2000) est retenu, car il considère simultanément les différentes préoccupations du jeune scripteur, en tenant compte des variations intra-individuelles et inter-individuelles des enfants et qu'il permet de considérer la stratégie graphophonologique, celle-là même qui est notamment analysée dans les productions écrites des élèves de cette recherche.

2.4.1 La langue française, un plurisystème

La langue française est alphabétique puisqu'elle fait correspondre une ou des lettres (graphèmes) à un son (phonème). À titre d'exemple, l'anglais, l'espagnol et l'italien sont également des langues alphabétiques. Le français est un système mixte, puisqu'il prend appui à la fois sur le son et le sens. Catach (1995) décrit le français écrit comme un plurisystème, dans lequel s'articulent trois principes : phonogrammique, morphogrammique et logogrammique.

2.4.1.1 Le principe phonogrammique¹²

Le principe phonogrammique consiste en une transcription des phonèmes en phonogrammes, ce qui signifie que tous les sons de la langue sont notés par des signes écrits (il s'agit de la partie prononcée de l'orthographe). Les fondements de notre système d'écriture sont principalement phonogrammiques. Entre 80% et 85% des signes d'un texte donné servent en français, à transcrire des sons (Catach, 1995). Les phonogrammes peuvent être simples, donc formés par une seule lettre, qu'elle soit voyelle ou consonne. Ils peuvent aussi être formés de deux lettres; on les appelle alors « digrammes » ou de trois lettres; on les appelle alors « trigrammes ». Ils peuvent porter un signe diacritique comme le tréma, la cédille ou l'accent circonflexe. Le principe phonogrammique sert largement les élèves en ce qui concerne l'apprentissage de la langue écrite. En effet, puisque le français est une langue alphabétique, une stratégie de lecture et d'écriture apprise aux enfants consiste à transposer les phonèmes par des graphèmes connus lors de l'écriture ou inversement, de transposer les graphèmes en phonèmes lors de la lecture. Il s'agit de stratégies d'encodage et de décodage.

Si l'alphabet latin compte 26 lettres auxquelles s'ajoutent les signes diacritiques (les accents, la cédille et les trémas), Catach (1995) précise que le système phonique de la langue française compte plus spécifiquement 36 phonèmes, qui se répartissent en 16 voyelles, 17 consonnes et 3 semi-voyelles. Ces phonèmes peuvent être représentés par 130 graphèmes (Catach, 1995). Il suffit de penser aux différents graphèmes pouvant produire le phonème [o]. Ils peuvent par exemple se transcrire avec le graphème *o*, le digramme *au* ou le trigramme *eau*. Le tableau qui suit (tableau 4) présente le système phonique standard du français.

¹² Les phonogrammes sont les graphèmes chargés de transcrire les phonèmes (Catach, 2005, p.17). Les phonogrammes font partie des graphèmes, au même titre que les morphogrammes et les logogrammes.

Tableau 4
Systeme phonique standard

Voyelles			
[a]	dans <i>patte</i>	[ɸ]	dans <i>peu</i>
[ɑ]	dans <i>pâte</i>	[œ]	dans <i>beurre</i>
[e]	dans <i>thé</i>	[ə]	correspond à <i>e</i> muet ou <i>e</i> caduc prononcé, p. ex. dans <i>fortement</i>
[ɛ]	dans <i>belle</i>	[u]	dans <i>fou</i>
[i]	dans <i>nid</i>	[ɑ̃]	dans <i>blanc</i>
[o]	dans <i>pot</i>	[ɛ̃]	dans <i>vin</i>
[ɔ]	dans <i>port</i>	[ɔ̃]	dans <i>pont</i>
[y]	dans <i>tu</i>	[œ̃]	dans <i>brun</i>
Consonnes			
[p]	dans <i>père</i>	[ʃ]	dans <i>chat</i>
[b]	dans <i>bête</i>	[ʒ]	dans <i>jeu</i>
[t]	dans <i>tête</i>	[l]	dans <i>long</i>
[d]	dans <i>dé</i>	[R]	dans <i>rond</i>
[k]	dans <i>car</i>	[m]	dans <i>mère</i>
[g]	dans <i>gare</i>	[n]	dans <i>nous</i>
[f]	dans <i>feu</i>	[ŋ]	dans <i>ligne</i>
[v]	dans <i>veut</i>	[ŋ]	dans <i>parking</i>
[s]	dans <i>sol</i>		
[z]	dans <i>rose</i>		
Semi-voyelles			
[j]	yod, dans <i>yoga, rail, rien</i>		
[w]	dans <i>oui</i>		
[ɥ]	dans <i>lui</i>		

Repris de Catach, 2005

Une recherche de Morin et Montésinos-Gelet (2005) menée auprès d'élèves qui fréquentent la maternelle au Québec et en France s'intéresse à la construction de la dimension phonogrammique dans une tâche de production de mots isolés. Les résultats indiquent que la majorité des élèves, à la fin de l'année, manifestent une compréhension du principe alphabétique. En effet, cela signifie que les élèves du premier cycle du primaire, en l'occurrence ceux qui ont l'âge des élèves de notre recherche, ont encore à travailler à cette dimension phonogrammique de la langue.

2.4.1.2 Le principe morphogrammique

Le principe morphogrammique fait intervenir des graphèmes afin de marquer des éléments grammaticaux et lexicaux aux mots. Il s'agit des morphogrammes grammaticaux et lexicaux. Les morphogrammes *grammaticaux* servent à marquer des désinences graphiques supplémentaires aux mots (Catach, 1995). Il s'agit des marques de genre (fort/forte) et de nombre (beau/beaux). Quant aux morphogrammes *lexicaux*, ils sont des marques graphiques permettant d'établir un lien visuel avec un mot féminin ou les familles de mots auxquelles le mot peut appartenir (le « d » muet de *grand* permet de former *grande*, *grandeur*, *grandiloquence*...).

Le principe morphogrammique comporte de multiples aspects pouvant causer des difficultés aux apprenants de la langue française. Par exemple, les marques du pluriel sont, la plupart du temps, inaudibles à l'oral. C'est une des raisons pour lesquelles les élèves oublient fréquemment d'écrire les morphogrammes grammaticaux. Quant aux morphogrammes lexicaux, il faut souvent connaître le mot sous sa forme féminine pour être en mesure de choisir le bon morphogramme lexical à la fin du mot masculin.

Dans le cadre d'entretiens d'écriture, des travaux démontrent que les explications fournies par des scripteurs francophones témoignent d'une capacité à verbaliser des connaissances en construction relativement aux connaissances morphographiques (Jaffré et David, 1999; Montésinos-Gelet et Morin, 2001). L'intérêt pour l'orthographe flexionnelle du français écrit vient du fait que pour rendre compte de l'opposition singulier/pluriel à l'écrit, l'enfant ne peut le faire à partir d'indices qui lui seraient fournis à l'oral (Morin, 2004). En lien avec le nombre linguistique, des travaux démontrent qu'il est source importante d'erreur orthographique non seulement au primaire, mais également au secondaire (Brissaud et Sandon, 1999). Les recherches menées par Totereau, Thévenin et Fayol (1997) et Totereau (1998) mettent en lumière que le pluriel nominal est acquis avant le pluriel verbal chez des élèves de la première à la troisième année. Selon ces mêmes auteurs, il appert que les élèves

réussissent mieux les marques plurielles lorsqu'il y a redondance de marques, c'est-à-dire que les verbes ou noms sont accompagnés de déterminants ou de pronoms. Totereau (1999) suggère que l'acquisition des marques du nombre débute par les noms pour ensuite se rendre aux adjectifs. Ce n'est que par la suite que le marquage du nombre des verbes se manifeste chez les élèves. Morin (2002) met en avant que les commentaires métagraphiques représentent une source considérable d'informations sur le niveau de conceptualisation des enfants relativement à plusieurs aspects de la langue écrite. Il est possible de recourir à une typologie afin de classer les justifications des élèves concernant les marquages morphographiques (Bialystok et Ryan, 1985), cela grâce aux commentaires métagraphiques. Nous ne travaillons pas à partir des commentaires métagraphiques dans notre thèse, car il ne s'agit pas d'un objectif poursuivi.

Cela dit, bien qu'il soit logique d'enseigner selon une certaine progression, il semble important de ne pas simplifier l'enseignement de la langue à tout prix. Cela afin que les apprenants, surtout les allophones qui représentent plus de la moitié des élèves des classes à Montréal, pour qui le contact avec la langue française est souvent limité ou très récent, ne surgénéralisent pas les règles régissant la langue française. Il serait alors ardu de défaire des modèles bien ancrés. À titre d'exemple, le fait de proposer des mots plus complexes à orthographier ou des structures de phrases plus élaborées permet de susciter des réflexions plus approfondies chez les élèves. Bien sûr, les interactions sociales (Vygotski, 1985, Bruner, 1966, 1991) y jouent un rôle essentiel dans la mesure où les enfants ont l'occasion de confronter leur propre schème de pensée, que ce soit avec l'adulte ou un autre enfant. L'étayage¹³ (Bruner, 1983) de l'adulte ou d'un pair plus avancé permet également à l'apprenant de réaliser des tâches davantage complexes, tâches qu'il n'aurait pas été en mesure de faire seul.

¹³ « L'étayage consiste à fournir un soutien temporaire et sur mesure à l'apprenant afin qu'il puisse réaliser une tâche qu'il ne peut faire encore par lui-même » (Saint-Laurent et Boisclair, 1995, p.6).

2.4.1.3 Le principe logogrammique

Le principe logogrammique fait intervenir des graphèmes différents pour distinguer des homophones, facilitant ainsi l'identification sémantique des mots à l'écrit. Les logogrammes sont généralement des mots très courts, monosyllabiques et homophones. Les logogrammes servent à fournir une image visuelle propre à certains mots homophones. On entend par homophones les mots qui se prononcent de la même façon, mais qui n'ont pas le même sens (a/à, ou/où, mer/maire/mère...). Les logogrammes contribuent ainsi à la reconnaissance rapide de leur sens. Le principe logogrammique permet d'associer directement un sens à une configuration graphique (Montésinos-Gelet et Morin, 2006).

2.4.1.4 Le principe idéogrammique

Aux trois principes de la langue française précédemment nommés s'en ajoute un autre, extra-alphabétique, appelé idéogrammique. Catach (1995/2005) décrit cet autre aspect impliqué dans l'orthographe française comme correspondant à la ponctuation, au trait d'union, à l'apostrophe, aux majuscules et aux blancs graphiques.

2.5 Le développement de l'enfant en lien avec la langue écrite

La partie qui suit est consacrée au développement de l'enfant en lien avec la langue écrite. Plusieurs modèles de développement de la langue écrite font figure de références, qu'ils soient des modèles du développement de l'orthographe ou de l'acquisition de la lecture (Coltheart, 1978; Frith, 1985; Perfetti, 1997; Seymour, 2005). Pour cette thèse, c'est le modèle de Besse (2000) qui est retenu afin de situer l'enfant dans son rapport à l'écrit, spécialement dans le développement de sa compétence orthographique, car il permet de considérer que l'apprenti scripteur coordonne différentes préoccupations simultanément. Nous apprécions spécialement le fait que Besse mette en avant que toutes les explications habituellement

fournies par les adultes entourant l'enfant pour déterminer sa réussite ou son échec scolaire ne peuvent réellement l'expliquer, comme la situation familiale ou le dysfonctionnement cognitif. Besse soulève la question de la réussite, même chez des enfants où les « conditions gagnantes » ne sont pas réunies.

« ... ces nombreuses exceptions sont là pour nous rappeler que des influences positives peuvent inverser, sur des parcours individuels, les prédictions pessimistes établies sur la base d'entités abstraites; elles nous invitent à nous interroger aussi sur ce qui pourrait permettre une meilleure réussite pour le plus grand nombre d'élèves puisque « tout n'est pas joué d'avance ». » (Besse, 2000, p.27)

2.5.1 L'apprenti scripteur et ses différentes préoccupations (Besse, 2000)

Au regard des productions écrites des élèves de cette recherche, la maîtrise de la norme orthographique est analysée, de même que la connaissance des correspondances phonographiques. Le modèle de Besse en tient compte à travers les différentes préoccupations mises en avant.

2.5.2 Le modèle du développement orthographique de Besse (2000)

Le modèle de Besse présenté pour cette thèse s'articule autour de différentes préoccupations que l'enfant manifeste au cours de son développement en tant que scripteur. Bien que présentées dans un certain ordre, ces préoccupations ne sont pas linéaires et peuvent intervenir à différents moments du développement de l'enfant.

2.5.2.1 Les préoccupations visuographiques

Il est ici question de l'aspect visuel de l'écrit. L'enfant remarque que le français est linéaire ou que les lettres utilisées revêtent une forme particulière, forme propre à l'alphabet

latin qu'il pourra éventuellement distinguer. Rapidement, il cherche à respecter ces différentes caractéristiques. Au regard de ces préoccupations, l'enfant doit prendre conscience qu'il existe différents allographes¹⁴ qui sont, en début d'apprentissage, source de bien des questionnements pour l'élève qui apprend à connaître l'alphabet écrit. En effet, Chauveau (1997) fait remarquer que l'enfant saisit bien que, par exemple, une chaise, peu importe l'angle sous lequel elle est observée, demeure une chaise. Par contre, une même lettre, prise sous un angle différent, n'est plus la même lettre. Prenons par exemple les lettres « b », « p », « d » et « q ». Ces lettres sont différentes, bien que parfois perçues comme une seule et unique de la part de l'enfant, lettre ayant simplement changé de « position ».

Au début de la maternelle, l'enfant produit des écrits comportant de vraies lettres, mais également beaucoup de symboles visuels proches des lettres de l'alphabet. Plus l'année avance, plus l'enfant tente de reproduire de véritables lettres, preuves de ses préoccupations visuographiques. Montésinos-Gelet (2006) remarque que les apprenants tentent leurs expériences d'écriture en écrivant des mots, ou des pseudo-mots comptant environ cinq ou six lettres. Cela correspond à la moyenne établie par Malrieu et Rastier (2001).

Les préoccupations visuographiques se manifestent très tôt et se poursuivent un certain temps après les premiers apprentissages. Montésinos-Gelet et Morin (2006) font remarquer que la lecture de bandes dessinées mobilise des savoirs visuographiques dans l'interprétation du sens associé à un certain type de typographie, permettant notamment d'illustrer les sentiments. Les textes narratifs, où certains mots sont écrits en caractères gras, nécessitent une bonne construction des savoirs sur les représentations graphiques du système d'écriture.

¹⁴ Les allographes sont les différentes façons d'écrire une même lettre. Par exemple : A, a, a.

2.5.2.2 Les préoccupations sémiographiques et lexicales

En même temps que l'enfant explore ses préoccupations visuographiques, il prend conscience que l'écrit sert à véhiculer du sens. Montésinos-Gelet et Morin (2006) précisent que l'enfant en prend conscience « par les choix qu'il opère lorsqu'il cherche à écrire » (p.18). L'apprenant choisit des tracés différents pour produire des mots et ce, même si son répertoire alphabétique est limité. L'enfant qui cherche à comprendre comment le sens est porté par des traces écrites manifeste des préoccupations sémiographiques. Au début de son apprentissage, l'enfant adopte parfois sa propre logique pour choisir ses écrits. Il cherche à donner du sens à ses productions, avant même de réellement connaître la norme. « C'est par cette volonté d'associer une trace à un sens que l'enfant va progressivement mémoriser l'écriture de certains mots comme son prénom ou d'autres mots d'usage fréquent » (Montésinos-Gelet et Morin, 2006, p.18).

Frith (1985) mentionne que cette stratégie de mémorisation lexicale est plus souvent utilisée en lecture lors des premiers apprentissages. Elle précise que lors de ses débuts en lecture, l'enfant est dépendant des informations associées au mot, comme la couleur de l'écriture et la forme des caractères formés. Ce type de reconnaissance est appelé « logographique », puisqu'il est traité comme un logo, de manière figurative. Toujours selon Frith (1985), l'enfant va par la suite considérer d'autres aspects susceptibles de lui fournir des indices sur la reconnaissance des mots. Elle parle alors du nombre de lettres contenues dans le mot, de sa silhouette, ainsi que de sa lettre initiale. L'enfant qui prend en compte ce type d'indices est en mesure de reconnaître certains mots placés dans un contexte donné. Mais hors contexte, ces prises partielles d'indices montrent des limites qui se manifestent encore davantage lorsque l'enfant désire écrire un mot. Pour l'enfant n'ayant pas encore compris le principe alphabétique, seule une mémorisation lexicale complète d'un mot lui permettra de produire celui-ci de manière orthographique. Ces préoccupations lexicales permettent à l'enfant de constituer son lexique orthographique.

Les préoccupations sémiographiques, ainsi que le développement du lexique orthographique se consolident davantage si l'enfant est incité à verbaliser le sens qu'il donne à ses écrits. La démarche des orthographes approchées (Montésinos-Gelet et Morin, 2006) et les différentes formes de dictée métacognitive (Nadeau et Fisher, 2006) contribuent à développer ces habiletés de partage orthographique.

2.5.2.3 Les préoccupations relatives au principe alphabétique

Comme nous l'avons vu précédemment, l'orthographe française repose principalement sur un principe dit *alphabétique*, qui suppose la relation entre l'oral et l'écrit par l'intermédiaire des lettres de l'alphabet. Montésinos-Gelet (1999) signale que ce principe alphabétique n'est pas un principe unitaire, puisqu'il implique la compréhension de nombreux aspects que l'apprenti scripteur doit prendre en considération. Aspects qui sont expliqués dans les paragraphes suivants.

2.5.2.3.1 La mise en relation de la durée de l'oral et de l'espace occupé par l'écrit

Un premier aspect relatif au principe alphabétique correspond à la mise en relation de la durée de l'oral et de l'espace occupé par l'écrit. C'est souvent à travers la lecture que l'on peut remarquer si l'enfant établit ce lien. Lors de situations de lecture partagée (Prenoveau, 2007), aussi nommées *lectures collectives*, l'enfant peut remarquer que l'adulte pointe les mots au rythme des paroles qui sont exprimées. L'enfant qui a saisi ce lien tente de contrôler, voire de limiter la quantité de caractères de ses productions, pour correspondre le plus possible à une norme.

2.5.2.3.2 L'extraction des phonèmes

Un second aspect caractérisant les préoccupations correspondant au principe alphabétique consiste à extraire les phonèmes. Au fil de ses apprentissages, l'enfant devient de

plus en plus conscient des sons associés à la langue française. Sa conscience phonologique¹⁵ s'accroît et il devient rapidement habile pour jouer avec les sons. L'enfant est en mesure d'extraire des phonèmes plus clairement, en s'appuyant notamment sur la syllabe. Il se sert également des lettres présentes dans son nom pour extraire des phonèmes. Certains d'entre eux sont plus faciles à extraire pour l'apprenant. Les variables qui sont à considérer sont la position du phonème dans le mot, le type de syllabe dans lequel il se trouve et la nature même du phonème. Dans la langue française, les enfants ont en général plus de facilité à extraire les voyelles (Montésinos-Gelet et Morin, 2006). Les phonèmes présents dans les syllabes composées d'une seule voyelle, comme la première syllabe du mot *ami*, sont plus faciles à extraire. Inversement, les phonèmes présents dans une unité branchante¹⁶, comme le /l/ ou le /c/ de *clé*, sont plus difficiles à extraire pour un apprenti scripteur (Montésinos-Gelet et Morin, 2006). Cet aspect nous intéresse particulièrement, puisque c'est notamment à travers les correspondances lettres-sons que nous évaluons les productions écrites des élèves pour cette recherche.

2.5.2.3.3 La combinatoire

Un troisième aspect relevant des préoccupations relatives au principe alphabétique est la combinatoire. L'enfant manifestant une préoccupation relative à la combinatoire fusionne les phonèmes pour produire les syllabes. Il combine des phonèmes ou des unités intra syllabiques, ces dernières étant des groupes de phonèmes comme le /br/ de *brocoli*. « La capacité à combiner est dépendante du niveau de conscience phonologique de l'enfant » (Montésinos-Gelet et Morin, 2006, p.21). Utilisées de façon exclusive, Read (1986) précise que les procédures épellatives peuvent nuire à la combinatoire. Certains enfants utilisent le nom des lettres plutôt que leur valeur phonique pour produire une syllabe. Le mot *bébé* en

¹⁵ La conscience phonologique est « la connaissance consciente et explicite que les mots du langage sont formés d'unités plus petites, à savoir les phonèmes et les syllabes » (Jager Adams, Foorman, Lundberg et Beeler, 2000, p.1).

¹⁶ Attaque constituée de deux consonnes.

représente un bon exemple. L'enfant qui s'arrête uniquement à une structure épellative écrit /bb/ pour *bébé*.

2.5.2.3.4 La nécessaire exhaustivité de la production écrite

Un quatrième aspect des préoccupations relatives au principe alphabétique relève de la nécessaire exhaustivité de la production écrite. Si lors de ses premières productions l'enfant isole un nombre limité de phonèmes, il va graduellement prendre conscience de la nécessité de tenir compte de tous les phonèmes d'un mot pour qu'un éventuel lecteur puisse lire ses écrits. Par contre, Montésinos-Gelet et Morin (2006) signalent qu'un enfant peut écrire une production exhaustive sans qu'elle soit lisible. C'est ce qui se produit lorsqu'un enfant répète le même graphème plus d'une fois dans sa production écrite, afin de remplacer les phonèmes qu'il entend et qu'il n'arrive pas à transcrire. Celle-ci peut également être illisible si les phonogrammes utilisés sont inappropriés, que l'ordre séquentiel n'est pas respecté, ou que des lettres sont ajoutées impunément.

2.5.2.3.5 La conventionalité des phonogrammes

Lorsque l'enfant est mis dans une situation où il est stimulé à écrire, comme lors de pratiques d'orthographe approchées (Montésinos-Gelet et Morin, 2006), il en vient tranquillement à éprouver le besoin de connaître les correspondances grapho-phonétiques. Parvenir à la conventionalité des phonogrammes représente un cinquième aspect des préoccupations relatives au principe alphabétique. Tel que mentionné précédemment, l'enfant se sert au début des lettres de son prénom ou de mots déjà lexicalisés pour extraire les phonèmes qu'il désire transposer en phonogrammes. Montésinos-Gelet et Morin (2006) énumèrent divers motifs qui conduisent l'enfant à insérer des phonogrammes non conventionnels dans ses productions écrites :

- proximité phonologique (ex. **j**apo pour **ch**apeau);
- proximité graphique (omission de jambages, lettre en miroir, décalage de trait);

- utilisation d'une procédure épellative;
- inversions dans les phonogrammes composés de deux ou trois lettres (ex. « na » pour « an »);
- écriture de digrammes à l'aide d'une seule lettre (**h**apo pour **ch**apeau).

2.5.2.3.6 *Le respect de la séquence des phonèmes dans la transcription des phonogrammes*

Toujours en ce qui a trait aux préoccupations relatives au principe alphabétique, l'enfant en arrive à manifester le désir de respecter la séquence des phonèmes dans la transcription des phonogrammes. Les désordres présents dans la séquentialité des productions écrites des enfants se situent principalement à trois niveaux et se manifestent à un moment ou à un autre au cours de l'évolution orthographique de l'enfant (Montésinos-Gelet et Besse, 2003). Les désordres peuvent se situer :

- à l'intérieur de la syllabe : *intrasyllabique*
- entre les différentes syllabes d'un mot : *inter syllabique*
- entre les caractères à l'intérieur d'un phonogramme de deux ou trois lettres (digrammes ou trigrammes) : *intraphonogrammique*

2.5.2.3.7 *L'exclusivité graphémique*

Les préoccupations relatives au principe alphabétique concernent un dernier aspect : l'exclusivité graphémique. À ce moment, l'enfant s'approche de l'idée que les lettres d'un mot ont une fonction et qu'il ne doit pas en ajouter de façon aléatoire. Les lettres ajoutées sont appelées *postiches* ou *jokers* (Montésinos-Gelet et Morin, 2006). Les premières sont ajoutées à une production dans un but quantitatif. Elles semblent avoir comme objectif de s'apparenter à l'apparence extérieure du mot, à ce que l'enfant croit que le mot devrait ressembler. Des lettres postiches peuvent apparaître également lorsque l'enfant introduit une lettre de son prénom dans un mot et qu'il ajoute par automatisme graphomoteur des lettres qui suivent celles produites.

Les secondes lettres, les lettres *jokers*, sont introduites par l'enfant pour marquer un phonème qu'il a extrait, mais sans savoir à quel graphème il correspond. L'enfant qui introduit ce genre de lettre ne sait pas toujours si celle-ci correspond à un phonogramme potentiel. Lorsque l'ajout de lettres postiches et jokers est présent dans les productions écrites des enfants, on réfère à l'exclusivité de leurs productions. L'enfant qui n'est pas stimulé à écrire régulièrement est rarement exclusif à la fin de la maternelle (Montésinos-Gelet et Morin, 2006).

En laissant l'enfant s'approcher du principe alphabétique, on contribue à la stimulation de ses préoccupations, qui le mène éventuellement vers une lexicalisation complète des mots. Un enfant qui manifeste des préoccupations relatives au principe alphabétique ne produit pas nécessairement des écrits compréhensibles pour le lecteur. Cela dit, l'intégration des nombreux phonogrammes caractérisant la langue française se fait tout au long de la scolarisation de l'enfant.

2.5.2.4 Les préoccupations relatives à la norme orthographique

Tout comme les préoccupations relatives au principe alphabétique, celles relatives à la norme orthographique se caractérisent par de nombreux aspects dont les explications suivent dans les prochains paragraphes.

2.5.2.4.1 La prise en compte des normes et les particularités des phonogrammes

L'enfant commence à manifester des préoccupations relatives à la norme orthographique lorsqu'il réalise que plus d'un phonogramme permet de transcrire un phonème. Il en est de même lorsqu'il prend conscience que certaines règles de positionnement permettent de discriminer les possibilités dans le choix des phonogrammes à utiliser. Le choix du « s » ou du « c » notamment pour produire le son [s].

2.5.2.4.2 La prise en compte des morphogrammes lexicaux et grammaticaux

L'enfant manifeste des préoccupations relatives à la norme orthographique lorsqu'il considère les lettres muettes et les marques grammaticales de genre, de nombre ou de conjugaison. C'est souvent à partir de son prénom ou de mots qui lui sont familiers que l'enfant prend conscience que certaines lettres sont muettes dans la langue française. Les préoccupations relatives à la norme ne garantissent pas nécessairement que l'enfant produise des écrits normés. Inversement, un enfant qui ne manifeste pas ces préoccupations peut produire un mot correctement orthographié. C'est ce qui se produit lorsque l'enfant a mémorisé un mot ou que le mot suit exactement la correspondance grapho-phonétique (*ami* par exemple).

2.5.2.4.3 La prise en compte des logogrammes

La prise de conscience par l'enfant que de nombreux homophones s'écrivent de manière différente témoigne également de ses préoccupations relatives à la norme orthographique. Un enfant qui se questionne sur la bonne graphie à employer avant d'écrire, pour transcrire un homophone, témoigne d'une prise en compte des logogrammes.

2.5.2.4.4 La prise en compte des idéogrammes

Lorsqu'un enfant se questionne sur le type de ponctuation à employer, il manifeste des préoccupations relatives à la norme orthographique. Il s'agit ici de l'utilisation des lettres majuscules, des traits d'union et des apostrophes.

2.5.2.5 Les préoccupations relatives aux stratégies d'appropriation

Le jeune enfant entretient souvent de fausses idées par rapport à sa progression relative à l'apprentissage de la lecture et de l'écriture. Il peut penser que dès son entrée en première

année, il saura maîtriser la lecture et l'écriture. Si cette pensée magique peut lui fournir une certaine motivation lors de ses premiers apprentissages, l'enfant est rapidement confronté à ses limites. Il prend conscience qu'apprendre à lire et à écrire, « c'est une construction progressive dont il a la responsabilité. Il lui reste à comprendre comment procéder pour réussir » (Montésinos-Gelet et Morin, 2006, p.26). Cette prise de conscience correspond aux stratégies d'appropriation. C'est donc à travers des situations où l'enfant est amené à s'approcher de la langue conventionnelle qu'il prend conscience qu'il a la responsabilité de la construction de ses savoirs, comme lors de pratiques d'orthographe approchées (Montésinos-Gelet et Morin, 2006) et de dictées métacognitives (Nadeau et Fisher, 2006).

2.6 Synthèse des caractéristiques du français écrit et du développement de l'enfant en lien avec la langue écrite

La présente partie a tout d'abord exposé les caractéristiques de la langue française écrite puisqu'à travers deux des trois objectifs de cette thèse, la langue écrite est mise en avant. Les quatre principes autour desquelles s'articule le français écrit (Catach, 1995), soit les principes phonogrammique, morphogrammique, logogrammique et idéogrammique représentent un défi de taille pour les enfants, spécialement pour ceux dont la langue maternelle n'est pas le français.

Par la suite, nous avons présenté le modèle du développement orthographique de Besse (2000). Ce faisant, nous avons délibérément délaissé les modèles étapistes de Frith (1985) et de Seymour (1997), cela bien qu'ils fassent encore figure de référence. Le modèle de Besse propose que l'enfant coordonne simultanément diverses préoccupations au regard de la langue écrite, ce qui laisse une grande place aux différences entre les élèves dans leur développement orthographique. Cela rejoint la différenciation pédagogique que nous voulons mettre en avant dans cette thèse.

Troisième partie

Les pratiques d'enseignement

Les pratiques de classe

Les pratiques exemplaires

Les pratiques de différenciation

2.7 Éclaircissements terminologiques concernant les concepts de pratiques d'enseignement et d'enseignants experts

Dans cette recherche, il est question de l'étude des pratiques d'enseignement de la lecture et de l'écriture en contexte montréalais de six enseignantes du premier cycle du primaire considérées expertes. Dans une optique plus générale, les pratiques enseignantes sont étudiées par un nombre de plus en plus important de chercheurs (Altet, 2000, 2002, 2003; Bru, 2002; Bru et Maurice, 2001; Bru, Altet, Blanchard-Laville, 2004; Day, 1999; Marcel, 2002, 2005; Maubant, 2007), mais elles demeurent néanmoins « un objet scientifique qui reste peu exploré » (Bru et Maurice, 2001, p.173). Qui plus est, les pratiques ne sont pas définies de la même manière selon les auteurs et « ... le concept en soi est polysémique, car il renvoie à une diversité d'expressions et de significations » (Uwamariya et Makamurera, 2005, p.134). Dans cette thèse, le terme pratique renvoi à «... une activité professionnelle située, orientée par des fins, des buts et les normes d'un groupe professionnel. Elle se traduit par la mise en œuvre des savoirs, procédés et compétences en acte d'une personne en situation professionnelle » (Altet, 2002, p.86). Rappelons aussi nous que nous retenons une idée principale selon laquelle les enseignants experts réfléchissent à leurs pratiques d'enseignement et à la façon dont ils peuvent les améliorer (Pressley, Allington, Wharton-McDonald, Block et Morrow, 2001), qu'ils accomplissent des actes d'enseignement qui ont un impact significatif sur la qualité et la quantité des apprentissages des élèves (Roy, 1991, *dans* Legrand, 2005) et qu'ils possèdent la capacité de résoudre rapidement et avec succès des problèmes difficiles lors de situations complexes (Leinhardt, 1983, *dans* Legrand, 2005). Dans le cadre de cette recherche, nous avons choisi d'observer les pratiques d'enseignantes considérées expertes notamment en vue de minimiser les risques de rencontrer des pratiques inefficaces. Le tableau suivant (tableau 5) illustre les caractéristiques du fonctionnement improvisationnel de l'enseignant expert tel que présenté par Tochon (1993).

Tableau 5

Les caractéristiques du fonctionnement improvisationnel des enseignants experts

1) Les experts indiquent qu'ils ont connu une période de planification rigide qu'ils ont dû abandonner.
2) Cet abandon a permis, selon eux, de s'adapter aux réactions des élèves.
3) L'adaptation les a menés à opter pour des plans souples.
4) Les plans souples permettent de relier l'intervention didactique au contexte d'intervention par des connexions fonctionnelles.
5) Cette capacité d'accommoder les plans en liant les modules propres à l'organisation du contenu aux événements de la classe caractérise le développement d'une improvisation bien planifiée.

Adapté de Tochon, 1993

Cette prise en compte du fonctionnement « improvisationnel » de l'enseignant expert semble essentielle afin de considérer la complexité de la classe. À propos de la complexité de la classe, Terwagne (2002) fait remarquer que lors de leurs stages, les futurs enseignants sont souvent en contact uniquement avec des pratiques dites traditionnelles qui répondent bien souvent à l'élève moyen et non pas aux besoins spécifiques des élèves. Le fonctionnement improvisationnel énoncé par Tochon (1993) rejoint les principes de base d'une classe différenciée tels qu'énoncés par Tomlinson (2004). La souplesse dans la planification et durant le temps d'enseignement ainsi que l'ajustement en cours d'enseignement sont des voies à privilégier pour être en mesure de différencier de manière authentique. De même, Tomlinson (2010b) met en avant neuf comportements et compétences qui caractérisent les enseignants efficaces. Le tableau 6 en fait état.

Tableau 6

Les neuf comportements et compétences caractérisant les enseignants qui aident tous les apprenants

1. Ils définissent précisément les notions et habiletés fondamentales du programme d'études.
2. Ils endossent la responsabilité de la réussite de l'apprenant.
3. Ils encouragent le respect entre les apprenants.
4. Ils prennent conscience de ce qui fonctionne pour chaque élève.
5. Ils développent une gestion des routines de classe favorisant la réussite.
6. Ils aident les élèves à devenir des partenaires efficaces de leur propre succès.
7. Ils élaborent des routines d'enseignement souples.
8. Ils accroissent leur répertoire de stratégies d'enseignement.
9. Ils réfléchissent au progrès individuel des élèves tout en gardant en tête les objectifs du programme d'études et leur développement personnel.

Tomlinson, 2010b, p.37

En étudiant les catégorisations de l'expertise des enseignants proposées par différents auteurs, on peut observer que de nombreux éléments concordent et se complètent. À titre d'exemple, Hall (2003) met aussi en avant l'importance des routines et Tochon (1993) indique que ces routines ne peuvent être rigides, car ce faisant, elles ne tiennent pas compte des besoins réels des élèves. Tomlinson (2010b) rejoint également les propos de Pressley et *al* (2001) qui supposent que les enseignants experts réfléchissent à leurs pratiques d'enseignement et à la façon dont ils peuvent les améliorer. De plus, Tomlinson ajoute des éléments qui permettent d'orienter les pratiques vers une différenciation authentique, c'est-à-dire que ces enseignants experts prennent conscience de ce qui fonctionne pour chaque élève et qu'ils réfléchissent au progrès individuel des élèves tout en conservant à l'esprit les objectifs du programme d'études.

La partie suivante s'attarde à définir les pratiques de classe de même qu'à présenter des recherches s'y rattachant.

2.8 Les pratiques de classes

Telles que nous les entendons pour cette recherche, les pratiques de classes renvoient à toutes formes de pratiques pédagogiques utilisées par les enseignants en classe. Afin de décrire les pratiques de lecture et d'écriture privilégiées par les enseignantes considérées expertes de notre échantillon, ce qui permet de répondre à notre première question de recherche, nous observons à deux reprises les pratiques qu'elles ont mises en avant. Ces pratiques pourraient regrouper des pratiques exemplaires, de même que des pratiques de différenciation pédagogique.

2.8.1 Les recherches abordant le concept de pratiques enseignantes

Les recherches qui étudient les pratiques enseignantes sont nombreuses. Celles que nous avons retenues ont été sélectionnées en fonction de nos objectifs de recherche. C'est-à-dire que ces recherches sont menées au Québec, qu'elles cherchent à mieux comprendre les pratiques de littératie d'enseignants du primaire ou qu'elles étudient les pratiques de différenciation pédagogique.

Charron, Montésinos-Gelet et Morin (2008) ont cherché à décrire la progression, tout au long d'une année scolaire, des pratiques déclarées d'orthographe approchées chez des enseignants de maternelle, au Québec. Pour ce faire, cinq enseignantes ont été sélectionnées afin que leurs pratiques soient étudiées. Des rencontres ont permis la mise en commun des pratiques, de même que des entretiens semi-dirigés (sous forme d'entretiens téléphoniques),

où les enseignants faisaient un compte-rendu de leurs pratiques. Les résultats de cette recherche ont principalement permis de dégager les caractéristiques des pratiques d'orthographe approchées privilégiées par les enseignants et de mieux les comprendre.

Cette recherche a recueilli les pratiques de cinq enseignantes. Dans une recherche collaborative, le travail de collaboration entre enseignants et chercheurs est nécessaire et occupe une place importante dans le processus de la recherche, ce qui permet de justifier un échantillon plus restreint. De plus, les pratiques de chacune des enseignantes ont été récoltées vingt-cinq fois, ce qui a permis d'obtenir des informations sur les pratiques déclarées à plusieurs moments lors de l'année scolaire. Les rencontres (6) ont servi à approfondir les questionnements de part et d'autre. Des traces écrites des élèves ont permis de conforter les pratiques déclarées. Une limite réside cependant dans le fait qu'il s'agit de pratiques déclarées, mais compte tenu de l'exhaustivité des pratiques recueillies, ce dispositif méthodologique (entretiens téléphoniques) est certainement aussi pertinent que des cas de pratiques observées, mais en nombre restreint.

En 2006, Morin et Montésinos-Gelet ont mené une recherche qui visait à vérifier l'impact d'une approche intégrée de l'apprentissage de l'orthographe impliquant le recours à la littérature de jeunesse. Les chercheuses voulaient entre autres valider l'approche et examiner l'impact de cette approche en fonction des caractéristiques spécifiques des élèves. Dix-neuf classes de Montréal ont participé au projet de recherche (N=414). Les groupes expérimentaux (12) ont adopté l'approche intégrée de l'apprentissage de l'orthographe et les groupes contrôles (9) ont abordé les mêmes thèmes, sans toutefois recourir à l'approche. En lien avec l'écriture, les résultats suggèrent que les élèves de première et de deuxième année ont bénéficié de cette approche au regard des aspects orthographiques, des accords grammaticaux et des indices para-orthographiques. De même, les chercheuses ont noté une amélioration de la quantité d'idées produites et de la qualité syntaxique des productions écrites.

Dans sa recherche, Goigoux (2002) a voulu rendre compte de la variabilité des pratiques enseignantes et décrire les fondements de l'expertise professionnelle des enseignants afin de constituer des ressources pour leur formation professionnelle. La méthodologie consistait essentiellement à observer, à l'aide d'un enregistrement vidéo, les pratiques d'une seule enseignante de cycle 2, à huit reprises durant l'année. Par la suite, le chercheur menait un entretien auprès de l'enseignante à l'aide des vidéos afin qu'elle verbalise les éléments qui lui semblaient importants. Le cadre théorique de Léontiev (1975) a permis de distinguer les actions orientées vers les buts conscients et les moyens de réalisation de ces actions. L'équipe de chercheurs a pu ainsi concevoir un tableau regroupant les actions et les opérations répertoriées qui permettent d'étudier comment sont réalisées en contexte ces opérations afin d'articuler les niveaux conscients et inconscients de l'activité d'enseignement. L'analyse des schèmes professionnels de l'enseignante a permis de formuler une hypothèse sur les fondements de son expertise professionnelle, relevant une très grande stabilité dans ses modes de traitement des erreurs de ses élèves.

Le fait que huit enregistrements vidéo aient été effectués sur une année apparaît comme représentatif des pratiques effectives de l'enseignante. De plus, les verbatim ont été retranscrits puis analysés, ce qui peut fournir de bonnes pistes d'intervention. Par contre, l'étude de cas d'une seule enseignante, bien qu'elle soit considérée comme experte, n'est pas généralisable. Des tests mesurant la progression des élèves auraient pu venir valider la pertinence de ses pratiques. Mais nous savons que là n'était pas l'objectif de cette recherche.

Fijalkow et Fijalkow (1994) ont sondé les pratiques effectives et déclarées d'enseignement de la langue écrite en France, en Belgique, en Suisse et au Québec. Les chercheurs désiraient savoir dans quelle mesure la pédagogie de la lecture-écriture demeure changée ou transformée à la suite des sollicitations faites par le Ministère de l'Éducation Nationale en France. Pour ce faire, les chercheurs ont envoyé deux-mille-cinq-cent-un questionnaires à des enseignants des quatre pays ciblés. Ces questionnaires ont servi à

recueillir les pratiques déclarées des enseignants. Les chercheurs n'ont pas été en mesure d'aller observer dans toutes les classes parmi lesquelles les questionnaires avaient été remplis. De plus, les observations en classe n'ont duré que quinze minutes, afin de voir si ces pratiques correspondaient aux pratiques déclarées. Les résultats observés en classe et consignés à l'aide des questionnaires démontrent que le tiers des activités proposées en lecture-écriture en début d'année sont considérées significatives et que les autres ne le sont pas nécessairement. Les chercheurs mettent en avant que les pratiques pédagogiques novatrices sont minoritaires et que les livres de littérature jeunesse sont peu utilisés. Cette étude fait aussi ressortir que les enseignants utilisent énormément le manuel scolaire et que l'écriture se résume souvent à écrire des mots et peu souvent des phrases.

Cette recherche a l'avantage d'avoir sondé une très large population enseignante, ce qui permet de bien les représenter. Par contre, ce sont surtout les pratiques déclarées qui ont été analysées, ce qui ne garantit pas les pratiques réelles. De plus, une observation de quinze minutes en classe ne permet pas de rendre compte des pratiques effectives. Qui plus est, il est précisé dans la recherche que les enseignants qui ont été observés ne sont pas les mêmes que ceux qui ont répondu au questionnaire. Le questionnaire utilisé par les chercheurs est inspirant, mais manque de précision en lien avec les questions posées pour être en mesure de décrire clairement les pratiques des enseignants en lecture/écriture.

Les recherches précédemment recensées étudient les pratiques liées à la littérature d'enseignants du préscolaire et du primaire. La partie suivante expose les concepts de pratiques exemplaires sur lesquels nous nous appuyons pour cette thèse, de même que des recherches s'y attachant.

2.9 Les pratiques exemplaires

Dans cette thèse, nous supposons que les enseignantes considérées expertes adoptent des pratiques exemplaires, cela en n'excluant pas que des enseignants non considérés experts puissent également adopter des pratiques exemplaires. Il n'est pas non plus exclu que les enseignantes de la recherche n'adoptent pas de telles pratiques. Cela dit, c'est à travers la troisième question de recherche¹⁷ que nous obtiendrons des réponses et dans cette partie, nous clarifions ce que nous entendons par *pratiques exemplaires*.

Dans le domaine de l'éducation, les pratiques exemplaires sont explicitement nommées comme objets d'étude depuis peu de temps, soit une vingtaine d'années, contrairement aux domaines scientifiques depuis longtemps reconnus, telle la médecine. Dans la littérature anglophone, ces pratiques sont nommées *evidence-based practices* ou *best practices*. La recherche des meilleures pratiques en éducation est plus difficile à réaliser que dans ces domaines reconnus, puisque les devis expérimentaux, seuls devis traditionnellement reconnus comme suffisamment rigoureux pour que les données puissent être considérées valides (American Psychological Association), sont beaucoup plus difficilement réalisables. Les devis quasi-expérimentaux sont plus facilement accessibles, mais inciteraient à la réserve selon le Secrétariat d'État américain à l'Éducation et les résultats issus d'autres recherches n'ont pas toujours la portée voulue étant donné qu'ils ne démontrent pas autant de preuves de l'efficacité des pratiques étudiées. Dans un tel contexte, le concept de pratique exemplaire doit être adapté aux réalités des divers domaines, en l'occurrence de celui de l'éducation. Les recherches qualitatives qui permettent d'aborder des résultats différemment, notamment à l'aide de descriptions, sont de plus admises et reconnues en éducation (Van der Maren, 1999, 2004) et sont fréquemment utilisées pour étudier les pratiques exemplaires. Pour les enseignants qui

¹⁷ La troisième question de recherche est la suivante : Quels sont les liens possibles entre les pratiques d'enseignement de la langue écrite d'enseignants considérés experts et la progression de leurs élèves du premier cycle du primaire en contexte montréalais, au regard de leur connaissance des correspondances phonographiques et de la norme orthographique?

désirent s'appuyer sur leurs résultats, les descriptions et les études de cas sont très riches et accessibles (Lebrun, Lenoir, Oliveira et Chalghoumi, 2005; Maubant, 2007).

Le tableau suivant (tableau 7), tiré de Carette (2008), présente un portrait qui caractérise les enseignants des classes performantes. Il est permis de croire que ces enseignants adoptent des pratiques exemplaires.

Tableau 7
Portrait des enseignants des classes performantes

Ces enseignants efficaces défendent fortement le principe d'éducabilité.
Ils défendent l'idée que tous les élèves peuvent apprendre malgré les difficultés, notamment celles en lien avec l'influence du milieu social.
Ils défendent l'idée qu'il n'y a pas d'élèves qui sont intelligents et d'autres qui ne le sont pas.
Ils estiment que c'est l'école qui contribue à la progression de l'intelligence des élèves.
Ces enseignants efficaces défendent une école orientée vers une préparation à la vie.
Ils ont pour la plupart une vision optimiste des élèves d'aujourd'hui.
Ils sont partagés sur la question de la pratique du redoublement.
Ces enseignants ne négligent pas l'automatisation des procédures, car ils défendent l'idée que les élèves, sans cet outillage, risquent de se retrouver démunis face aux problèmes.
En lien avec la gestion de classe, les enseignants efficaces défendent l'idée que l'apprentissage doit se réaliser dans l'action.
Ils travaillent régulièrement avec leurs collègues dans le cadre du travail en cycles notamment.
Ces enseignants proposent régulièrement des problèmes aux élèves, que ce soit sous la forme de défis ou de projets qui donnent du sens et de la cohérence aux apprentissages.
Les projets choisis doivent être orientés vers l'apprentissage plutôt que vers la production.
Ils insistent sur le principe que les élèves doivent régulièrement confronter ce qu'ils pensent aux conceptions des autres élèves ainsi qu'avec celles des enseignants.
Pour favoriser cette confrontation, les élèves doivent se sentir bien dans la classe.
Le climat de la classe doit permettre l'établissement d'une bonne communication.
Ces enseignants considèrent qu'observer et écouter les élèves sont des qualités importantes.
Ces enseignants se remettent souvent en question et abordent les questions sur leurs pratiques en les

« problématisant » (Carette, 2008).
Les enseignants efficaces présentent dans leurs classes des « intentions cognitives » (Ibid).
Ils présentent, pour la majorité d'entre eux, des « intentions de mobilisation » (Ibid), qui favorisent l'adoption « d'un cadrage instruit ¹⁸ » (Ibid) par leurs élèves.
L'intention de l'enseignant au regard des apprentissages des élèves est déterminante pour expliquer les résultats des classes les plus performantes.
Les enseignants aidant le plus leurs élèves à mobiliser leurs acquis sont ceux qui montrent, au travers de leur pratique ¹⁹ , une intention cognitive.
Ces enseignants ont toujours le souci d'amener les élèves à s'approprier un « cadrage instruit » (Ibid).
Inversement, les enseignants des classes les moins performantes, peu importe les pratiques qu'ils disent mettre de l'avant, sont ceux qui justifient par des intentions de résultats (réussir un examen) ou des intentions de conformisme (satisfaire les exigences de l'inspection ²⁰).

Carette, 2008

À la suite des analyses de Carette (2008), deux variables importantes interviendraient dans la réussite des tâches complexes : la maîtrise des procédures et la capacité à choisir dans la situation proposée les traits pertinents à sa résolution. Le cadrage instruit que l'on retrouve dans ce tableau se définit comme suit :

« Pour rentrer dans le « cadrage instruit » (Rey, Carette, Defrance et Van Lint, 2004), l'élève doit avoir compris, d'une certaine manière, les objectifs de l'école. Il sait que la tâche proposée poursuit un objectif d'apprentissage ou d'évaluation. Il sait également que la tâche est dans la plupart des cas artificielle mais que sa résolution exige la construction d'un sens. Que ce sens soit inscrit dans des situations de la vie quotidienne ou que ce sens se situe au sein même du « texte » de la discipline, l'élève doit avoir saisi que pour résoudre la tâche proposée, il devra comprendre la situation, choisir les procédures nécessaires à sa résolution et les combiner, être exhaustif et pouvoir communiquer correctement une réponse complète. » (Carette, 2008, p.90)

Prenant assise sur de nombreux travaux menés en Grande-Bretagne et aux États-Unis, Hall (2003) a relevé les pratiques qui distinguent les enseignants efficaces. Pour cette thèse,

¹⁸ La définition de ce qu'est le « cadrage instruit » se trouve à la suite de ces descriptions.

¹⁹ Pratique déclarée.

²⁰ En Belgique. Ici, nous n'avons pas réellement l'équivalent.

les caractéristiques sont regroupées selon trois axes, soit les contenus d'apprentissage, les structures organisationnelles et les processus. Cette réorganisation permet à la fois de tisser des liens avec Tomlinson (2004, 2010a, 2010b) qui aborde la différenciation notamment sous ces trois angles, et à la fois pour démontrer que les pratiques exposées par Hall englobent de nombreux éléments énoncés ci-haut par d'autres auteurs (Carette, 2008, Tochon, 1993). Les tableaux 8, 9 et 10 en font état.

Tableau 8
Les pratiques distinctives des enseignants efficaces relativement aux contenus d'enseignement

1. Les élèves lisent et écrivent davantage de textes longs et complexes.
2. Les élèves lisent et écrivent des textes signifiants pour eux.
3. La reconnaissance des mots, le vocabulaire, l'orthographe et les habiletés impliquées dans la compréhension en lecture et d'écriture font l'objet d'un enseignement explicite dans des contextes concrets d'application.
4. Dans ces classes sont enseignées de multiples stratégies de reconnaissances de mots.
5. Dans ces classes est offerte une grande variété d'expériences de littératie.
6. La lecture et l'écriture sont enseignées de façon intégrée.
7. Les leçons sont denses et poursuivent des buts multiples et proposent une grande variété de tâches.
8. L'approche thématique est employée afin d'intégrer différentes matières.

Adapté de Hall, 2003

En contexte de classe, les enseignants peuvent s'appuyer sur la *Progression des apprentissages en français au primaire* (MELS, 2009) afin de connaître les contenus à enseigner. La recension de Hall (2003) permet d'apporter d'importantes précisions sur la façon dont les contenus peuvent être abordés afin de rendre les pratiques plus efficaces, car ces informations sont souvent méconnues des enseignants.

Tableau 9
Les pratiques distinctives des enseignants efficaces relativement aux structures organisationnelles

1. Ces enseignants instaurent une excellente gestion de classe en intégrant des routines favorisant l'indépendance des élèves, une planification rigoureuse et mettent l'accent sur un environnement de classe riche en littératie.
2. Ces enseignants mettent en place une variété d'organisations : enseignement en petits groupes, en groupe-classe, enseignement individualisé ou enseignement en dyade.
3. Ces enseignants dédient plus de temps au travail en petits groupes homogènes de travail selon différents critères, mais ces groupes changent souvent afin de répondre aux besoins des élèves.
4. Ces enseignants prennent explicitement appui sur les milieux culturels des enfants.
5. Ces enseignants établissent des liens étroits avec les parents et la communauté.

Adapté de Hall, 2003

Les structures organisationnelles ne sont pas nécessairement mises en avant dans les documents officiels que les enseignants doivent utiliser. Les pratiques recensées par Hall apportent un éclairage sur la façon de les exploiter en classe et par le fait même, de les différencier, notamment en variant les regroupements privilégiés.

Tableau 10
Les pratiques distinctives des enseignants efficaces relativement aux processus

1. Ces enseignants offrent beaucoup de modélisation en lien avec des comportements de lettrés.
2. Ils cherchent à développer la réflexivité des élèves par rapport à la langue et aux stratégies qu'ils emploient.
3. Ils utilisent l'enseignement opportuniste dès qu'une occasion se présente.
4. Ils offrent des rétroactions aux élèves par rapport à leur progrès.

5. L'accent est mis davantage sur l'autorégulation et l'indépendance des élèves.
6. Le renforcement positif est mis de l'avant comme moteur de la motivation.
7. L'accent est mis sur la différenciation pédagogique en fonction des besoins variés des élèves.
8. Les besoins des élèves sont constamment réévalués et leur évolution est soigneusement observée afin d'être en mesure de réajuster les différentes interventions.

Adapté de Hall, 2003

Le tableau illustrant les pratiques distinctives liées au processus énonce explicitement que les enseignants efficaces mettent l'accent sur la différenciation pédagogique. Il est aussi intéressant de constater que Hall met en lumière la place de l'évaluation lorsqu'elle aborde les processus, en amenant l'importance de l'évaluation par la régulation.

Finalement, le tableau 11 illustre les propos de Tomlinson (2010b) qui rejoint ceux de Pressley et *al* (2001) selon lesquels les enseignants experts réfléchissent à leurs pratiques d'enseignement et à la façon dont ils peuvent les améliorer.

Tableau 11

Les caractéristiques des enseignants des classes efficaces

1. Ils font appel à une panoplie de stratégies lorsqu'ils enseignent au groupe-classe ou lorsque les élèves travaillent en petits groupes.
2. Ils font appel à des stratégies qui correspondent aux degrés de préparation, aux domaines d'intérêt et aux divers besoins en fonction des modes préférés d'apprentissage.
3. Ils aident les élèves à comprendre comment travailler efficacement avec les approches pédagogiques.

4. Ils soutiennent les élèves dans leur réflexion à propos des stratégies qui leur conviennent, des raisons de ces préférences ainsi que de ce que cela révèle à l'élève à propos de lui-même en tant qu'apprenant.

Tomlinson, 2010b.

Bien que ce tableau mette en lumière les processus, Tomlinson (2004, 2010a, 2010b) aborde la différenciation sous l'angle des contenus, des productions et des structures. Puisque dans ce tableau, les caractéristiques des enseignants des classes efficaces s'articulent autour des processus, il est permis de croire que la différenciation des processus fait appel à des pratiques de haut niveau qui demande une capacité métaréflexive chez les enseignants.

2.9.1 Les recherches abordant le concept de pratiques exemplaires

Afin d'aborder les recherches en lien avec les pratiques exemplaires, nous prenons appui sur la recension des écrits faite par Gambrell, Morrow et Pressley (2007), dont les résultats sont présentés sous forme d'étude de cas. Nous avons sélectionné les recherches menées au premier cycle du primaire puisque l'échantillon de notre recherche est constitué d'enseignantes du premier cycle du primaire ainsi que de leurs élèves.

La recherche de Cunningham (2007) a comme objectif de décrire le rôle de la conscience phonologique dans l'apprentissage de la lecture; de consulter ce que la recherche mentionne à propos des meilleures façons d'enseigner les phonèmes; de résumer ce que la recherche dit à propos du décodage de mots multisyllabiques et de décrire les pratiques instaurées en classe qui préconisent la conscience phonologique, l'enseignement des phonèmes et le décodage des mots multisyllabiques. Les résultats de cette recherche révèlent que les meilleures pratiques d'enseignement de la conscience phonologique et des phonèmes consistent à mettre l'accent sur les rimes pour développer la conscience phonologique; à mettre l'accent sur la fusion et la segmentation des mots pour favoriser le développement de la

conscience phonologique; à encourager les élèves à recourir aux orthographes approchées²¹; à faire construire des mots par les enfants et les guider dans leurs découvertes²² et à enseigner aux élèves à utiliser les mots déjà connus pour faciliter le décodage et la lecture des mots nouveaux.

La méthodologie de cette recherche a notamment fait appel à une cueillette de photos, outil que nous privilégions également dans notre recherche.

Blachowicz et Fisher (2007) ont voulu présenter cinq lignes directrices appuyées par la recherche en lien avec l'enseignement du vocabulaire; partager la recherche qui le sous-tend et donner des exemples d'enseignement qui reflète ces lignes directrices; décrire le fonctionnement d'une classe qui utilise ce genre d'enseignement et partager des ressources pour l'enseignement du vocabulaire, cela, en tenant compte des besoins différents de tous les élèves. Les cinq lignes directrices ont pris appui sur des travaux menés antérieurement par Blachowicz et Fisher (2000) et le National Reading Panel (2000). De la recherche de Blachowicz et Fisher (2007) ressort que l'enseignant efficace dans l'enseignement du vocabulaire privilégie un environnement riche en mots, dans lequel les élèves sont immergés, et se sert de toutes les occasions informelles et spontanées afin que les enfants développent leur sensibilisation aux mots; il aide les élèves à devenir autonomes dans leur apprentissage du vocabulaire; il enseigne les stratégies liées au vocabulaire et modèle également les comportements qui favorisent l'apprentissage du vocabulaire; il fait un enseignement explicite des concepts liés au vocabulaire, notamment en fournissant tous les sens possibles des mots enseignés et il utilise des évaluations cohérentes et en lien avec les contenus enseignés.

²¹ L'auteure parle des *Invented spelling*, mais au Québec, nous utilisons plutôt la terminologie *orthographes approchées* (voir Montésinos-Gelet et Morin, 2006).

²² Certains enfants ne parviennent pas seuls à constater, par exemple, qu'en changeant le *s* pour un *l* dans *sapin* on obtient *lapin*. Ces élèves ont besoin qu'on leur fasse prendre conscience de ces manipulations.

Les objectifs de la recherche de Kuhn et Rasinski (2007) sont de décrire le rôle de la fluidité dans le processus de lecture globale, de discuter des éléments constituant un enseignement efficace; de présenter des approches qui intègrent l'enseignement de la fluidité en classe; de suggérer des pistes pour l'évaluation ainsi que de résumer les orientations futures pour la recherche. Les résultats obtenus par Rasinski permettent de faire ressortir quatre principes de base pour développer la fluidité en lecture. L'enseignant ou un élève plus avancé modèle la lecture; il faut offrir un support oral à l'élève qui ne lit pas encore de façon fluide (lecture chorale en grand groupe, lecture duo ou guidée avec un pair plus avancé, faire écouter un enregistrement de la lecture...); faire plusieurs lectures d'un même texte et mettre l'accent sur la lecture de phrases bien construites et significatives.

La recherche de Collins Block et Pressley (2007) a comme objectifs de présenter les recherches actuelles s'intéressant à l'enseignement de la compréhension et des meilleures pratiques s'y rattachant; de discuter des meilleures méthodes d'enseignement et de leurs assises; de décrire les meilleures pratiques observées et de suggérer des pistes pour les prochaines recherches s'intéressant à l'enseignement de la compréhension en lecture. Les chercheurs suggèrent que les méthodes dites traditionnelles d'enseignement de la compréhension soient revues et font les propositions suivantes : créer des situations où les élèves ont à s'engager dans des processus de compréhension faisant appel à la cognition et à la métacognition; amener les élèves à recourir à des processus de compréhension avant, pendant et après la lecture; faire utiliser plusieurs processus de compréhension et ce, jusqu'à la fin de la lecture, pas seulement au début et mettre l'accent sur la métacognition dans la compréhension.

La revue de littérature réalisée par Gauthier, Mellouki, Simard, Bissonnette et Richard (2004) analyse la réussite scolaire à partir d'enquêtes sociologiques en sélectionnant les meilleures recherches effectuées dans ce domaine est un exemple de recherche portant sur la recherche des meilleures pratiques. Les études choisies présentent les résultats et décrivent

l'effet de diverses pratiques pédagogiques sur la performance scolaire. Les chercheurs discutent également des actions à privilégier auprès des élèves issus de milieux défavorisés et comparent les interventions pédagogiques prioritaires proposées à celles mises en avant dans le cadre de la réforme de l'éducation. Cette revue de littérature est complète et donne accès à de nombreuses recherches pertinentes sur les pratiques enseignantes, surtout en lien avec l'effet-maître et les pratiques pédagogiques. Les chercheurs ont utilisé la classification élaborée par Ellis et Fouts (1993) qui permet de classer les études en éducation selon trois niveaux²³ et ils ont recensé une combinaison de recherches qualitatives et quantitatives. Les dispositifs méthodologiques sont axés sur la recherche d'évidences empiriques, complétées par des données qualitatives, en vue d'évaluer l'impact de l'enseignant et de ses pratiques sur la réussite scolaire des élèves à risque. Une limite de cette revue de littérature pourrait résider dans le fait que certaines recherches pertinentes ont sûrement été exclues, les chercheurs mentionnant eux-mêmes que la plupart des recherches sélectionnées proviennent de la littérature anglo-saxonne.

2.10 Les pratiques de différenciation pédagogique

La partie qui suit est plus détaillée que les parties précédentes abordant les concepts de pratiques de classe et de pratiques exemplaires. Ce choix est effectué à cause de l'importance considérable que nous voulons sciemment accorder au thème de la différenciation pédagogique dans cette thèse. Pour ce faire, il nous apparaît essentiel de la présenter sous de multiples facettes théoriques et pratiques afin de mieux la comprendre et ce faisant, de mieux la documenter. Ainsi, il sera plus aisé d'effectuer des liens avec le thème de la différenciation

²³ Recherches de niveau 1 : recherches de base; recherches de niveau 2 : mise à l'épreuve de la théorie dans la classe et recherches de niveau 3 : évaluation du programme dans une école ou dans l'ensemble d'une commission scolaire.

lorsque viendra le temps de répondre à la seconde et à la troisième question de cette recherche²⁴.

2.10.1 Contexte de la différenciation pédagogique

Depuis la réforme de l'éducation amorcée au Québec au début des années 2000, le thème de la différenciation pédagogique a fait couler beaucoup d'encre. Il est abordé par de nombreux documents officiels (Gouvernement du Québec 2007; Ministère de l'Éducation du Québec, 1999, 2001; Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2003, 2006b) et laisse largement place à l'interprétation, tant du côté des intervenants œuvrant directement auprès des élèves que des autres acteurs du milieu scolaire. À ce propos, le *Comité conseil sur les programmes d'études* (Gouvernement du Québec, 2007) fait remarquer que « la différenciation pédagogique et l'innovation pédagogique promues dans le *Programme de formation* sont des notions très complexes et qu'en conséquence, il n'est pas étonné de déceler une mauvaise compréhension de ces concepts chez le personnel enseignant » (p.10). La question des pratiques enseignantes pertinentes mérite donc d'être considérée, sans toutefois tomber dans le piège d'une variété de pratiques qui ne s'appuieraient pas, du moins en partie, sur des recherches empiriques. Dans les milieux allophones tels que largement représentés par la clientèle montréalaise, les défis sont encore plus grands et la nécessité de différencier devient plus urgente, puisque les élèves, pour la plupart, ne possèdent pas le français comme langue maternelle. En fait, la clientèle desservie par les écoles de Montréal est allophone dans une proportion de 53,3% (MELS, 2006a²⁵). Les enseignants et les différents intervenants

²⁴ Les deux questions de recherches sont les suivantes :

Question 2

Quelles sont les différentes formes de différenciation pédagogique privilégiées pour l'enseignement de la lecture et de l'écriture en contexte montréalais par certains enseignants considérés experts, afin de répondre aux besoins variés de tous leurs élèves?

Question 3

Quels sont les liens possibles entre les pratiques d'enseignement de la langue écrite d'enseignants considérés experts et la progression de leurs élèves du premier cycle du primaire en contexte montréalais, au regard de leur connaissance des correspondances phonographiques et de la norme orthographique?

²⁵ Le pourcentage a légèrement augmenté (47,8%) selon les statistiques fournies par le comité de gestion de la taxe scolaire (2011). Nous ne retenons pas cette statistique car d'entrée de jeu, nous nous sommes appuyés sur

doivent donc prendre en considération cette réalité plurilingue et mettre en œuvre des dispositifs pertinents et efficaces afin de répondre aux besoins de tous les élèves. À ce propos, Gérin-Lajoie et Jacquet (2008) font des constats qui illustrent bien le décalage entre la réalité allophone et une façon authentique d'en tenir compte :

« L'éducation multiculturelle, qui constitue toujours le fondement privilégié par le personnel enseignant et de direction pour assurer l'inclusion des élèves dans le système scolaire, se limite à reconnaître le besoin de mieux comprendre et de respecter les élèves d'origines raciales, culturelles et linguistiques diverses. Bien que ces principes soient louables, ils ne suffisent pas à créer les conditions d'une inclusion véritable. Tant que les notions d'équité et de justice sociale ne feront pas partie du discours officiel, il est illusoire de penser que l'école puisse répondre véritablement aux besoins de tous les élèves. » (Gérin-Lajoie et Jacquet, 2008, p.28)

2.10.2 Les origines du concept de différenciation pédagogique

La différenciation pédagogique « est née (...) de la nécessité de trouver des réponses adaptées à l'hétérogénéité du groupement des élèves dans une classe où le mode dominant de l'action pédagogique est [devrait être] celui de l'enseignement simultané » (Gillig, 2008, p.56). Cependant, pour d'autres auteurs (Astolfi, 1997; Perrenoud, 1995; Prezsmychi, 1991, 1997), la différenciation pédagogique constitue avant tout un moyen afin de lutter contre l'échec scolaire et de réduire les inégalités. Pour d'autres, sans toutefois se positionner à l'opposée, mais ajoutant plutôt une autre dimension (Gillig, 2008; Tomlinson, 2004, 2010a), si la différenciation pédagogique se pose en effet comme solution à la problématique des élèves qui présentent des difficultés (Gillig, 2008), elle doit aussi être une solution à toute l'hétérogénéité de la classe et viser à faire progresser les meilleurs élèves au maximum (Gillig, 2008; Perrenoud, 2005²⁶).

le *Portrait scolaire des élèves issus de l'immigration : de 1993-1994 à 2003-2004* tout au long de cette thèse et un tel rapport n'a pas été publié à nouveau depuis celui publié en 2006.

²⁶ Bien que Perrenoud mette de l'avant que la différenciation pédagogique constitue avant tout un moyen afin de lutter contre l'échec scolaire et de réduire les inégalités, il avance aussi que la différenciation doit servir

2.10.3 Les différentes définitions de la différenciation pédagogique

De nombreuses définitions ou leurs différentes reprises ont été proposées du côté européen (Legrand, 1995, Meirieu; 1995; Perrenoud, 1995), anglophone (Tomlinson, 2004, 2010a) et québécois (Anderson, 2004; Archambault et Richer, 2005; Barry, 2004; Bolduc et Van Neste, 2002; Caron, 2003, 2008; MELS, 2006b). Par exemple, Legrand (1995) affirme :

« ... qu'il s'agit de prendre en compte la réalité individuelle de l'élève. Mais cette prise en compte peut se faire en considération de deux objectifs différents: ou bien il s'agit d'adapter l'enseignement à la destination sociale et professionnelle des élèves; ou bien, un objectif commun étant défini et affiché, il convient de prendre en compte la diversité individuelle pour y conduire. » (Legrand, 1995, p.5-6)

Perrenoud affirme que « Différencier consiste à proposer à chacun des situations d'apprentissages optimales en regard de sa progression vers les objectifs » (Perrenoud, 1997a) et Meirieu met en avant que « Différencier la pédagogie, c'est d'abord, peut-être et tout simplement, dans un premier temps, permettre aux gens, aux élèves, aux personnes de réfléchir sur la manière dont ils travaillent » (Meirieu, 1995, p.10).

Ces trois définitions nous semblent particulièrement pertinentes, mais nous prenons tout de même le risque d'en proposer une nouvelle, sans prétendre qu'elle soit complète. Si des variables concernant la différenciation pédagogique demeurent stables, comme la prise en compte des besoins de chacun des élèves, d'autres sont en mouvance et sont appelées à changer, tels la culture d'un milieu ou le contenu des programmes d'étude (à moyen et long termes). Ce sont les raisons pour lesquelles nous considérons qu'il n'existe pas de définition parfaite de la différenciation pédagogique et surtout, qu'elle n'est pas figée dans le temps et qu'elle est appelée à se redéfinir pour mieux évoluer. Ces raisons nous amènent à proposer la définition suivante :

les élèves doués en leur permettant de progresser de façon maximale. Il ne faudrait pas que le lecteur voit ici une dichotomie entre ces deux affirmations.

La différenciation pédagogique consiste à prendre le temps de considérer et d'évaluer les besoins spécifiques des élèves, leur(s) façon(s) d'apprendre et leurs intérêts, tout au long de leur scolarité (minimalement, de celle obligatoire), de façon régulière, et d'en faire une manière de planifier l'enseignement et l'évaluation pour mettre en œuvre une variété d'interventions, afin que tous les élèves puissent progresser de façon optimale. La différenciation pédagogique s'adresse à tous les élèves et en cela, tous les acteurs du milieu scolaire ont un rôle à jouer afin de favoriser leur progression et leur réussite.

Telle que nous la concevons, la différenciation pédagogique est avant tout fondée sur le principe de la diversité des élèves (Caron, 2003, 2008; Falconer Hall, 1992; Meirieu, 2009; Perrenoud, 1995; Przesmycki, 1991; Tomlinson 2000, 2004, 2010a, 2010b; Weston, 1992; Zakhartchouk, 2001). Au Québec, dans les faits, le seul critère assurant une certaine homogénéité des groupes repose sur l'âge des élèves. Par contre, ce critère est de moins en moins appliqué puisque depuis la réforme de l'éducation amorcée en 2000, l'apprentissage se fait par cycle de deux ans, ce qui implique un nombre croissant de classes à double niveau (nous en avons d'ailleurs une dans notre échantillon). Du coup, les enfants réunis dans un même groupe du premier cycle du primaire peuvent être âgés entre cinq ans (6 ans au 30 septembre de l'année en cours) et huit ans. Il semble donc évident que des interventions différenciées doivent être mises en avant afin de répondre aux besoins variés des élèves. D'autant plus que ceux fréquentant les écoles de la métropole doivent relever des défis supplémentaires en lien avec l'apprentissage de la langue écrite, puisque 53,3% de la clientèle desservie par les écoles montréalaises est issue de l'immigration²⁷ (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2006a).

À propos de la différenciation pédagogique, Perrenoud (2001) précise qu'elle n'est pas un but en soi et qu'il s'agit plutôt d'une conséquence logique d'une conception cohérente et

ambitieuse de la pédagogie différenciée. Il met en avant que puisque les élèves sont différents, il convient de leur proposer des situations d'apprentissage différentes chaque fois que cela est pertinent. En ce sens, la différenciation doit donc s'appliquer en fonction des individus (Tomlinson, 2000; Weston, 1992) et favoriser la progression de tous les élèves, non pas uniquement celle des élèves en difficulté et que par conséquent, elle doit s'appliquer auprès de tous (Perrenoud, 2005; Weston, 1992). Enfin, et cela nous semble essentiel, une action pédagogique centrée sur les caractéristiques et besoins propres à chaque élève implique nécessairement que l'enseignement et l'évaluation soient indivisibles. En effet, la fonction première de l'évaluation, soit l'aide à l'apprentissage (par la régulation), fournit des informations indispensables à l'adaptation de l'enseignement aux besoins changeants de chaque élève (Goupil, 2004; Tomlinson 2000, 2004; Weston, 1992). Le terme « adaptation » est ici utilisé dans son sens large et non pas comme une mesure comprise dans les différents niveaux de différenciation pédagogique tels que proposés par Caron (2008) ou le MELS (2006b).

2.10.4 La gestion de la différenciation en contexte d'hétérogénéité : quelques avenues avancées

La différenciation pédagogique est parfois mal perçue et mise de côté par les enseignants et le milieu scolaire, car ceux-ci se heurtent à certains paradoxes (Gillig, 2008; Maertens; 2004 Perrenoud, 1995) quand vient le temps de la mettre en place. Les enseignants doivent aujourd'hui non seulement être en mesure de faire progresser tous leurs élèves en leur offrant l'étayage approprié, mais également permettre à ceux apprenant avec aisance de s'actualiser et de relever des défis à leur mesure, donc de les maintenir constamment dans leur *zone proximale de développement* («ZPD», Vygotski, 1985). De fait, les enseignants doivent concilier l'obligation de tenir compte dans leurs pratiques quotidiennes d'enseignement et

²⁷ Le MELS (2006a) qualifie d'immigrant un élève qui est né à l'extérieur du Canada (première génération) ou qui est né au Canada (deuxième génération), mais dont l'un des parents est né à l'extérieur du Canada, ou qui n'a comme langue maternelle ni le français ni l'anglais (p.3).

d'évaluation, des caractéristiques et besoins de leurs élèves en difficulté, seule voie permettant de les faire réellement progresser (Tomlinson, 2004), cela tout en gardant à l'esprit la nécessité d'amener les élèves à répondre aux attentes minimales du programme d'études (Maertens, 2004; Perrenoud, 1995) et de répondre aux besoins des élèves considérés « plus performants » (Perrenoud, 2005).

Alors comment est-il possible pour les enseignants d'articuler cette différenciation pédagogique en classe? Tomlinson (2004) propose notamment de se concentrer sur les éléments essentiels du programme d'étude, d'assurer un équilibre entre les normes prescrites pour le groupe et celles qui tiennent compte de l'individu, d'harmoniser le programme et les caractéristiques de l'élève par l'évaluation continue de celui-ci ainsi que par les pratiques de différenciation prenant assise sur cette évaluation. Les paragraphes qui suivent expliquent ces trois composantes.

2.10.4.1 Miser sur l'essentiel

Mettre en place la différenciation pédagogique en classe nécessite que l'enseignant se concentre sur les savoirs essentiels et les compétences qu'il doit faire acquérir et développer par ses élèves, cela en fonction des éléments jugés requis pour la suite des apprentissages du programme (Falconer Hall, 1992; Perrenoud, 1997; Tomlinson, 2004). En contexte québécois, cela signifie que l'enseignant doit se référer au *Programme de formation de l'école québécoise* (2001) et à la *Progression des apprentissages en français au primaire*²⁸ (MELS, 2009) afin de savoir quels contenus sont à enseigner, de quelles manières il peut le faire, quelles stratégies sont à développer et quels contenus doivent être maîtrisés, avec de l'aide, de façon autonome ou lors de réinvestissements. L'enseignant en milieu québécois doit donc non seulement connaître et maîtriser son *Programme*, mais également s'appropriier la *Progression des*

²⁸ C'est celle qui nous intéresse dans le cadre de notre recherche, mais tous les domaines de formation possèdent leur propre *Progression des apprentissages* et d'autres sont en cours d'écriture à ce jour (2011), notamment au secondaire.

apprentissages dans tous les domaines. C'est un défi supplémentaire que l'enseignant doit relever depuis 2009. Par la suite, il doit planifier des activités d'apprentissage et prévoir le matériel à mettre à la disposition des élèves, pour donner à ceux-ci des occasions d'apprendre ces éléments essentiels (Falconer Hall, 1992; Tomlinson, 2004). Par ailleurs, l'enseignant doit à travers cette démarche d'analyse du *Programme* et de planification de son enseignement veiller à ce que ses élèves, spécialement ceux éprouvant des difficultés, ne soient pas submergés par une mer de connaissances parmi lesquelles ils ne sont pas en mesure d'effectuer des liens, ni amenés, dans le cas des élèves plus avancés, à revoir des «notions» déjà acquises (*Ibid*). Cela implique la différenciation de l'enseignement aux caractéristiques des élèves tout en tenant compte, cependant, de ce qui est prescrit dans le *Programme* (2001), la *Progression des apprentissages au primaire* (MELS, 2009) et les *Cadres d'évaluation des apprentissages* (MELS, 2011).

2.10.4.2 Assurer un équilibre entre les normes du groupe et celles des individus

L'analyse du *Programme* et la sélection des éléments essentiels amènent, inévitablement, lors de la planification de l'enseignement, à prendre en considération les normes prescrites, niveaux d'apprentissages attendus ou les seuils minimaux de réussite. L'atteinte des «normes minimales», notamment par les élèves en difficulté, met très souvent l'enseignant dans une position où il vit avec une pression parfois lourde à porter. À cet égard, Tomlinson (2004) rappelle que «les normes devraient [plutôt] être un outil qui permet de s'assurer que l'apprentissage de l'élève est plus cohérent, plus profond, plus vaste et plus durable» (p.59). Pour cette auteure et pour Falconer Hall (1992), il n'y a, en ce sens, pas de contradiction entre la prise en compte des caractéristiques et besoins divers des élèves au moyen de la différenciation et un enseignement centré sur l'atteinte des normes prescrites. C'est plutôt l'interprétation que fait l'enseignant de ces normes ainsi que l'utilisation qu'il en fait qui s'avèrent parfois problématiques. En effet, si le *Programme* et les attentes de fin de cycle indiquent « quoi » enseigner, les principes de différenciation doivent guider l'enseignant quant aux moyens de le faire (*Ibid*). La différenciation devrait permettre à l'enseignant de

travailler sur les mêmes normes ou attentes du programme avec tous les élèves, en utilisant cependant des « chemins » différents afin de les faire progresser. Cela se traduit par du matériel approprié, par des activités comportant parfois des niveaux de difficulté différents, en variant le degré de soutien apporté aux élèves (ou étayage, qui peut également s'effectuer par un pair plus avancé) en fonction de leurs besoins, par des modalités de regroupements des élèves selon les besoins des tâches à accomplir (ou autres), et par du temps consacré aux tâches demandées (Falconer Hall, 1992; Tomlinson, 2004).

Tomlinson (2004) met en avant que l'enseignant doit relever le défi d'assurer un équilibre entre les normes du groupe – généralement prescrites – et celles des individus. Devant un élève éprouvant des difficultés, l'enseignant devrait avoir comme objectif de le faire progresser et de l'évaluer en fonction des objectifs fixés dans son plan d'intervention. Dès lors, il est impératif que « cet élève et ses parents [soient] conscients des objectifs personnels et de la progression de l'individu » (*Ibid*, p.19). Cela signifie que l'enseignant doit planifier son enseignement et son évaluation en fonction des besoins de chacun de ses élèves, tout en gardant en tête les normes à atteindre, mais en empruntant des chemins différents, des moyens variés et en offrant le niveau d'étayage approprié à chacun de ses élèves.

2.10.4.3 Harmoniser le programme et les caractéristiques de l'élève par une évaluation formative continue

Si la différenciation consiste notamment à harmoniser les contenus du programme et les caractéristiques des élèves de façon à favoriser l'apprentissage et la progression de chacun d'eux, l'évaluation diagnostique de l'élève en début d'apprentissage, et son évaluation dans une optique d'aide à l'apprentissage en cours de route, deviennent indissociables de l'enseignement (Gillig, 2008; Meirieu, 2009; Tomlinson, 2004). Nous avons constaté qu'il n'est pas toujours aisé pour l'enseignant de planifier son évaluation, alors que celle-ci devrait s'arrimer non seulement avec la planification de l'enseignement, mais également avec la planification différenciée. L'évaluation doit à la fois informer l'enseignant du niveau de

compétence de l'élève et rendre compte de son profil d'apprentissage ou de sa manière d'apprendre (qui varie selon le type d'intelligence, le style d'apprentissage, le sexe et la culture notamment), ainsi que de ses intérêts.

Plusieurs façons d'évaluer sont au service de l'enseignant afin de mieux connaître le développement des compétences de ses élèves. Elles varient en complexité et le choix d'utiliser l'une ou l'autre des méthodes dépend, entre autres, des objectifs poursuivis par l'évaluation. Dans le choix d'une méthode d'évaluation, l'enseignant doit également considérer le temps dont il dispose ainsi que des ressources qui sont mises à sa disposition. L'enseignant peut également avoir avantage à utiliser des méthodes variées qui permettent à ses élèves de démontrer, de façon optimale, le niveau de développement de leurs compétences. À ce sujet, le *Cadre de référence pour l'évaluation des apprentissages au préscolaire et au primaire* (MEQ, 2002) et le *Cadre d'évaluation des apprentissages en français*²⁹ (MELS, 2011) sont des outils importants pour l'enseignant en contexte québécois.

2.10.5 Les objets de différenciation

Malgré quelques différences notées relativement à la terminologie utilisée et au regroupement des éléments de différenciation, il existe tout de même une certaine cohésion au regard du fait que la différenciation doit s'appliquer aux structures organisationnelles, aux processus d'enseignement-apprentissage, aux contenus d'apprentissage et aux productions des élèves (Caron, 2008; Gillig, 2008; Meirieu, 2009; Przesmycki, 1991; Tomlinson, 2001, 2004, 2010b). À ces éléments liés à la classe, Tomlinson (2010a) ajoute également l'environnement d'apprentissage qui correspond au fonctionnement d'une classe (qui s'apparente aux structures organisationnelles) et à l'ambiance qui y règne. Les paragraphes qui suivent expliquent à quoi réfèrent les quatre objets de différenciation.

²⁹ C'est celui qui nous intéresse dans le cadre de cette recherche puisque nous étudions les pratiques de lecture et d'écriture.

2.10.5.1 Différencier les structures

La différenciation des structures consiste à adapter son organisation en fonction des divers regroupements possibles entre les élèves. Deux types de différenciation des structures peuvent être envisagés : la différenciation successive et la différenciation simultanée (Gillig, 2008; Meirieu, 2009). Caron (2008) en dresse un éventail³⁰ encore plus large, qui implique la différenciation intuitive, planifiée, successive, simultanée, mécanique, régulatrice et authentique.

2.10.5.1.1 La différenciation successive

La différenciation successive implique une succession de situations d'apprentissage et de voies (outils, supports utilisés, soutien apporté) variées à emprunter, afin de répondre aux différents besoins des élèves (Gillig, 2008; Meirieu, 2009), cela en maintenant un objectif, un contenu et un rythme de croisière identiques (le fonctionnement habituel de la classe). Ce mode de fonctionnement représente, pour Meirieu (2009), une première étape vers la différenciation.

2.10.5.1.2 La différenciation simultanée

La différenciation simultanée nécessite une organisation beaucoup plus élaborée car les élèves accomplissent des tâches différentes, choisies en fonction de leurs caractéristiques et de leurs besoins (Meirieu, 2009; Zakhartchouk, 2001). Cette façon de planifier son enseignement permet à l'enseignant de faire travailler les élèves selon des regroupements variés de façon simultanée, à une tâche différente en fonction des besoins de chacun. Les élèves sont amenés à travailler de façon individuelle, en sous-groupes homogènes ou hétérogènes, en tutorat entre pairs, cela en fonction de leurs besoins, de leurs intérêts, de leur style d'apprentissage et en fonction des différentes tâches à effectuer. La différenciation simultanée exige une tout autre

³⁰ Le lecteur intéressé à connaître d'autres structures de différenciation peut se référer à Caron (2008).

façon de percevoir la gestion de classe et de planifier son enseignement et son évaluation. Cette différenciation des structures est essentielle puisqu'elle ouvre la porte à la différenciation des processus et des contenus pour laquelle elle représente en quelque sorte un préalable.

2.10.5.2 Différencier les processus

Pour entreprendre la différenciation des processus, les élèves sont initiés à des stratégies, à des outils ou à des moyens différents pour effectuer le développement de compétences ciblées. Lors de la différenciation des processus, il est prioritaire que l'enseignant considère les différents processus d'apprentissage (les styles cognitifs) des élèves par la diversification des processus d'enseignement. Les processus d'apprentissage des élèves font notamment référence à leur motivation à apprendre et à travailler, à leur âge, à leur rythme d'apprentissage, à leur profil d'apprentissage, à leur préparation (niveau d'apprentissage) ainsi qu'à leur(s) mode(s) privilégié(s) de communication et d'expression (Meirieu, 2009; Przesmychi, 1991; Tomlinson, 2010a). Gillig (2008) et Meirieu (2009) apportent une nuance très importante dans le fait de considérer les styles cognitifs des élèves. En effet, ils avancent que dans la réalité, les styles ne sont pas aussi « tranchés » que dans la théorie. Ce constat fait en sorte que l'enseignant doit recourir à diverses stratégies de perception et de traitement des informations afin de bien connaître les styles cognitifs de ses élèves. Lorsque les enseignants connaissent les types des intelligences de leurs élèves, il devient possible qu'ils en tiennent compte principalement lors de la différenciation des processus, mais également lors de la différenciation des contenus et des productions. VaderWeide (2010) propose différentes activités qui peuvent être utilisées en classe et qui tiennent compte des types d'intelligence.

La différenciation des processus peut consister à varier les mises en situation, les explications, en utilisant du matériel écrit, des présentations orales, des schémas ou des figures (Gillig, 2008; Meirieu, 2009). Selon Tomlinson (2010a), « un processus efficace permet de

s'assurer que les élèves se débattent avec l'information, les idées et les habiletés essentielles d'une leçon, qu'ils les mettent en application ou qu'ils les comprennent » (p.6).

2.10.5.3 Différencier les contenus

La différenciation des contenus consiste à proposer à chaque élève ou groupe d'élèves des contenus différents, poursuivant un même objectif ou développant une même compétence, en fournissant le matériel didactique approprié. Les contenus sont déterminés en fonction des besoins des élèves et du niveau d'étayage dont ils ont besoin. À titre d'exemple, les textes que l'on retrouve dans les manuels scolaires sont souvent trop simples pour certains élèves forts et trop complexes pour d'autres. Afin de travailler une compétence commune, l'enseignant peut proposer à ses élèves des textes différents en terme de contenus, de complexité, de longueur et de soutien visuel (le réaménagement de la présentation visuelle³¹ d'un texte est une aide souvent mésestimée qui permet, dans bien des cas, à plusieurs élèves d'accéder à une compréhension de prime abord impossible à cause des aspects reliés à la mise en page), et par la suite, les inviter à réaliser diverses activités de lecture selon leurs besoins. Cette différenciation des contenus, illustrée ici en lecture, permet probablement de rejoindre tous les élèves, en tenant compte de leur niveau de compétence en lecture ainsi que de leurs intérêts (Lewis, 1992; Tomlinson, 1995).

2.10.5.4 Différencier les productions

La différenciation des productions est mise en avant lorsque « l'élève démontre ce qu'il a compris et ce qu'il peut réaliser au terme d'une assez longue période d'apprentissage » (Tomlinson, 2004, p.64). Le terme « production » ne renvoie pas, de façon systématique, au travail effectué ponctuellement par un élève. Les productions peuvent revêtir différentes formes, comme une conférence, une exposition, une résolution de problème complexe ou la

³¹ Toutefois, ces mesures doivent être inscrites au plan d'intervention de l'élève (*PIA*).

rédaction d'un rapport (Tomlinson, 2010a). Afin d'obtenir une production « efficace » et « représentative », il faut s'assurer de définir clairement ce que les élèves doivent être en mesure de démontrer, permettre plusieurs modes d'expression, définir des attentes claires et précises à l'égard d'un contenu de très grande qualité, accepter et valoriser les différents niveaux de rendement et offrir à chacun des élèves le soutien nécessaire de façon à ce qu'il réussisse de façon optimale (*Ibid*).

Les objets de différenciation que sont la différenciation des structures, des processus, des contenus et des productions, rejoignent ce que Tomlinson (2010a) catégorise sous les éléments liés à la classe. À travers ces objets, il est question de niveau de préparation des élèves, de leurs intérêts et de leur profil d'apprentissage. À ces trois éléments liés aux traits de caractère des élèves, Tomlinson (2010a) en ajoute un quatrième qui n'est pas à négliger : l'état affectif des élèves. Dans une classe différenciée, l'enseignant prend en considération l'état affectif de ses élèves, car il sait qu'ils ne peuvent s'engager dans une tâche que s'ils se sentent écoutés et respectés. Toutefois, que les enseignants adoptent des pratiques de différenciation ou non, cette considération de l'état affectif devrait être présente dans toutes les classes.

2.10.6 Les différents niveaux de différenciation proposés par le MELS (2006b)

Dans cette partie, sont tout d'abord présentés les aménagements proposés par le MELS afin de différencier, car il faut garder à l'esprit que les enseignants sont assujettis aux encadrements ministériels. Par la suite, le modèle proposé par Caron (2008) est présenté. Ce modèle établi en contexte québécois permet, à notre avis, une grande souplesse dans les différentes façons d'implanter la différenciation pédagogique en classe. De plus, ce modèle est clair, il rejoint les propos de nombreux auteurs clés de la différenciation pédagogique et fait important, il s'arrime pratiquement en tout point avec le modèle suggéré par le MELS (2006b). Le MELS (2006b) a établi des niveaux de différenciation en fonction de la nature des

aménagements ou changements à apporter aux situations d'évaluation afin de répondre aux besoins diversifiés des élèves. Il distingue trois niveaux de différenciation pédagogique en situation d'évaluation : la flexibilité pédagogique, l'adaptation et la modification. Même si ce modèle a été conçu pour l'ordre de l'enseignement secondaire, il est tout à fait transférable au primaire et peut également se mettre en place lors de situations d'enseignement, bien que prévu au départ en contexte d'évaluation. À ce propos, on peut lire dans ce document que :

« ... il devient difficile de distinguer ce qui relève de l'apprentissage de ce qui relève de l'évaluation, car les deux sont intimement liés, notamment dans les situations d'apprentissage et d'évaluation. On comprend donc que ce qui est défini comme différenciation en évaluation n'est pas un courant ou une nouvelle approche à ajouter à la différenciation pédagogique, ou alors une méthode d'évaluation. La différenciation en évaluation, ce n'est pas une fin en soi, c'est plutôt un moyen pour permettre à l'enseignant de mieux planifier ses interventions en tenant compte des différences entre les élèves. » (MELS, 2006b, p.27)

2.10.6.1 La flexibilité pédagogique

La flexibilité est de mise pour tous les élèves et correspond à la souplesse permettant de leur offrir certaines options en fonction de leur rythme et leur style d'apprentissage, ainsi que de leur niveau cognitif. Cette flexibilité pédagogique peut concerner les contenus (les élèves pourraient lire des textes différents), les structures organisationnelles (les élèves pourraient travailler selon divers regroupements), les processus (les élèves pourraient bénéficier, lors de la réalisation d'une tâche, d'un soutien différent) ainsi que les productions (les élèves pourraient utiliser des médiums différents afin de témoigner de leurs acquis). La flexibilité pédagogique concerne tous les élèves lors de situations d'apprentissage et d'évaluation dans une optique de régulation.

2.10.6.2 L'adaptation

L'adaptation concerne les élèves ayant des besoins particuliers et consiste à ajuster la façon dont se vit la situation d'évaluation (et par extension, la situation d'apprentissage). Cette adaptation ne doit pas affecter ni le contenu, ni le niveau de difficulté de la tâche à effectuer. À titre d'exemple, l'adaptation peut porter sur les procédures utilisées en cours de réalisation de la tâche ou dans la présentation visuelle du matériel nécessaire à sa réalisation. Ces élèves ont souvent besoin d'un soutien accru afin d'être en mesure de réaliser certaines tâches. Ces mesures doivent être inscrites dans le *PIA* (plan d'intervention adapté) de l'élève.

2.10.6.3 La modification

La modification consiste à apporter un changement dans la nature de la situation d'apprentissage ou d'évaluation, modifiant par le fait même le niveau de difficulté de la tâche. Comme la modification concerne notamment les critères et les exigences de l'évaluation, la ou les modifications doivent absolument être inscrites dans le *PIA* de l'élève (plan d'intervention adapté). Par exemple, il peut être proposé des textes moins longs ou moins difficiles aux élèves éprouvant des difficultés de décodage ou de compréhension en lecture. Au moment de la passation des épreuves ministérielles ou aux fins de la sanction des études, de telles modifications ne peuvent être apportées.

Il faut savoir qu'une adaptation dans un contexte donné peut devenir une modification dans un autre. À titre d'exemple, faire la lecture d'une situation problème à l'élève en mathématiques relève de l'adaptation alors que faire la lecture d'un texte en contexte de compréhension de lecture relève plutôt de la modification. Il est important que l'enseignant conserve à l'esprit son intention pédagogique. Un élève n'a pas nécessairement besoin de mesures d'adaptation ou de modification pour l'ensemble des compétences qu'il a à développer.

Bien évidemment, le MELS (2006b) insiste sur le fait que les adaptations et les modifications doivent découler d'une analyse rigoureuse des besoins des élèves, analyse demandant la concertation des différents intervenants du milieu. En ce sens, la différenciation pédagogique planifiée ne peut s'actualiser que dans un contexte où les besoins des élèves sont évalués, de même que leur niveau de développement des diverses compétences et du support dont ils auront besoin en cours de route.

Le fait de comprendre ce qu'est un élève présentant des besoins particuliers est donc primordial pour l'étude des pratiques de différenciation pédagogique. Bien que ce concept réfère aux élèves à risque ou en difficulté, aux fins de cette recherche, nous présentons l'élève ayant des besoins particuliers comme étant tout élève qui présente des besoins qui s'écartent plus largement de la norme (Nootens, 2010). Cette catégorisation doit donc nécessairement prendre en compte à la fois les élèves qui éprouvent des difficultés d'adaptation ou d'apprentissage (tel que compris dans les documents ministériels) de même que les élèves doués et talentueux (Gagné, 2009). Ce sont d'ailleurs ces derniers dont les besoins sont souvent mis de côté. Le défi est de taille encore une fois pour l'enseignant qui doit parvenir à soutenir ses élèves en difficulté et maintenir l'intérêt et la motivation de ses élèves talentueux. À ce sujet, Perrenoud (2005) soulève une épineuse question, soit celle de la répartition des ressources, en invoquant que la différenciation vise en priorité les élèves qui ont des difficultés d'apprentissage et de développement, et qu'il s'agit d'un choix politique avant d'être un choix pédagogique. Du reste, les pratiques enseignantes qui tiennent compte des profils et des styles d'apprentissage de chaque élève, de même que de leurs besoins spécifiques, sont aujourd'hui reconnues comme essentielles à la réussite de ceux-ci.

2.10.7 Le modèle de différenciation proposé par Caron (2008)

Dans son modèle³², Caron (2008) atteste que la différenciation pédagogique s’actualise dans un contexte et prend son sens lorsqu’on la place en synergie avec deux autres composantes que sont le *développement des compétences chez les élèves et les parcours, ou les cycles d’apprentissage*. Cela signifie que la différenciation ne peut exister de manière isolée et qu’il lui faut un contexte pour s’actualiser. À l’instar du MELS (2006b), Caron propose un modèle comportant différents niveaux de différenciation. Les deux modèles ont plusieurs aspects communs. Celui de Caron comporte quatre niveaux que sont la diversification, la différenciation (l’offre de choix)³³, l’adaptation et l’individualisation.

2.10.7.1 La diversification

Le premier niveau, la diversification, se caractérise par «... une démarche qui conduit à la mise en place de contextes d’apprentissage variés et à l’utilisation de stratégies d’enseignement multiples » (Caron, 2008, p.4). Cette diversification se vit dans un contexte d’hétérogénéité (représentatif des classes montréalaises) et se traduit par la variété, la diversité, la pluralité et la multiplicité. Il s’agit par exemple de diversifier les regroupements en classe (ce qui rejoint les structures organisationnelles), de diversifier les modalités de travail, de diversifier les façons d’aborder les mises en situation (ce qui rejoint les processus), ou de varier sa façon de présenter les consignes et d’en favoriser la compréhension. La diversification représente un premier pas vers une différenciation authentique (Caron, 2008).

³² Nous parlons de «modèle», mais l’auteure n’utilise pas ce terme pour désigner la différenciation pédagogique telle que présentée dans ses livres.

³³ Dans le but de réduire les risques de confusion entre le thème général de la différenciation pédagogique et le niveau proposé dans le modèle de Caron, nous avons nommé ce niveau «offre de choix» (elle le nomme « différenciation »), sans prétendre qu’il corresponde en tout point au message que l’auteur veut véhiculer.

2.10.7.2 La différenciation (l'offre de choix)³⁴

À travers l'offre de choix, l'enseignant se dirige tranquillement vers une différenciation plus authentique (Caron, 2008). Selon l'auteure, il s'agit de flexibilité pédagogique. Cette souplesse permet d'offrir des choix planifiés à l'ensemble des élèves au moment de situations d'apprentissage et d'évaluation. Cette différenciation s'adresse à tous les élèves. Elle se vit donc en contexte de classe hétérogène. Dans le modèle de Caron, les contenus, les productions et les processus peuvent être différenciés. À titre d'exemple, les contenus peuvent être différenciés par l'offre du choix de thèmes à travailler en classe. La différenciation des productions peut se traduire à travers l'offre du choix du médium utilisé par l'élève afin de témoigner de sa compétence. Pour leur part, les processus peuvent être différenciés par la possibilité de différentes modalités d'accompagnement ou par la mobilisation de différentes démarches et stratégies pour développer les compétences liées à l'écrit.

2.10.7.3 L'adaptation

Le troisième niveau de différenciation proposé par le modèle de Caron s'inscrit tout à fait dans la même lignée que le MELS (2006b). Il nous semble important de relever ici la cohésion entre ses suggestions et les recommandations du MELS. À cet égard, nous rappelons les explications de ce dernier concernant les mesures d'adaptation :

« ... apporter les accommodations, des ajustements ou des aménagements à des situations d'apprentissage et d'évaluation pour autant que celles-ci ne viennent pas diminuer les exigences ou modifier ce qui est évalué. Nous apportons alors des changements dans la façon dont se vivent ces situations pour certains élèves ayant des besoins particuliers. Ces adaptations peuvent porter sur les procédures à suivre, sur la manière de présenter visuellement les textes ou sur la façon de les disposer. Malgré les ajustements ou aménagements habituellement utilisés par l'élève, le contenu des situations demeure le même, ainsi que les critères d'évaluation et les exigences. » (MELS, 2006b, p.28-29)

³⁴ Nous rappelons encore ici que Caron nomme ce niveau «différenciation», mais que nous l'avons nommé «l'offre de choix» afin de minimiser le risque de confusion entre le thème de la différenciation et le niveau auquel Caron fait référence.

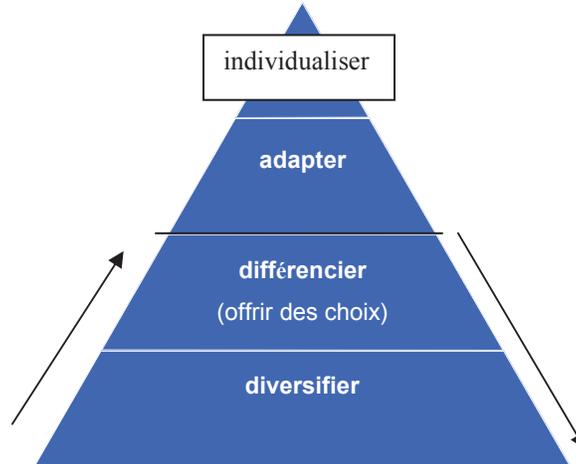
L'adaptation ne s'adresse pas à tous les élèves, mais seulement à ceux qui ont des besoins particuliers et est nécessaire seulement après que des mesures de diversification et d'offres de choix aient été mises en place. Ce niveau de différenciation doit nécessairement découler « d'une analyse rigoureuse des besoins des élèves et non d'une mesure déterminée par l'appartenance à une catégorie d'élèves » (Caron, 2008, p.9). L'adaptation peut se traduire par la répartition du temps alloué à l'élève afin d'être en mesure de manifester sa compétence, ou par la possibilité de réaliser une tâche à l'ordinateur au lieu du traditionnel papier-crayon. Les mesures d'adaptation doivent figurer dans le plan d'intervention de l'élève.

2.10.7.4 L'individualisation

Selon Caron (2008), si la tâche adaptée ne suffit pas pour répondre aux besoins particuliers de l'élève, il faut passer à un autre niveau de différenciation, qui consiste à individualiser. L'individualisation est une mesure temporaire et ne s'adresse qu'à quelques élèves. Il s'agit par exemple de proposer un texte moins long ou moins difficile, de souligner des mots ou des phrases-clés dans les consignes pour faciliter la compréhension de celles-ci ou d'offrir une tâche allégée dans le cadre d'un contrat d'apprentissage. Elle ne peut ni ne doit aboutir à un enseignement individualisé (Perrenoud, 2005). Toutes les mesures d'individualisation doivent figurer au plan d'intervention de l'élève.

Le modèle de Caron qui s'insère dans la réalité québécoise et qui prend en compte la différenciation pédagogique telle que prescrite par le MELS offre un support fort intéressant pour la différenciation pédagogique. Nous en proposons une adaptation qui nous permettra de mettre en relation les pratiques de différenciation pédagogique, tel qu'annoncé afin de répondre à notre second objectif de recherche, avec ce modèle adapté. À notre sens, cette adaptation permet de rallier ce que le MELS prescrit tout en utilisant les quatre niveaux proposés par Caron qui offrent davantage d'options en classe, puisqu'avant d'en arriver à des mesures d'adaptation et d'individualisation, les enseignants peuvent diversifier leur enseignement et offrir des choix.

Figure 1
Adaptation du modèle de différenciation de Caron (2008)



Adapté du modèle de Caron (2008)

Cette adaptation du modèle de Caron permet de visualiser que tous ces niveaux relèvent de la différenciation pédagogique, mais qu'il existe une certaine hiérarchisation entre eux. Toutefois, nous aimerions préciser que la diversification et l'offre de choix, qui constituent, à notre sens, les socles de la différenciation pédagogique, revêtent toutes deux une importance similaire dans les pratiques d'enseignement et d'évaluation en classe.

2.10.8 Les recherches abordant le thème de la différenciation pédagogique

Les recherches abordant spécifiquement les pratiques de différenciation pédagogique en classe dite ordinaire sont pratiquement inexistantes. Celles abordant ces pratiques au premier cycle du primaire sont encore plus rares. Pour ces raisons, nous présentons des recherches qui ne visent pas nécessairement les élèves du premier cycle du primaire. Il nous semble important de mentionner que nous avons pris connaissance de cinq recherches menées au Québec en lien avec la différenciation pédagogique. Pour trois d'entre elles, il s'agit de mémoire de maîtrise ou de thèse de doctorat. Nous les présentons ici. Viennent ensuite des recherches menées en Europe et aux États-Unis.

La recherche menée par Paré (2011), réalisée dans le cadre de son projet de recherche doctoral, vise à connaître les pratiques d'individualisation de l'enseignement utilisées au Québec par les enseignants du primaire pour favoriser l'accès au programme de formation des élèves handicapés ou en difficulté intégrés dans leurs classes. Plus précisément, cette étude identifie la fréquence d'utilisation des pratiques d'individualisation de l'enseignement, analyse la compréhension et l'utilisation des pratiques d'individualisation par les enseignants et identifie les facteurs personnels et systémiques en relation avec la fréquence et le type d'utilisation des pratiques d'individualisation de l'enseignement d'un groupe d'enseignants. Nous présentons uniquement les résultats issus du premier objectif, car c'est celui qui rejoint une partie de la méthodologie de notre recherche.

La recherche de Paré comptait 138 enseignants qui ont répondu à un questionnaire, afin de recenser leurs pratiques d'individualisation. De ce nombre, 13 enseignants ont été retenus afin de réaliser une entrevue permettant d'approfondir les réponses préalablement obtenues. Les résultats ont notamment été traités selon la fréquence des pratiques conduites à partir d'une échelle de Likert et étaient divisés de la sorte : fréquence d'utilisation des pratiques de différenciation pédagogique, fréquence d'enseignement des stratégies, fréquence d'utilisation des accommodations par les enseignants en situation d'enseignement, fréquence d'utilisation des accommodations par les enseignants en situation d'évaluation et fréquence d'utilisation des pratiques de modification. Ce sont ces données qui nous intéressent puisque pour répondre à notre premier objectif de recherche, nous détaillons les pratiques des enseignants lors d'un entretien semi-dirigé, à l'aide d'une échelle de Likert. Les pratiques significativement fréquentes sont la variété des regroupements d'élèves, proposer une activité en sous-groupe et enseigner diverses stratégies. Paré classe ces pratiques sous « différenciation pédagogique » et « stratégies d'apprentissage ». Les pratiques fréquentes classées sous la rubrique de l'accommodation sont la lecture des consignes d'un travail à la place d'un élève, accorder plus de temps lors d'un travail et reformuler les consignes d'un travail ou d'un examen. Quant à elle, l'accommodation se traduit fréquemment uniquement par l'enseignement de moins de contenu que ce qui est prévu au programme de formation. Ce sont les pratiques qui relèvent de

l'accommodation qui sont significativement peu fréquentes. Deux pratiques qui sont classées sous la rubrique de la « différenciation pédagogique » et relevées comme significativement peu fréquentes sont le fait de laisser l'élève choisir le mode de présentation de ses travaux et de faire travailler les élèves avec des élèves d'autres classes. La première pratique rejoint la différenciation des productions et la seconde, la différenciation des structures (Tomlinson, 2004). Chez Caron (2003, 2008), il s'agit de la diversification et de la différenciation (offre de choix). Cette recherche fait ressortir la forte propension des enseignants à poursuivre un enseignement en groupe-classe malgré l'intégration d'élèves ayant des besoins particuliers.

La recherche menée par Gauthier (2010) dans le cadre d'un mémoire de maîtrise cherche à identifier, décrire et comparer des pratiques d'enseignants en classe de 1^{re} année du 1^{er} cycle du primaire en situation d'enseignement de la lecture. Quarante-deux enseignants ont accepté de répondre à un questionnaire concernant leurs pratiques de différenciation pédagogique, mais seuls trente-sept enseignants ont finalement retourné le questionnaire. Vingt-cinq de ces enseignants accueillent des élèves ayant un trouble langagier dans leur classe. Les pratiques mises en avant dans les classes avec intégration ont été comparées à celles employées dans une classe sans intégration. Le premier objectif de recherche consiste à décrire les pratiques adaptées utilisées en enseignement de la lecture. Les enseignantes devaient répondre s'ils adoptaient les pratiques en question et ces pratiques étaient documentées par une fréquence. Quarante-deux pratiques adaptées ont été classées sous trois catégories : 1) l'adaptation du matériel, 2) l'adaptation des stratégies d'enseignement et 3) l'adaptation de l'environnement. Toutes les pratiques recensées sont détaillées et décrites sous forme de tableaux. Les résultats indiquent notamment que les enseignantes utilisent principalement les pratiques mises en avant par les chercheurs des domaines didactiques de la lecture et de l'écriture et de l'adaptation scolaire. Les pratiques de différenciation recensées sont dites successives. Nous ne présentons pas tous les résultats, qui sont très nombreux, mais à titre d'exemple, les mesures de différenciation sont de l'ordre de : 1) *augmenter ou diminuer la longueur des textes à lire ; 2) utiliser des textes avec une structure répétitive, des mots familiers ou connus ; 3) exposer les mots à globaliser sur le mur pour offrir une banque de*

mots ; 4) écrire le mot ou la phrase au tableau ; 5), utiliser des cartes mot-image ; 6), utiliser une association son/image et lettre/image ; 7) offrir différents niveaux de difficulté dans le développement des syllabes. Les conclusions de cette recherche mettent en lumière le peu d'ouverture des enseignants à adopter des pratiques innovantes et le fait qu'ils sont peu enclins à adapter leur enseignement aux besoins des élèves. Les pratiques de classe d'enseignants qui intègrent un élève ayant un trouble du langage écrit et ceux n'en intégrant pas sont comparées. Cette comparaison cherche à répondre à la deuxième question de recherche : est-ce que la présence d'un élève en trouble de langage influence l'utilisation des pratiques différenciées en enseignement de la lecture en situation de grand groupe ? Les résultats indiquent que les pratiques diffèrent très peu d'une classe à l'autre. Seules quatre pratiques distinguent les deux classes et concernent l'utilisation différenciée de deux formes de lecture (lecture en dyade et lecture en jumelant un lecteur habile et un lecteur faible) et de deux pratiques préconisées après la lecture (poser des questions précises et donner des choix de réponses et utiliser un schéma de récit, une carte sémantique ou un réseau de concept pour favoriser la compréhension). Gauthier recommande que plus de différenciation successive soit mise en avant dans les pratiques de classe. Elle recommande également de favoriser davantage l'enseignement de la compréhension en lecture, d'ouvrir les horizons quant aux pratiques adaptées à l'enseignement de la lecture et de s'assurer que la présence d'un élève avec un trouble du langage en classe implique un changement de pratique.

En 2010, Morin et Montésinos-Gelet (2010) ont publié un rapport de recherche concernant les méthodes d'enseignement pour favoriser l'entrée dans l'écrit, la place de la différenciation pédagogique et le rôle accordé à l'interaction lecture-écriture. La recherche poursuit plusieurs objectifs. Nous présentons uniquement ceux qui rejoignent notre propre méthodologie (puisque notre projet de recherche doctoral s'inscrit dans cette recherche), soit décrire de manière nuancée les pratiques d'enseignement du français écrit en tenant compte de différents aspects de la langue et des discours mis de l'avant par les enseignants et des moyens spécifiques mis en œuvre pour les enseigner; catégoriser les pratiques décrites afin de dégager des types d'enseignement de la langue écrite; identifier les différentes formes de

différenciation pédagogique pour l'enseignement de la lecture et de l'écriture en tenant compte des différents types d'enseignement et évaluer l'impact des différents types d'enseignement sur le développement des compétences en lecture et en écriture chez les élèves. Cette recherche impliquait vingt-deux enseignants du premier cycle du primaire et trois-cent-soixante-dix élèves. Les chercheuses ont réalisé deux observations dans chacune des classes et ont passé un questionnaire aux enseignants, questionnaire qui visait surtout à connaître le parcours professionnel des candidats de même que leurs conceptions de l'enseignement-apprentissage de la langue écrite. Les élèves ont été soumis à quatre épreuves de littératie (deux en lecture et deux en écriture) permettant de mesurer leur progression.

Compte tenu des nombreux objectifs que poursuivait cette recherche, les résultats sont en grand nombre. Notre présentation se limite à quelques-uns qui nous semblent particulièrement pertinents et qui rejoignent la méthodologie de notre recherche.

En lien avec la différenciation pédagogique, les pratiques observées sont l'autorégulation, l'étayage par l'enseignant, l'étayage oral avant l'écrit, l'étayage par les pairs, la variété des dispositifs, le guidage et l'adaptation du matériel. Les questions posées en lien avec la différenciation pédagogique lors de l'entrevue réalisée auprès des enseignants de cette recherche n'ont pas permis de catégoriser leurs pratiques, notamment à travers les niveaux proposés par le MELS (2006b) qui sont la flexibilité pédagogique, l'adaptation et la modification. Cela est dû au fait que les réponses des enseignants n'étaient pas explicites. Il est permis de croire que ce constat corrobore le *Comité conseil sur les programmes d'études* (Gouvernement du Québec, 2007) qui relève que « la différenciation pédagogique et l'innovation pédagogique promues dans le *Programme de formation* sont des notions très complexes et qu'en conséquence, il n'est pas étonné de déceler une mauvaise compréhension de ces concepts chez le personnel enseignant » (p.10). Toutefois, tous les enseignants ont mentionné différencier en fonction de leurs lecteurs-scripteurs faibles ou plus forts.

En lien avec les pratiques adoptées par les enseignants et les résultats de leurs élèves aux quatre épreuves auxquels ils ont été soumis, les données de cette recherche font ressortir que la plus forte progression dans toutes les tâches est attribuable à la lecture en tandem. Un autre dispositif souvent corrélé avec la progression des élèves est la démarche des orthographes approchées. La variété des dispositifs mis en œuvre en classe est corrélée avec la performance en fin d'année dans la tâche de compréhension en lecture. Une corrélation négative a été observée entre la pratique des exercices écrits et les résultats des élèves qui ont été impliqués dans ce type de dispositif : ils ont généralement moins bien progressé ou réussi en fin d'année que les autres.

La thèse de Nootens (2010) a pour objectif de rendre compte des pratiques exemplaires d'adaptation de l'enseignement, instaurées par des enseignants de classe primaire québécoise, à l'intention d'élèves en difficultés langagières éduqués en contexte d'inclusion et à l'intention de la classe inclusive. Afin de dresser un bilan des pratiques d'adaptation de l'enseignement qui sont exemplaires, la chercheuse a privilégié des études de cas. Les données ont été recueillies au moyen d'entretiens et d'observations en classe (3), dans trois milieux, qui impliquaient chacun une enseignante et son groupe d'élèves. Les données recueillies ont été analysées de manière qualitative, ces analyses visant une interprétation des informations obtenues, en mettant en relief les particularités, ressemblances et nuances ressortant des catégories d'informations extraites du contenu recueilli. Afin de rendre compte des pratiques d'adaptation de l'enseignement instaurées dans chaque cas-milieu, six questions ont été posées : Dans quel contexte – socioéconomique, académique et professionnel – l'enseignant réalise-t-il l'inclusion? Quelle organisation de classe, quels modes de groupement des élèves et quelles méthodes et stratégies d'enseignement-apprentissage l'enseignant privilégie-t-il, étant donné ce contexte de pratique – caractérisé notamment par l'inclusion d'élèves en difficultés langagières, donc par l'enseignement en contexte de grande hétérogénéité? Quel matériel d'enseignement-apprentissage l'enseignant privilégie-t-il auprès de la classe hétérogène et auprès des élèves en difficultés langagières? De quelle façon l'évaluation des apprentissages se réalise-t-elle en classe inclusive, c'est-à-dire dans un contexte marqué par

l'adaptation de l'enseignement aux besoins de l'élève durant le processus d'apprentissage? Quels sont, selon les observations de l'enseignant, les effets des adaptations à l'enseignement mises en place à l'intention de la classe inclusive et à l'intention de l'élève ou des élèves en difficultés langagières, sur le groupe et sur l'élève en difficultés langagières? Quelle expérience vécue les enseignants participants rapportent-ils eu égard à l'adaptation de l'enseignement en contexte d'inclusion ?

Les pratiques des enseignantes sont présentées sous forme d'études de cas et divers tableaux exposent des bilans sous forme de synthèse liée aux questions posées. Nous retenons uniquement les résultats liés aux pratiques de différenciation. Il en ressort que pour l'enseignement des notions et compétences nouvelles, une formule privilégiée d'animation en grand groupe alliant enseignement hautement explicite et participation active et différenciée des élèves, formule intégrant de façon systématique l'explicitation répétée des notions et stratégies visées, la modélisation par l'enseignant, l'explicitation des notions et stratégies par les élèves eux-mêmes en contexte d'application réalisée en grand groupe, contexte permettant l'intervention différenciée de la part de l'enseignant. Pour la mise en branle de toute activité d'enseignement-apprentissage, une formule privilégiée d'animation en grand groupe alliant rappel hautement explicite des notions ou stratégies visées par l'activité, puis participation active et différenciée des élèves, lors d'une première application en grand groupe sous animation de l'enseignant, avant la réalisation de l'activité par les élèves, selon différentes formules.

Pour la consolidation et le transfert des acquis, des formules privilégiées d'enseignement-apprentissage et d'adaptation de l'enseignement tenant systématiquement compte des ressources disponibles, pour une maximisation du temps passé par chaque élève à l'apprentissage actif en classe et pour l'exploitation parcimonieuse du soutien assumé par les pairs :

- En contexte de soutien humain accru en classe, instauration d’une variété de groupements et de modes de fonctionnement, en alternance ou en concomitance, impliquant le soutien adapté aux besoins de l’élève en difficulté, de la part de l’enseignant et de spécialistes en classe (éducateur spécialisé ou orthopédagogue) ;
- En l’absence de soutien humain accru en classe, instauration d’une formule d’animation en grand groupe en alternance avec de courtes mais nombreuses périodes de travail individuel, lors desquelles il y a soutien adapté aux besoins de l’élève, de la part de l’enseignant.
- En lien avec l’évaluation des apprentissages, des pratiques impliquant une évaluation continue des élèves – au moyen de l’observation systématique et d’annotations en cours d’intervention – comme assise à la sélection des adaptations à implanter.
- Une évaluation des acquis s’appuyant sur la qualité des productions des élèves, mais aussi sur les traces écrites rendant compte des difficultés rencontrées et du soutien apporté dans les tâches, pour rendre compte des progrès.
- Des pratiques d’évaluation s’inscrivant dans la continuité et la logique des pratiques implantées en contexte d’enseignement-apprentissage : exploitation en contexte d’évaluation, des mêmes formules pédagogiques, modes de groupement des élèves et mesures de soutien offertes au groupe et à l’élève en difficulté.

La recherche de Turcotte (2009), étudie les pratiques de différenciation pédagogique considérées exemplaires de six enseignants du primaire du Québec et de l’Outaouais. C’est la lecture qui est au cœur de l’étude de ces pratiques. Les enseignants participaient à des entrevues dont les objectifs consistaient essentiellement à décrire leurs pratiques de différenciation pédagogique et à définir le sens qu’ils donnaient à celles-ci. À la suite des entrevues, les résultats étaient croisés, ce qui a permis de faire ressortir trois grandes catégories au regard du sens qu’ils donnaient à leurs pratiques. Les trois grands thèmes sont : 1) le respect de l’unicité de chacun, 2) la responsabilité d’accompagner chacun vers le succès et 3) le développement de l’autonomie. Les résultats indiquent que selon les enseignants de la recherche, « la présence de ces trois éléments est peut-être nécessaire afin que tous les élèves

puissent construire leurs compétences de lecteur de façon épanouie et que les enseignants construisent des pratiques pédagogiques soutenant l'intégration de tous en lecture » (p.33). Turcotte conclut que des « recherches futures permettraient d'examiner les valeurs et objectifs qui inspirent les pratiques d'un plus grand nombre d'enseignants et de les relier à des observations en salle de classe en empruntant une méthodologie mixte » (p.34). Nous privilégions justement une méthodologie mixte dans notre thèse.

En 2005, Brown et Morris ont mesuré l'efficacité d'un programme différencié de l'enseignement de l'orthographe chez des élèves de deuxième année (N=19) à partir de listes de mots. Le groupe était divisé en deux, selon les performances orthographiques des élèves. Dans le premier groupe, composé des scripteurs faibles (N=7), les élèves étaient soumis à une intervention de quinze semaines durant lesquelles ils ont reçu un enseignement relativement à l'orthographe de mots de niveau première année. Par la suite, ces mêmes élèves ont suivi un entraînement de vingt-et-une semaines à l'aide de la liste de mots de niveau deuxième année. Dans le second groupe, composé de scripteurs moyens (N=12), les élèves ont reçu un entraînement relatif à la liste de mots de niveau deuxième année durant toute la durée de l'intervention. Les résultats ont été calculés en fonction des performances avant et après l'intervention. Ces résultats démontrent des améliorations statistiquement significatives des performances orthographiques chez tous les élèves en lien avec les mots ciblés par l'intervention. Les améliorations les plus significatives se retrouvent chez les faibles scripteurs. À la fin de l'intervention, ils orthographient correctement 93% des mots de la liste de première année, contre 21% avant l'intervention. Ils ont également correctement orthographié 62% des mots de deuxième année à la fin de l'intervention, comparativement à 10% des mots avant l'intervention. Toutefois, les performances orthographiques étaient très variables d'un élève à l'autre à la fin de l'intervention.

En 2007 en France, dans le cadre d'un projet pilote visant à intégrer en classe régulière des élèves ayant un trouble sévère du langage écrit, Gombert et Roussey ont analysé les

pratiques déclarées d'enseignants du primaire et du collégial (l'équivalent du secondaire au Québec). Vingt-quatre élèves ont été intégrés sur deux années par un total de quarante-quatre enseignants, dont trente-huit qui ont participé aux entrevues. L'entretien semi-directif comportait treize questions qui relevaient de cinq thématiques, dont une relative aux pratiques pédagogiques. Les autres thématiques concernaient les représentations des enseignants sur le handicap et l'intégration, le rôle qu'ils pensaient jouer dans l'expérimentation, les caractéristiques de l'élève intégré et finalement le contenu et la formation qu'ils avaient reçus préalablement à l'intégration de ces élèves.

Quatre questions relatives aux pratiques pédagogiques étaient prévues :

- Q.1. Vous intégrez dans votre classe un élève dyslexique sévère depuis plus de trois mois maintenant. Avez-vous changé quelque chose dans vos manières de faire, dans vos pratiques pédagogiques?
- Q.2. Plus spécifiquement, comment prenez-vous en compte ses difficultés?
- Q. 3. Avez-vous été amené à mettre en place des dispositifs spécifiques pour l'intégrer et l'aider?
- Q.4. Qu'est-ce qui a été le plus difficile ou facile pour vous?

Les réponses ont été analysées qualitativement, puis quantitativement. Les chercheurs en ont donc dégagé une typologie hiérarchisée des gestes d'adaptation relatifs à la prise en charge de ces élèves. Après la seconde année d'intégration, il n'a pas été possible pour les chercheurs d'interviewer à nouveau les enseignants. Ceux-ci ont donc répondu par écrit aux mêmes questions qui leur avaient été posées précédemment.

Les résultats de cette recherche démontrent que les enseignants du primaire et du secondaire évoquent massivement l'adaptation des moyens comme moyen d'intégration possible. Les chercheurs classent ce moyen sous la rubrique « différenciation pédagogique ». Les enseignants du secondaire différencient plus fortement les évaluations que ceux du

primaire qui eux, sont plus enclins à mettre en place un parcours individualisé pour les élèves en situation de handicap. Ces mêmes enseignants du primaire privilégient un enseignement en fonction du niveau réel des élèves intégrés et font appel au groupe classe pour aider les élèves handicapés.

Après deux années d'intégration, les gestes d'adaptation des enseignants du primaire et du secondaire se ressemblent davantage : l'adaptation des consignes, l'aide entre pairs et l'adaptation des moyens constituent désormais les gestes majoritairement évoqués par tous les enseignants. Les chercheurs font également ressortir que les gestes d'adaptation utilisés par les enseignants intégrant des élèves handicapés sont des gestes simples tels que placer un élève devant la classe, lui permettre de prendre moins de notes, lui distribuer des photocopies de notes de cours, lui relire des consignes ou simplifier les consignes.

À la lumière des recherches recensées dans le cadre conceptuel, il nous apparaît clairement que nous devons prendre appui sur un modèle permettant de catégoriser les pratiques des enseignantes expertes de notre recherche, modèle qui permettrait de mieux comprendre les pratiques observées en classe.

2.11 Le modèle du multi-agenda (Bucheton et Soulé, 2009)

Le modèle du multi-agenda, développé par l'équipe du *Laboratoire interdisciplinaire de recherche en didactique, éducation et formation (LIRDEF³⁵)* et mis en avant par Bucheton et Soulé, est développé pour décrire l'agir enseignant dans la classe, pour

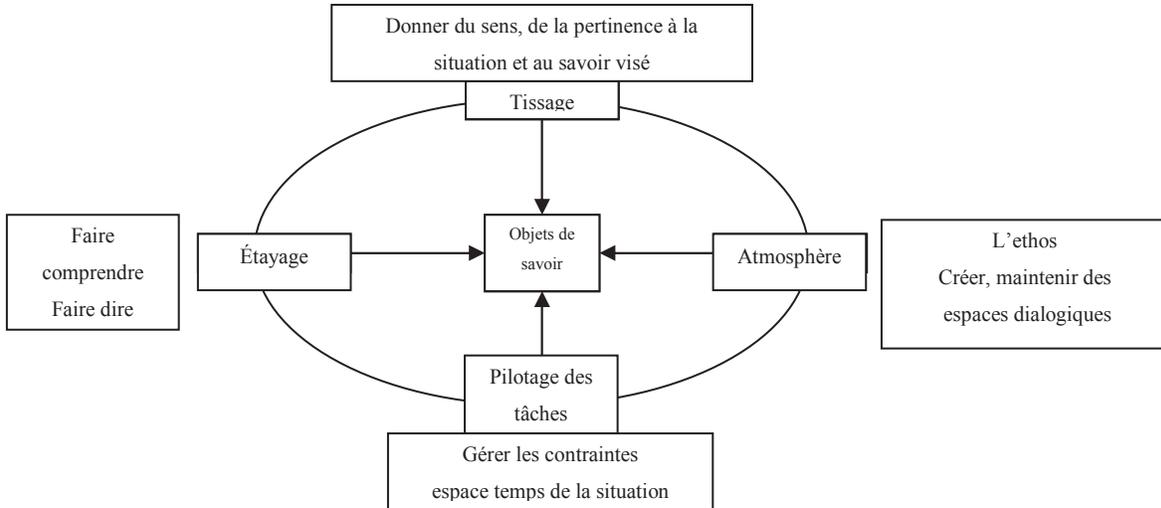
³⁵ Le lecteur qui désire en apprendre davantage est invité à se référer au texte-source, car il peut paraître réducteur de résumer ici un modèle bien davantage développé.

« fournir une grammaire complexe de concepts, permettant une analyse approfondie des situations didactiques, de leur évolution, dans leur dimension située (...) il cherche à faciliter la compréhension des gestes professionnels des enseignants pour s'ajuster à la grande diversité des variables de toute situation. » (Bucheton et Soulé, 2009, p.29).

Ce modèle est retenu puisqu'il permet d'analyser les pratiques enseignantes afin de mieux les comprendre et de mieux saisir toute la complexité des gestes d'enseignement de la classe.

Le modèle du multi-agenda s'articule autour de cinq préoccupations centrales, celles-ci constituant la matrice de l'activité de l'enseignant dans la classe. Il s'agit de piloter et organiser l'avancée de la leçon; maintenir un espace de travail et de collaboration langagière et cognitive; tisser le sens de ce qui se passe; étayer le travail en cours et avoir comme cible un apprentissage de quelque nature que ce soit. Ces cinq préoccupations ne peuvent être isolées, et c'est pourquoi elles sont systémiques, c'est-à-dire qu'elles coagissent et rétroagissent les unes avec les autres. Elles sont aussi modulaires, donc, elles ne revêtent pas toutes la même importance au même moment. Dans le même esprit, elles sont hiérarchiques, puisqu'une des préoccupations est parfois plus importante qu'une autre, selon les dispositifs et les enjeux de la situation mise en place. Finalement, elles sont dynamiques, car « leur mise en synergie et leur organisation interne évoluent pendant l'avancée de la leçon » (Bucheton et Soulé, 2009, p.33).

Figure 2
Le modèle du *multi-agenda*



Bucheton et Soulé, 2009

2.11.1 Le pilotage de la leçon

Le pilotage de la leçon a comme visée centrale d'organiser la cohérence et la cohésion de la séance. Il s'agit de veiller à ce que le savoir soit circonscrit dans un espace temps. Le parcours à emprunter pour mettre en avant ce savoir nécessite d'organiser les tâches, les instruments de travail, la disposition spatiale, de même que les déplacements autorisés ou non. Selon les auteurs, cette préoccupation est centrale pour les enseignants débutants et s'inscrit dans un ensemble de contraintes pas toujours négociables. Cette gestion du temps et du rythme implique également pour l'enseignant la question de ses déplacements et de ceux de ses élèves, de ses gestes corporels, de la maîtrise des outils de base tels le tableau et les manuels utilisés, les affichages de la salle de classe et de la disposition des tables ou des pupitres pour les élèves. Lorsque l'enseignant commence à maîtriser le pilotage, il devient davantage disponible pour des moments de communication et d'interaction avec ses élèves. « Le pilotage conjugue ainsi la dynamique tranquille de la durée, nécessaire à l'incorporation des savoirs

avec la force de l'instant, de la rencontre qui déstabilise et avive la curiosité » (Bucheton et Soulé, 2009, p.34).

2.11.2 L'atmosphère

L'atmosphère est au cœur de l'ambiance qui règne dans la classe. Si elle est parfois détendue ou ludique, tout en étant sérieuse, elle peut aussi être tendue, ennuyeuse ou même inquiétante. « L'atmosphère c'est l'espace intersubjectif qui organise la rencontre intellectuelle, relationnelle, affective, sociale entre des individus confrontés à une situation contenant des enjeux à gérer en commun » (Bucheton et Soulé, 2009, p.34). C'est dans cet espace que les interactions ont lieu et que le concept du conflit sociocognitif est amené, afin de dépasser et de déplacer l'espace de sa propre pensée (Perret Clermont, 1979). Les auteurs du modèle du multi-agenda ajoutent aussi que les gestes d'atmosphère relèvent grandement d'une éthique professionnelle, c'est-à-dire les moments où les élèves ont un espace de parole, pour penser, apprendre et se construire. Un espace où les erreurs sont permises et peuvent être sources d'apprentissage. La gestion de cette atmosphère se joue sur plusieurs tableaux simultanément. Ce sont les élèves entre eux, avec l'enseignant, en groupe-classe, en sous-groupes. « Chacune de ces scènes organisant une atmosphère cognitive et langagière différente et permettant des formes d'engagement, une présence, différente pour les élèves et le maître » (Bucheton et Soulé, 2009, p.35). Cette atmosphère est la responsabilité de l'enseignant, même si parfois les élèves veulent prendre le contrôle de ce qui se passe dans la classe.

2.11.3 Le tissage

Le tissage consiste à faire des liens entre les différentes activités, à « mettre en relation le dehors et le dedans de la classe, la tâche en cours avec celle qui précède ou qui suit, le début avec la fin de la leçon » (Bucheton et Soulé, 2009, p.35). Si les vides laissés par les enseignants, les implicites, peuvent être comblés par les élèves eux-mêmes, ce n'est pas le cas pour les élèves en difficulté. Ceux-ci n'arrivent pas à faire les liens, à retrouver l'information en mémoire ni à la nommer. Le concept de tissage renvoie donc à l'activité du cerveau qui sert

à établir les connexions qui permettent de laisser des traces significantes, de faire des associations et s'inscrire dans des *habitus* déjà construits. « Tisser c'est réveiller, raviver des traces déjà là pour planter le décor, construire le milieu d'une séance » (Bucheton et Soulé, 2009, p.35).

2.11.4 L'étayage : un organisateur central de l'agir enseignant

D'entrée de jeu, les auteurs affirment que l'étayage est un concept central, hiérarchiquement supérieur aux autres dans le modèle du multi-agenda. Cet étayage peut être l'organisateur principal de la co-activité entre l'enseignant et les élèves. Bucheton et Soulé ont emprunté à Bruner le concept d'étayage qui désigne l'aide, sous toutes ses formes, que l'enseignant apporte aux élèves pour les aider à faire, bien sûr, mais aussi pour les aider à comprendre, à apprendre et à se développer dans toute leur entité. Dans la première partie de ce cadre conceptuel ont été présentés les six sous-processus de l'étayage, tels que développés par Bruner (1983). Les gestes d'étayage se traduisent de multiples façons et actualisent toutes sortes de dilemmes, et font partie tant du didactique que du pédagogique. L'étayage est au cœur du travail de l'enseignant.

2.11.5 Les savoirs visés : une cible floue

Les auteurs soulèvent l'épineuse question des situations d'enseignement/apprentissage qui ne sont pas toujours claires pour les enseignants. Pour eux, quels savoirs sont visés? Qu'est-ce qui relève des savoirs, des techniques, des stratégies? Il n'est pas toujours évident d'y voir clair.

La question de l'identification des savoirs visés, de leur complexité, de leur nécessaire imbrication, de leur évolution en cours d'action, en même temps que celle de la possibilité pour les élèves d'y avoir accès (la Zone de Proche Développement de Vygotski, 1985) est une

question centrale pour déterminer la nature de l'étayage apporté par l'enseignant (Bucheton et Soulé, 2009, p.37).

2.12 Synthèse des pratiques d'enseignement

Dans cette partie, nous avons tout d'abord présenté la pratique comme étant «... une activité professionnelle située, orientée par des fins, des buts et les normes d'un groupe professionnel. Elle se traduit par la mise en œuvre des savoirs, procédés et compétences en acte d'une personne en situation professionnelle » (Altet, 2002, p.86). Les pratiques des enseignants réfèrent donc à ce qu'ils mettent en place en classe en lien avec la pédagogie et la didactique. Nous avons spécifié que pour cette recherche, nous étudions les pratiques d'enseignantes considérées expertes, adoptant donc des pratiques potentiellement exemplaires. Afin d'expliquer ce que nous entendons par pratiques exemplaires, nous avons pris appui sur les caractéristiques des enseignants efficaces de Hall (2003), sur le fonctionnement improvisationnel de l'enseignant expert de Tochon (1993), sur Carette et les classes performantes (2008) de même que sur de nombreux principes énoncés par Tomlinson (2010b).

Nous avons consacré une partie à la différenciation pédagogique, concept-clé de cette thèse. La différenciation a été située dans un contexte où elle revêt une importance capitale pour cette recherche, c'est-à-dire dans un contexte où la défavorisation et les besoins variés des élèves sont criants. Par surcroît, les écoles de Montréal accueillent plus d'élèves allophones que francophones, ce qui appelle nécessairement des interventions différenciées pour favoriser l'apprentissage de la langue. Cela dit, la différenciation pédagogique apparaît comme nécessaire, peu importe les milieux, puisque les élèves ont tous des besoins différents et qu'il ne faut pas uniquement tenir compte des élèves éprouvant des difficultés.

Afin d'être en mesure de lier la théorie et la pratique qui caractérisent la différenciation, nous avons présenté les trois composantes autour desquelles s'articule la

différenciation et qui permettent de l'actualiser en classe, c'est-à-dire de se concentrer sur les éléments essentiels du programme d'étude, d'assurer un équilibre entre les normes prescrites pour le groupe et celles qui tiennent compte de l'individu, d'harmoniser le programme et les caractéristiques de l'élève par l'évaluation continue de celui-ci ainsi que par les pratiques de différenciation prenant assise sur cette évaluation (Tomlinson, 2004). Dans l'optique de mettre éventuellement en lumière les pratiques des enseignantes de cette thèse, nous avons présenté les quatre objets de différenciation de Tomlinson (2004, 2010a), soit la différenciation des processus, des contenus, des structures et des productions. Nous avons aussi présenté deux autres modèles de différenciation, soit celui du MELS (2006b) et celui de Caron (2008). Le premier est le modèle auquel les enseignants québécois doivent se référer et le second a été retenu à cause de ses nombreux aspects communs avec celui du MELS, sa clarté, sa facilité de compréhension et d'application et puisqu'il a été conçu en fonction de la clientèle québécoise. Tout comme le modèle de Tomlinson, le modèle de Caron (2008) est utilisé afin de mieux comprendre les pratiques de différenciation pédagogique des enseignantes de cette recherche. Ce modèle s'actualise à travers quatre niveaux de différenciation : la diversification qui s'adresse à tous les élèves, la différenciation qui est le fait d'offrir des choix aux élèves (nous avons d'ailleurs choisi de nommer ce niveau « offre de choix » que nous trouvons plus explicite et qui évite la confusion entre le concept amené par Caron et le thème général de la différenciation pédagogique), l'adaptation qui rejoint le modèle du MELS (2006b) et qui s'adresse seulement à certains élèves, de même que l'individualisation qui est une mesure temporaire, non souhaitable à long terme et qui s'adresse uniquement à quelques rares élèves pour qui les mesures précédentes n'ont pas été suffisantes.

En dernier lieu, le modèle du multi-agenda (Bucheton et Soulé, 2009) a été présenté, car il offre un cadre d'analyse pertinent afin de mieux comprendre les pratiques des enseignantes de cette recherche. Il s'articule autour de cinq préoccupations centrales qui sont le tissage, l'atmosphère, le pilotage des tâches, l'étayage et les objets de savoir, et il met en avant les préoccupations qui constituent la matrice de l'activité de l'enseignant de la classe.

Le modèle du multi-agenda, les quatre objets de différenciation de Tomlinson (2004, 2010a) et le modèle de différenciation de Caron (2008) constituent les points d'ancrage des analyses des pratiques des enseignantes que nous avons recueillies.

2.13 Synthèse du cadre conceptuel et objectifs de la recherche

Ce cadre conceptuel se divise en trois parties. Dans la première partie, les concepts de l'apprentissage ainsi que ceux de l'enseignement ont été définis, car cette recherche étudie à la fois les pratiques de six enseignantes considérées expertes de même que les liens possibles entre leurs pratiques et les résultats obtenus par leurs élèves à deux tâches d'écriture. Par la suite, quatre importants courants épistémologiques ayant influencé les conceptions de l'apprentissage et de l'enseignement dans le domaine de l'éducation, soit le béhaviorisme, le cognitivisme, le constructivisme et le socioconstructivisme ont été présentés. Ces courants ont été présentés d'une part pour mieux comprendre l'évolution des postures épistémologiques en éducation au fil du temps et d'autre part, car les pratiques des enseignantes de notre recherche sont mises en lien avec l'un ou l'autre des courants à la lumière de leurs pratiques déclarées et observées.

Dans la seconde partie, les caractéristiques du français écrit ont été exposées, puisque c'est à travers ses applications que les pratiques enseignantes sont étudiées pour cette recherche. Pour ce faire, nous avons pris appui sur les travaux de Catach (1995/2005) en raison de son apport majeur dans le domaine de la linguistique. Nous avons retenu le modèle de développement de l'enfant avec la langue écrite de Besse (2000), car celui-ci tient compte de différentes préoccupations que peut entretenir simultanément l'apprenti scripteur, plutôt que de proposer un modèle étapiste de l'acquisition de l'orthographe conventionnelle.

La troisième partie du cadre conceptuel a été consacrée aux pratiques d'enseignement, puisque pour mener cette recherche, six enseignantes du premier cycle du primaire considérées expertes ont été sélectionnées afin de recueillir leurs pratiques déclarées et effectives. Cette partie englobe les pratiques de classe, les pratiques exemplaires et les pratiques de différenciation pédagogique. Nous avons souligné le fait que les enseignants considérés experts mobilisent certainement des pratiques exemplaires, mais que de telles pratiques pouvaient aussi être utilisées par des enseignants qui ne sont pas considérés de la sorte. Pour expliquer en quoi peuvent consister les pratiques exemplaires, nous avons pris appui sur Carette (2008), Hall (2003), Tochon (1993) et Tomlinson (2010b). Une attention particulière a été portée aux aspects liés à la différenciation pédagogique puisque deux des objectifs de cette thèse s'articulent autour de ce thème. L'un porte sur les pratiques de différenciation privilégiées par les enseignantes pour l'enseignement de la lecture et de l'écriture et l'autre porte sur les liens possibles entre ces pratiques et la progression de leurs élèves. Par la suite, nous avons développé les modèles de différenciation de Tomlinson (2004, 2010a) et de Caron (2008) qui servent de cadre d'analyse pour décrire et comprendre les pratiques de différenciation des enseignantes de cette recherche. Dans cette même partie, nous avons expliqué le modèle du multi-agenda de Bucheton et Soulé (2009), car celui-ci permet de situer les pratiques des enseignantes dans un cadre d'analyse développé en vue de mieux comprendre ces *agirs* professionnels. Ce modèle sert de point d'ancrage à l'analyse des pratiques des enseignantes de cette recherche. Donc, pour mieux comprendre en quoi consistent les pratiques d'enseignants considérés experts au premier cycle du primaire de même que la place accordée à la différenciation pédagogique, les modèles de Bucheton et Soulé (2009), de Tomlinson (2004, 2010a) et de Caron (2008) sont mis en avant.

À la lumière des nombreux éléments liés aux pratiques des enseignants et à la différenciation pédagogique amenés dans le cadre conceptuel, de même qu'aux résultats des études recensées, nous formulons les objectifs suivants pour notre recherche :

Objectif 1

Décrire les pratiques d'enseignement de la langue écrite au premier cycle du primaire privilégiées en contexte montréalais par certains enseignants considérés experts.

Objectif 2

Décrire les différentes formes de différenciation pédagogique privilégiées pour l'enseignement de la lecture et de l'écriture en contexte montréalais de certains enseignants considérés experts afin de répondre aux besoins variés de tous leurs élèves.

Objectif 3

Étudier les liens possibles entre les pratiques d'enseignement de la langue écrite d'enseignants considérés experts et la progression de leurs élèves du premier cycle du primaire en contexte montréalais, au regard de leur connaissance des correspondances phonographiques et de la norme orthographique.

Chapitre 3

Méthodologie

Ce troisième chapitre est consacré à la méthodologie de cette recherche. Notre thèse s'inscrit dans le cadre d'une recherche dirigée par Marie-France Morin et Isabelle Montésinos-Gelet, subventionnée par le FQRSC (2008-PE-118512) et ayant pour titre *Les méthodes d'enseignement pour favoriser l'entrée dans l'écrit : la place de la différenciation pédagogique et le rôle accordé à l'interaction lecture/écriture*. Initialement, cette recherche a été menée à travers cinq commissions scolaires³⁶ du Québec. Vingt-deux enseignants ont participé au projet, ainsi que trois-cent-soixante-dix élèves au total. Ce présent projet doctoral s'approprie le volet montréalais de la recherche de Morin et Montésinos-Gelet, donc de la *Commission scolaire de Montréal* et d'une école privée de Montréal. C'est pour cette raison que seule la méthodologie qui concerne les élèves et les enseignants de Montréal est exposée dans cette thèse.

Les données qui concernent les élèves sont des données secondaires, car elles ont toutes été traitées dans le cadre du projet de recherche initial de Morin et Montésinos-Gelet. Elles sont analysées à nouveau dans le cadre de cette thèse, en considérant les correspondances phonographiques et la norme orthographique. Les données concernant les pratiques effectives des enseignantes ont été recueillies avec un angle d'analyse inspiré de Hall (2003) dans le cadre de la recherche initiale, tandis que pour cette thèse, c'est le modèle du multi-agenda qui est retenu (Bucheton et Soulé, 2009) afin de décrire et d'analyser les pratiques. Quant aux entretiens, le premier est une donnée secondaire tandis que le second entretien est utilisé spécialement dans le cadre de cette thèse.

Dans un premier temps, la démarche privilégiée dans le cadre de cette recherche exploratoire est succinctement présentée afin de la mettre en contexte. Ensuite, les outils méthodologiques utilisés pour mener des recherches sur les pratiques enseignantes sont

³⁶ Il s'agit de la Commission scolaire des Sommets, de la Commission scolaire des Navigateurs, de la Commission scolaire des Grandes-Seigneuries, de la Commission scolaire de la Vallée des Tisserands et de la Commission Scolaire de Montréal.

exposés, de même que leurs avantages et leurs limites. Enfin, la démarche privilégiée dans le cadre de cette recherche est détaillée.

3.1 Démarche privilégiée

Dans cette recherche exploratoire, les données recueillies concernent à la fois les enseignantes et les élèves. Les enseignantes sont soumises à deux entretiens, de même qu'à deux observations en classe. Pour leur part, les élèves sont soumis à deux tâches en écriture, à deux reprises durant l'année. Ces aspects méthodologiques sont expliqués dans les pages qui suivent.

Le premier objectif de cette recherche consiste à décrire les pratiques d'enseignement de la langue écrite au premier cycle du primaire en contexte montréalais privilégiées par des enseignants considérés experts. Pour ce faire, nous privilégions essentiellement une approche qualitative permettant de décrire ces pratiques à l'aide de mots ou d'idées (Savoie-Zajc et Karsenti, 2004). Pour répondre à ce premier objectif, ce sont les données recueillies lors du second entretien qui sont utilisées et une fréquence leur est attribuée. Celui-ci recueille les pratiques déclarées. Afin de compléter les pratiques déclarées, deux observations en classe sont menées, une en début d'année et une en fin d'année. Ce premier objectif nécessite donc une méthodologie mixte.

Pour répondre au deuxième objectif de recherche qui consiste à décrire les différentes formes de différenciation pédagogique privilégiées pour l'enseignement de la lecture et de l'écriture en contexte montréalais par certains enseignants experts afin de répondre aux besoins variés de tous leurs élèves, les deux entretiens sont utilisés. Ceux-ci permettent de recueillir les pratiques déclarées dans un premier temps, et les deux observations viennent les

confirmer. Pour ce second objectif, le premier entretien réalisé à l'aide d'un questionnaire³⁷ est utilisé, mais seules les questions concernant les pratiques de différenciation sont retenues. Cet entretien est semi-dirigé et les réponses sont à développer. De même, pour répondre à cet objectif de recherche, le second entretien ne conserve que les questions relatives à la différenciation pédagogique.

Le troisième objectif étudie les liens possibles entre les pratiques d'enseignement de la langue écrite en contexte montréalais d'enseignants considérés experts et la progression des élèves du premier cycle du primaire, au regard de leur connaissance des correspondances phonographiques et de la norme orthographique. Afin de répondre à ce troisième objectif, l'approche privilégiée est essentiellement quantitative, car les scores obtenus par les élèves aux deux tâches d'écriture sont calculés, de même que la progression des élèves en cours d'année ainsi que leur performance. Toutefois, afin de mettre en relation les résultats des élèves et les pratiques des enseignants, il est certainement utile d'employer une approche qualitative qui permet d'expliquer les liens possibles entre les résultats des élèves aux différentes tâches auxquelles ils sont soumis et les pratiques des enseignants. De fait, cette recherche exploratoire s'inscrit à la fois dans un paradigme qualitatif, avec une optique descriptive pour rendre compte des pratiques des enseignants, et dans un paradigme quantitatif relativement aux résultats obtenus par les élèves aux deux tâches en écriture, et à la fréquence de certains dispositifs exploités par les enseignants. Cette recherche privilégie donc une méthodologie mixte.

³⁷ Ce questionnaire a d'abord été élaboré par Montésinos-Gelet et Morin (CRSH, 2006-2009).

3.2 Les outils méthodologiques utilisés pour mener des recherches sur les pratiques enseignantes

Bissonnette, Richard et Gauthier (2006) font remarquer que les approches mixtes, combinant données quantitatives et qualitatives sont de plus en plus souvent utilisées, ce qui amène le recours à des outils méthodologiques communs aux recherches quantitatives et qualitatives. La partie qui suit s'attarde à présenter les outils méthodologiques utilisés dans les recherches étudiant les pratiques enseignantes et à en présenter les avantages et les limites.

3.2.1 Le questionnaire, ses avantages et ses limites

Le questionnaire est le second instrument traditionnel d'accès aux pratiques déclarées des enseignants (Marcel, Olry, Rothier-Bautzer et Sonntag, 2002). Le format de réponse proposé du questionnaire peut prendre plusieurs formes, telles l'alternative (oui-non, vrai-faux), les questions à choix multiples, le choix parmi une liste d'énoncés ordonnés selon un principe (par chronologie) ou le choix d'un niveau sur une échelle de valeur (Van der Maren, 2004). Il peut également contenir des questions ouvertes. Le questionnaire sert souvent de prémices à une entrevue. Il est utile lorsque le chercheur vise un grand échantillon (Angers, 1992).

Le questionnaire présente l'avantage de pouvoir mener une enquête auprès d'une large population (Bressoux, 2001). De plus, sa passation permet au chercheur de centrer ses ressources matérielles et humaines sur son analyse, donc après coup, ce qui en fait un outil rapide et peu coûteux lorsque fait par téléphone (Van der Maren, 2004.). Par contre, si les questionnaires ont été envoyés par la poste, ils ne sont pas toujours retournés au chercheur. Les réponses fournies par les enseignants peuvent ne pas refléter ce qui se passe réellement dans leur classe et être plutôt le reflet de ce qu'ils savent qui serait le mieux (désirabilité

sociale). De plus, les pratiques relevées par les questionnaires sont les pratiques déclarées qui ne permettent pas d'accéder aux pratiques effectives (Bressoux, 2001) et ne peuvent être considérées comme le témoignage complet, fidèle et exclusif de la pratique (Bru, 2002).

L'enquête par questionnaire permet de quantifier de multiples données et donc d'effectuer de nombreuses analyses corrélationnaires (Quivy et Van Campenhoudt, 1995). Par contre, il arrive que le répondant déforme volontairement ses réponses afin d'être dans ce qu'il considère « la norme », qu'il ne possède pas les aptitudes afin de répondre correctement aux questions ou que le répondant refuse de répondre à certaines questions (Angers, 1992), ce qui fait en sorte que certains résultats ne soient pas accessibles ou que la représentativité soit moindre. Quivy et Van Campenhoudt (1995) soulignent également la relative fiabilité de ce dispositif. Pour remédier à cette situation, plusieurs conditions doivent être remplies : rigueur dans le choix de l'échantillon, formulation claire et univoque des questions, correspondance entre le monde de référence des questions et le monde de référence du répondant, atmosphère de confiance au moment de l'administration du questionnaire et conscience professionnelle de ou des enquêteurs (Quivy et Van Campenhoudt, 1995).

Compte tenu du petit échantillon d'enseignantes de notre recherche, nous avons privilégié l'entretien, toutefois préparé à l'aide d'un questionnaire.

3.2.2 L'entrevue (ou l'entretien), ses avantages et ses limites

L'entrevue, quelle que soit sa forme, permet de recueillir des données. Les entrevues peuvent être structurées, semi-structurées ou libres (Van der Maren, 2004). L'entrevue structurée est celle qui est la plus contraignante et elle ressemble au questionnaire puisqu'elle consiste à poser des questions préalablement choisies (Dolbec et Clément, 2004). L'entrevue semi-structurée est plus souple car elle donne la possibilité au chercheur d'aller au-delà de la question prévue en faisant préciser les réponses des participants. Pour sa part, l'entrevue libre

permet de recevoir de l'information supplémentaire pertinente et de changer la séquence des questions afin de donner la chance au participant d'explicitier davantage ses réponses. Van der Maren (1999) parle d'un style se rapprochant de la conversation. Pour tous les types d'entrevues, il est important que les chercheurs soient préparés, car « connaître les techniques de conduite des entrevues ne suffit pas, il s'agit d'habiletés à développer par des exercices pratiques » (Van der Maren, 1999, p.154). Les entrevues sont très souvent liées à une analyse de contenu. Il s'agit de faire surgir un maximum d'éléments d'information et de réflexion qui serviront à une analyse de contenu systématique qui réponde aux exigences d'explicitation, de stabilité et d'intersubjectivité des procédures (Quivy et Van Campendhoudt, 1995).

L'entretien a été privilégié à deux reprises pour cette recherche car il permet de recueillir des informations importantes liées à deux des trois objectifs de recherche. D'une part, les pratiques des enseignantes peuvent être documentées relativement à leur fréquence grâce aux réponses obtenues lors du second entretien et d'autre part, les deux entretiens permettent de mieux connaître et comprendre les pratiques de différenciation pédagogique privilégiées par les enseignantes de la recherche.

3.2.3 L'observation en classe, ses avantages et ses limites

L'observation³⁸ des pratiques permet d'accéder aux pratiques effectives d'un enseignant. Le chercheur ne fait plus seulement écouter, mais « regarde » (Marcel et *al.*, 2002). Les grilles d'observation ont été élaborées afin d'améliorer la fiabilité³⁹, la fidélité⁴⁰ et la validité⁴¹ des observations (Van der Maren, 2004).

³⁸ Pour d'autres définitions concernant les différents types d'observation, le lecteur peut se référer à la note de synthèse de Marcel et *al.*, 2002.

³⁹ La fiabilité renvoie à « l'indépendance de la démarche à l'égard des biais subjectifs et techniques du chercheur » (Van der Maren, 2004, p.183). On peut aussi parler de l'objectivité ou de la neutralité de la recherche.

Un avantage considérable de l'observation est qu'elle permet d'enrichir les résultats obtenus par questionnaires ou entrevues (Lebrun, Lenoir, Oliveira et Chalghoumi, 2005) et permet d'accéder aux pratiques effectives. Par contre, les pratiques observées ne sont pas toujours représentatives des pratiques habituelles d'un enseignant (Lebrun et *al.*, 2005). Ce sont des pratiques qui ont été constatées sous les conditions des observations (Bru, 2002). Les observations directes pendant une phase interactive présentent des limites telles la modification due à l'observateur et la difficulté à réaliser des observations longues et nombreuses (Bressoux, 2001).

Maubant (2007) indique également que la prégnance d'une perspective prescriptive pourrait risquer de biaiser la collecte de données et leurs interprétations.

L'observation est utilisée à deux reprises dans chacune des classes pour cette recherche. Malgré que les pratiques observées puissent ne pas refléter les enseignements habituellement conduits en classe, elles permettent néanmoins d'accéder aux pratiques effectives. C'est pourquoi cet outil méthodologique semble essentiel dans notre recherche, où deux des objectifs sont en lien avec la description des pratiques enseignantes.

3.2.4 Les études de cas sur les pratiques enseignantes, leurs avantages et leurs limites

Les études de cas tentent de mettre en évidence certains traits à partir de l'étude détaillée et fouillée d'un seul cas, que ce soit le cas d'un individu ou d'une situation. Pour que ces études soient pertinentes, deux conditions doivent être respectées : elles doivent être

⁴⁰ La fidélité est le rapport des inscriptions au réel. « La fidélité d'un instrument dénote sa capacité de toujours mesurer la même chose » (Boudreault, 2004, p.171). Peu importe qui évalue, les résultats obtenus devraient être similaires.

⁴¹ La validité se rapporte à plus d'un schème de référence, mais elle est associée au fait de bien mesurer ce que l'on veut mesurer (Boudreault, 2004).

multidisciplinaires dans la construction du cadre conceptuel, et multimodales dans la constitution des données (Van der Maren, 2004). Ce qui signifie que le chercheur doit envisager son analyse de données à partir de plusieurs instruments. Il ne s'agit pas de constituer un échantillon représentatif de la population, mais de cerner un ou quelques participants et d'en faire une analyse approfondie et rigoureuse. On peut parler d'étude de cas « simple » lorsqu'elle porte sur un cas unique ou lorsque différents cas sont étudiés chacun de leur côté. On parle d'étude de cas « croisés » (ou multiples) lorsqu'il s'agit de comparer des cas afin d'en faire ressortir les éléments communs et d'identifier les particularités. L'observation et l'entretien semblent être les deux dispositifs privilégiés pour les études de cas. Ce sont d'ailleurs deux outils méthodologiques que nous privilégions pour cette recherche. Les entretiens permettent de recueillir les pratiques déclarées et les observations viennent les compléter en privilégiant un accès aux pratiques réelles des enseignantes. Pour cette thèse, nous effectuons des études de cas croisés, car nous détaillons les pratiques de chacune des enseignantes et nous cherchons à dégager des dispositifs ou des contenus communs, bref, de trouver des pratiques qui soient communes aux enseignantes considérées expertes de cette recherche.

Un avantage majeur des études de cas réside dans la description détaillée des pratiques des enseignants concernés. Si l'observation est privilégiée, elle permet d'accéder aux pratiques effectives de l'enseignant. Au sujet des pratiques effectives, Maubant (2007) signale que « seules ces recherches peuvent permettre d'approcher les réalités multidimensionnelles de l'intervention éducative » (p.19). Le premier objectif de cette recherche consiste à décrire les pratiques de façon très détaillée en prenant appui à la fois sur les deux entretiens, mais aussi sur les deux observations réalisées en classe. Nous allons alors dans le même sens que Maubant en accordant une importance particulière aux pratiques effectives qui se vivent en classe.

Des limites sont attribuables au fait que l'étude des pratiques d'un seul enseignant ne permet pas une généralisation de celles-ci. À ce propos, rappelons que Bru (2002) soutient qu'il faut se préserver de croire que les pratiques observées sont nécessairement assimilables aux pratiques habituelles d'un enseignant, car il s'agit en fait que de pratiques constatées sous les conditions de l'observation. Pour répondre à nos objectifs de recherche 1 et 2 qui portent sur la description des pratiques d'enseignement de la langue écrite de même que sur les pratiques de différenciation pédagogique, nous étudions les pratiques de six enseignantes considérées expertes. Nous brossons un tableau de leurs pratiques en les mettant en relation avec les résultats des élèves afin de comprendre si leurs pratiques permettent à leurs élèves de progresser. Une limite de l'utilisation de cet outil réside dans le fait que notre échantillon se limite à six enseignantes et que ce petit nombre ne peut justifier une généralisation de leurs pratiques. Toutefois, il est permis de croire que puisque ces enseignantes sont considérées expertes, elles adoptent des pratiques exemplaires qui pourraient être transférables dans des contextes similaires. Quant aux éventuels biais méthodologiques liés à la désirabilité sociale qui pourraient influencer les pratiques des enseignantes, il est permis de croire qu'ils sont minimisés par le fait que les observations ont lieu à deux reprises et qu'elles durent au moins deux heures chacune.

3.3 La méthodologie privilégiée pour cette recherche

Lorsqu'il est question de l'étude des pratiques enseignantes, plusieurs dispositifs méthodologiques sont utilisés dans différentes visées. Les approches mixtes, combinant données quantitatives et qualitatives sont de plus en plus souvent utilisées (Bissonnette et *al*, 2006). Cela fait en sorte que les mêmes outils méthodologiques se retrouvent souvent dans des recherches quantitatives et qualitatives. La partie qui suit expose la méthodologie utilisée dans le cadre de cette thèse.

3.3.1 Les participants

Le volet montréalais de la recherche implique six enseignantes de premier cycle du primaire et cent élèves. Seuls les élèves dont l'autorisation parentale a été obtenue ont pu participer à la recherche.

3.3.1.1 Les enseignantes

Six enseignantes volontaires considérées expertes ont été sélectionnées. Elles enseignent au premier cycle du primaire dans quatre écoles de Montréal, dont trois écoles de la *Commission scolaire de Montréal*. Une enseignante travaille dans une école privée. Au moment où les données sont recueillies, elles exercent au primaire depuis quatre à onze ans, ce qui démontre que la prise en compte des années d'expérience n'est pas le seul facteur à considérer quand vient le temps de qualifier l'expertise. Ces enseignantes ont d'abord été choisies à cause de leur enseignement considéré comme exceptionnel par leurs pairs. Quatre de ces enseignantes ont participé antérieurement à une recherche impliquant la langue écrite et les résultats obtenus par leurs élèves démontrent la grande qualité de leurs interventions⁴². Parmi les six enseignantes, cinq participent régulièrement à des formations continues et quatre d'entre elles poursuivent des études supérieures. De plus, toutes les enseignantes ont été recommandées par leur direction d'école ou leur conseiller pédagogique. Ces raisons nous font estimer que leurs pratiques sont potentiellement exemplaires. Le tableau suivant (tableau 12) dresse le portrait des six enseignantes.

⁴² Montésinos-Gelet, I., Morin, M.-F. et Lavoie N. (2006-2009). Le rôle de la composante graphomotrice de l'écriture dans le développement des compétences du jeune scripteur. Recherche financée par le CRSH.

Tableau 12

Portrait des six enseignantes de la recherche

Enseignante A	Enseignante B	Enseignante C	Enseignante D	Enseignante E	Enseignante F
7 années d'expérience	4 années d'expérience	11 années d'expérience	7 années d'expérience	11 années d'expérience	5 années d'expérience
Participation antérieure à une recherche portant sur la langue écrite	Participation antérieure à une recherche portant sur la langue écrite	Aucune participation antérieure à une recherche	Participation antérieure à une recherche portant sur la langue écrite	Participation antérieure à une recherche portant sur la langue écrite	Aucune participation antérieure à une recherche
Participe à de la formation continue	Participe à de la formation continue	Ne participe pas régulièrement à de la formation continue	Participe à de la formation continue	Participe à de la formation continue	Participe à de la formation continue
Poursuit des études supérieures	Ne poursuit pas d'études supérieures	Ne poursuit pas d'études supérieures	Poursuit des études supérieures	Poursuit des études supérieures	Poursuit des études supérieures

Le tableau qui suit (tableau 13) indique la répartition des groupes classes, donc des enseignantes, en fonction de l'indice de défavorisation reçu pour chacune des écoles. Deux des trois écoles reçoivent un indice de défavorisation de 10 et l'autre, de 9. Cela signifie que cinq enseignantes enseignent en milieu défavorisé et une seule enseigne dans un milieu socioéconomique moyen. Un score de 10 représente la tranche la plus défavorisée de la population. Un tel indice n'existe pas pour l'école privée de cette recherche.

Tableau 13

Répartition des classes selon le niveau de défavorisation

Indice	1^{re} année	1^{er} cycle (1-2)	2^e année	Total
Défavorisé (8 à 10)	2	1	2	5
Moyen (4 à 7)			1	1
Favorisé (1 à 3)				
Total	2	1	3	6

3.3.1.2 Les élèves

Les élèves sont au premier cycle du primaire et sont âgés entre six ans cinq mois et sept ans sept mois au moment de la passation du T1 des tâches en écriture. Le nombre d'élèves par classe varie entre quinze et vingt-six, mais seuls les élèves dont les parents ont autorisé la participation à la recherche sont considérés. Au total, cent enfants participent à la recherche. De ce nombre, cinquante-deux sont des garçons et quarante-huit, des filles. Ces élèves sont issus d'un milieu socio-économique défavorisé pour cinq des six classes. Une seule classe dessert une clientèle moyennement favorisée. Toutes les classes accueillent des élèves issus de l'immigration et dans quatre des six classes, la population est allophone dans sa presque totalité. Les deux autres classes accueillent des élèves allophones et des élèves francophones. Nous ne recensons pas les langues d'origine des enfants puisque nous ne tenons pas compte de cette variable dans l'analyse de nos résultats. Les tableaux 14 et 15 exposent cette répartition.

Tableau 14
Répartition du nombre d'élèves dans chacune des classes⁴³

1^{re} année (A)	1^{re} année (B)	2^e année (D)	2^e année (E)	2^e année (F)	1^{er} cycle (1-2) (C)
14	14	15	17	24	16

Tableau 15
Répartition des élèves selon le sexe

	garçons	Filles	total
1 ^{re} année	18	16	34
2 ^e année	34	32	66
total	52	48	100

3.3.2 La collecte des données

Les données sont issues de collectes effectuées auprès des enseignantes et des élèves et recueillent à la fois des données qualitatives et quantitatives. Les données recueillies auprès des élèves ont été récoltées dans le cadre de la recherche initiale de Morin et Montésinos-Gelet (FQRSC, 2008) et sont traitées une seconde fois pour cette thèse. Les données qui concernent les enseignantes ont été recueillies une première fois dans le cadre de la recherche précédemment nommée, sauf pour le second questionnaire qui a été utilisé spécialement pour cette thèse, bien qu'inspiré d'un questionnaire déjà existant, élaboré par Montésinos-Gelet (2002). Cette collecte des données est détaillée dans les paragraphes qui suivent.

⁴³ Seuls les élèves participants à la recherche sont considérés.

3.3.2.1 Les entretiens

Pour décrire les pratiques d'enseignement de la langue écrite et les pratiques de différenciation pédagogique, deux entretiens sont tout d'abord menés auprès des enseignantes de la recherche.

3.3.2.1.1 *Le premier entretien*⁴⁴

Le premier entretien, préexpérimenté dans une autre recherche de Montésinos-Gelet, Morin et Lavoie (CRSH 2006-2009), a lieu en novembre/décembre. Les enseignantes et la chercheuse s'entendent sur le moment de l'entrevue qui est enregistrée à l'aide d'un appareil audio. Cet entretien semi-dirigé contient majoritairement des questions ouvertes et est d'une durée d'environ une heure trente. Les thèmes abordés concernent le parcours professionnel de l'enseignante, sa conception de l'enseignement de la lecture et de l'écriture et des liens les unissant; les pratiques d'enseignement de la lecture et de l'écriture mises en place en classe; les pratiques de différenciation pédagogique instaurés et la perception de l'enseignante quant à la façon avec laquelle est abordée par l'élève l'apprentissage de la lecture et de l'écriture. Tous les thèmes abordés lors de cet entretien ne sont pas retenus pour les analyses dans le cadre de cette thèse. Seules les questions concernant le parcours professionnel des enseignantes de même que leurs pratiques de différenciation pédagogique sont conservées par rapport au questionnaire élaboré initialement.

Les questions concernant le parcours professionnel permettent de connaître le nombre d'années d'expérience des enseignantes, les niveaux scolaires auxquels elles ont enseigné, leur participation à des formations continues ainsi que leur formation universitaire. Ces données sont reprises pour cette thèse afin de dresser un portrait des enseignantes de cette recherche.

⁴⁴ Le premier entretien se trouve à l'annexe 1.

Au regard des pratiques de différenciation instaurées en classe, l'enseignante est questionnée par rapport à son mode d'organisation dans la classe, aux divers regroupements mis en place pour le travail avec les élèves ainsi que sur les interventions privilégiées auprès des élèves éprouvant des difficultés. L'enseignante est aussi interrogée relativement à la différenciation de l'évaluation et en lien avec la possibilité de différencier les attentes envers les élèves de niveaux de compétence différents. Cette partie du questionnaire est exploitée dans cette thèse et permet de mieux comprendre les pratiques de différenciation afin de les documenter.

Ce premier entretien sert essentiellement à connaître le parcours professionnel des enseignantes et permet de commencer à aborder le thème de la différenciation pédagogique, pour éventuellement, le développer et mieux le comprendre puisqu'il s'agit d'un thème important de cette recherche.

3.3.2.1.2 Le second entretien⁴⁵

Le second entretien utilisé pour cette thèse est réalisé en mars et a été préexpérimenté auprès d'une enseignante de la recherche. Des ajustements ont dû être apportés en lien avec les explications fournies à la suite de plusieurs des questions. En effet, plusieurs aspects techniques de la langue sont abordés dans ce questionnaire et les enseignantes n'en connaissaient pas nécessairement la signification. Donc, nous avons pris soin d'expliquer les différents concepts abordés dans ce questionnaire. Il s'agit d'un entretien dirigé, avec des questions fermées utilisant une échelle Likert. Toutefois, à la fin du questionnaire, les enseignantes sont libres d'élaborer leurs réponses concernant le thème de la différenciation pédagogique. Le but principal de ce second entretien est de recueillir des données sur la fréquence des activités conduites par les enseignantes en lien avec la langue écrite. De plus, ce questionnaire permet d'approfondir les réponses fournies par les enseignantes sur les pratiques

⁴⁵ Le second entretien se trouve à l'annexe 2.

déclarées lors du premier entretien. Il permet également de développer le thème de la différenciation pédagogique.

Les thèmes abordés lors du second entretien sont en lien avec les dispositifs mis en place en classe, les contenus, les moyens et les stratégies de différenciation. En ce qui concerne les dispositifs et les contenus, l'enseignante doit mentionner la fréquence à laquelle elle les met en place, soit *jamais*, *rarement*, *quotidiennement*, *souvent*, *très souvent* ou faisant partie de sa *routine quotidienne*. Dès lors, les dispositifs et les contenus sont détaillés et l'enseignante répond encore en terme de fréquence, soit *parfois*, *fréquemment* ou *toujours*. De plus, un score de densité est ajouté aux contenus à la suite des réponses recueillies par les enseignantes. Ce score permet de connaître la densité des contenus abordés dans chacune des six classes. Le score est calculé en attribuant des points aux contenus abordés par les enseignantes, c'est-à-dire que cinq points sont alloués lorsque le contenu est enseigné dans la routine quotidienne, quatre points sont accordés lorsque le contenu est très souvent abordé, trois points sont accordés pour *souvent*, deux points sont accordés pour *quelquefois*, un point est accordé pour *rarement* et aucun point n'est alloué pour *jamais*. En ce qui a trait aux moyens, l'enseignante est appelée à répondre par «oui» ou «non». Finalement, au regard du thème de la différenciation, l'enseignante doit également attribuer une fréquence à ses réponses, soit *parfois*, *fréquemment* ou *toujours*. L'enseignante dispose aussi d'un moment à la fin de la passation du questionnaire afin d'élaborer certaines de ses réponses en lien avec la différenciation puisqu'il s'agit d'un thème important de cette recherche.

En ce qui a trait aux dispositifs mis en avant, il est question de lecture indépendante, de lecture en dyade, de lecture accompagnée, de lecture guidée, de lecture à voix haute, de lecture partagée et de lecture chorale. Toutes ces formes de lecture sont expliquées à l'enseignante afin de s'assurer qu'elle comprenne bien de quel dispositif il s'agit. Les dispositifs comprennent aussi la démarche des orthographes approchées, la dictée, la révision collective d'un texte, les différents types de textes à écrire, la causerie, le message du matin,

l'enseignement explicite de moyens pour choisir des livres et des activités à partir de livres de littérature jeunesse, la modélisation en écriture, l'écriture libre, l'écriture indépendante, l'écriture en dyade, l'écriture accompagnée, l'écriture guidée en sous-groupes, l'écriture partagée, l'écriture à relais et l'écriture collaborative.

Les questions relatives aux contenus touchent la phonologie, l'orthographe et la reconnaissance des mots, la syntaxe, la compréhension en lecture, le lexique et la structure des textes.

Les moyens abordent la démarche d'enseignement explicite, l'utilisation du portfolio, la présence d'un coin-lecture et d'un coin-écriture ainsi que les devoirs et les leçons.

Le thème de la différenciation pédagogique est abordé de façon à obtenir plus de détails que par la seule utilisation d'une échelle de Likert. L'enseignante est questionnée par rapport à la fréquence de la différenciation pédagogique mise en œuvre dans sa classe, à sa planification, à la considération des besoins des élèves selon leurs compétences, leur sexe et leur langue d'origine. L'enseignante est également invitée à décrire trois activités qu'elle réalise avec ses élèves très forts et trois autres avec ses élèves très faibles.

3.3.3 La collecte des pratiques effectives d'enseignement de la langue écrite

Afin de décrire les pratiques d'enseignement de la langue écrite de façon claire et nuancée, cette recherche comporte une cueillette de données directement sur le terrain, à travers deux observations en classe. L'une est réalisée à l'automne et l'autre au printemps. Ce sont les enseignantes qui choisissent les moments où elles préfèrent que la chercheuse vienne en classe, avec le photographe qui documente les pratiques à l'aide de photos. Toutes les observations ont lieu en après-midi et sont d'une durée de deux heures environ. La seule

consigne donnée aux enseignantes concerne les contenus observés qui doivent être en lien avec la langue écrite. Comme ce projet de recherche doctoral est mené dans le cadre d'une recherche menée par Morin et Montésinos-Gelet (FQRSC 2008-PE-118512), seules les données recueillies à Montréal (pour cette thèse) sont analysées. Il s'agit de données secondaires. Dans la recherche initiale, une chercheuse assure une prise de notes structurées par les critères qualifiant les pratiques d'enseignement efficaces, issus de la catégorisation proposée par Hall (2003). Toutefois, pour cette thèse, les notes ne servent qu'à clarifier certaines pratiques observées qui sont moins explicites, afin d'en faciliter la description. Pour cette recherche, les narrations en images sont analysées en fonction du modèle du multi-agenda (Bucheton et Soulé, 2009), modèle d'analyse qui n'était pas prévu dans la recherche initiale, car le modèle n'était pas encore paru à ce moment.

La prise de photos permet de recueillir des données importantes, telles le lieu physique (la classe), les pratiques d'enseignement et les dispositifs, ainsi que les réactions des élèves. C'est à partir de ces photos que les pratiques sont décrites, en prenant appui sur les cinq préoccupations centrales qui constituent la matrice de l'activité enseignante (Bucheton et Soulé, 2009). Les consignes données au photographe consistent à prendre en photos tous les écrits environnants, à capter, pendant l'enseignement, tout ce qui témoigne de la façon dont les tâches sont pilotées (ainsi, toutes les étapes sont documentées), et durant le travail entre les élèves, à prendre des photos de toutes les équipes en travail. En lien avec le modèle du multi-agenda, la prise de photos permet de conserver des images qui aident à décrire l'atmosphère qui règne dans les classes, ce qui constitue une des composantes du modèle. Les avantages de la prise de photos comparativement aux enregistrements vidéos sont non-négligeables. Effectivement, la prise de photos permet de capter uniquement ce qui veut être capté, évitant ainsi les nombreux moments de la vie d'une classe qui ne nous intéressent pas pour cette thèse (les transitions, les récréations, la venue inopinée de la secrétaire...). Ainsi, les photos permettent de gagner du temps de visionnement. Ensuite, les photos permettent de se concentrer sur les éléments qui sont importants à analyser, sans se laisser distraire par ce qui est accessoire et qui est souvent capté lors des enregistrements vidéos (une chicane entre

élèves, un aparté concernant les lunchs « santé »), ce qui va dans le même sens que l'aspect précédemment nommé. Finalement, l'avantage de la fixité de la photo permet de prendre un temps d'arrêt et de réfléchir aux différentes composantes qui sont à analyser, dans ce cas-ci, il s'agit des cinq préoccupations centrales mises en avant dans le modèle du multi-agenda (Bucheton et Soulé, 2009). Donc, pas besoin de travailler au montage des scènes qui servent aux analyses. Cela épargne des coûts.

3.3.3.1 Les critères d'analyse des pratiques observées

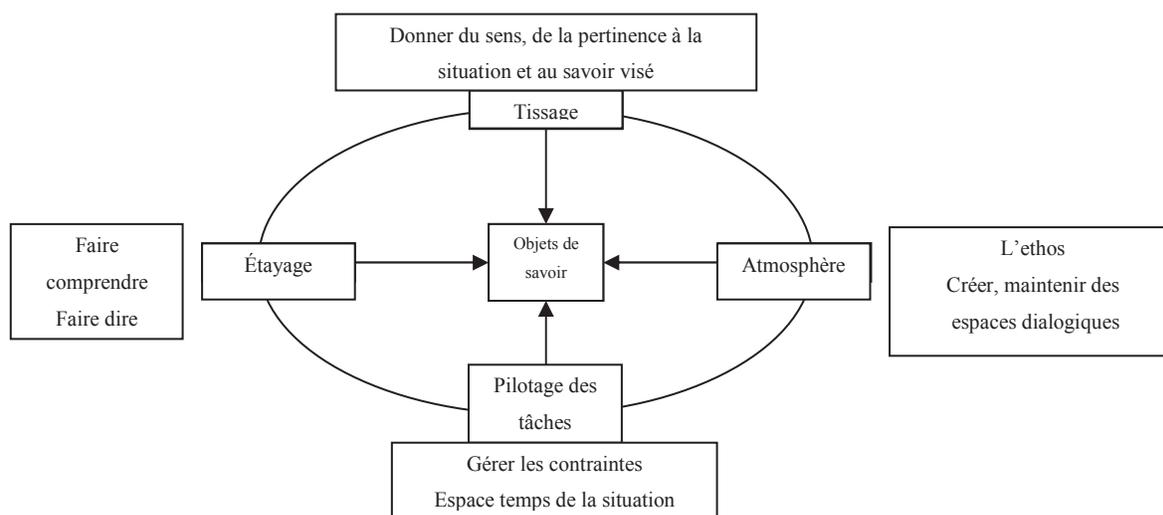
Les critères retenus pour analyser les pratiques observées dans le cadre de cette thèse s'appuient sur le modèle du *multi-agenda*, relatifs à l'agir enseignant dont les travaux sont dirigés par Bucheton,⁴⁶ travaux s'inscrivant dans la lignée de ceux du LIRDEF (*Laboratoire interdisciplinaire de recherche en didactique, éducation et formation*).

Le modèle du *multi-agenda* s'appuie sur cinq préoccupations centrales qui constituent, selon les auteurs, la matrice de l'activité de l'enseignant dans la classe. Les cinq préoccupations sont les suivantes : 1) piloter et organiser l'avancée de la leçon, 2) maintenir un espace de travail et de collaboration langagière et cognitive, 3) tisser le sens de ce qui se passe, 4) étayer le travail en cours, 5) cela avec pour cible un apprentissage de quelque nature qui soit. Ces cinq préoccupations qui se retrouvent tout au long du parcours scolaire sont des invariants de l'activité et représentent l'essence même des gestes professionnels. Par geste professionnel, les auteurs entendent « ...l'action de l'enseignant, l'actualisation de ses préoccupations » (Bucheton et Soulé, 2009, p.32). Le terme *geste* « traduit l'idée que l'action du maître est toujours adressée et inscrite dans des codes » (Ibid). Bucheton et Soulé (2009) soulèvent l'importance de mettre les composantes en interrelation et les décrivent comme étant *systémiques, modulaires, hiérarchiques et dynamiques*. Les composantes sont systémiques, car elles coagissent et rétroagissent les unes avec les autres. Elles sont modulaires, car une

⁴⁶ Les lecteurs qui désirent en apprendre davantage sur les travaux portant sur les gestes professionnels et le jeu de postures de l'enseignant dans la classe menés par cette équipe sont invités à se référer à Bucheton et Soulé (2009).

composante peut être davantage mise en avant en début de cours pour laisser place à une autre au fil des activités conduites. Elles sont hiérarchiques, car à certains moments, une composante prend davantage de place qu'une autre, selon les différents contextes et finalement, elles sont dynamiques, car leur mise en synergie et leur organisation interne évoluent pendant le déroulement de la leçon. La figure 3 illustre le modèle, tel que développé par Bucheton et Soulé (2009).

Figure 3
Le modèle du *multi-agenda*



Bucheton et Soulé, 2009

Le modèle du multi-agenda, mis en relation avec les pratiques observées en classe, permet de les organiser en vue de mieux les détailler et de mieux les comprendre. C'est-à-dire que pour chacune des observations, les photos rendent compte des pratiques mises en avant dans chacune des classes. Les photos sont analysées en fonction des objets de savoir enseignés lors des séances, de la place accordée à l'étayage, de la façon dont le tissage est effectué, et ce, tant par l'enseignante que lors des moments où les élèves ont su rendre explicite ce tissage, de la façon dont les tâches sont pilotées, de même que de l'atmosphère qui règne dans les classes. La prise de notes effectuée préalablement lors de la recherche initiale permet de répondre aux

questionnements concernant les pratiques s'il y a lieu. Toutes les analyses effectuées à l'aide du modèle du multi-agenda sont validées par la chercheuse qui a effectué initialement les observations.

Afin de documenter les pratiques observées en classe, une fréquence est également attribuée à trois des cinq composantes du multi-agenda, c'est-à-dire le tissage, l'atmosphère et l'étayage. Les observations sont qualifiées par *très souvent*, *souvent*, *peu souvent* et *rarement*. La mention *très souvent* est attribuée lorsque la composante du multi-agenda est une préoccupation présente dans toutes les pratiques observées; *souvent* est attribuée lorsque la composante est présente dans plus de la moitié des pratiques observées, *peu souvent* est attribuée lorsque la composante est présente dans moins de la moitié des pratiques et *rarement* est attribué si la composante est observée une seule fois. En lien avec les contenus, il est question de densité. En effet, la densité des contenus est indiquée par *très souvent* denses, *souvent* denses, *peu souvent* denses et *rarement* denses selon les mêmes critères. Quant au pilotage des tâches, il est question de maîtrise, selon la même terminologie utilisée par Bucheton et Soulé (2009). Donc, la mention *très souvent* est attribuée lorsque le pilotage est maîtrisé dans toutes les pratiques observées; *souvent* est attribuée lorsque le pilotage est maîtrisé dans plus de la moitié des pratiques observées, *peu souvent* est attribuée lorsque le pilotage est maîtrisé dans moins de la moitié des pratiques et *rarement* est attribuée si le pilotage est maîtrisé une seule fois lors des observations. La raison pour laquelle nous n'avons pas attribué une fréquence à chacune des cinq composantes est que selon nous, la fréquence ne peut rendre compte à elle seule de l'expertise des pratiques. Effectivement, les contenus denses caractérisent les pratiques des enseignants efficaces (Hall, 2003) et il nous importe d'en tenir compte. De même, le pilotage des tâches se mesure mal, à notre avis, en termes de densité. En parlant de maîtrise, nous reprenons du même coup la terminologie utilisée par Bucheton et Soulé (2009).

La même fréquence est attribuée pour les pratiques de différenciation pédagogique, c'est-à-dire *très souvent, souvent, peu souvent* et *rarement* selon les mêmes critères énumérés ci-haut, mais en fonction des quatre objets de différenciation de Tomlinson (2004, 2010a) et de notre adaptation du modèle de différenciation de Caron (2008). À partir de notre adaptation du modèle de différenciation de Caron (2008), une fréquence est allouée aux pratiques observées de diversification, d'offre de choix, d'adaptation et d'individualisation. Une fréquence définit également les quatre objets de différenciation selon Tomlinson (2004, 2010a), c'est-à-dire la différenciation des structures, des processus, des contenus et des productions.

3.3.4 L'évaluation des élèves⁴⁷

Afin de mieux comprendre les liens entre les pratiques des enseignantes et les connaissances phonographiques et de la norme orthographique de leurs élèves, ceux-ci réalisent deux tâches en écriture à deux reprises durant l'année. Ces tâches sont réalisées en début et en fin d'année scolaire (T1 et T2), pour tous les élèves en même temps, en matinée, de façon à ce que tous les élèves soient soumis aux tâches dans les conditions les plus semblables possible. Il s'agit de données secondaires, puisqu'elles ont été recueillies dans le cadre de la recherche initiale de Morin et Montésinos-Gelet (FQRSC, 2008). Les élèves ont également été soumis à deux tâches en lecture. Nous n'avons pas pu les utiliser, car elles plafonnaient. Du coup, nos analyses portent uniquement sur l'écriture. Ces deux tâches consistent en une tâche de production de mots en temps limité (3 minutes) et une production de texte en temps limité (10 minutes). Ces tâches sont limitées dans le temps, car dans le cadre de la recherche initiale, les chercheuses s'intéressaient aux composantes graphomotrices de l'acte d'écrire, donc la fluidité et la motricité étaient évaluées. Nous ne nous intéressons pas à ces deux aspects dans le cadre de cette thèse. Nous analysons les correspondances phonographiques de même que la norme orthographique.

⁴⁷ Les différentes tâches auxquelles les élèves sont soumis se trouvent aux annexes 3 à 8.

3.3.4.1 La tâche de production de mots

La tâche de production de mots comporte vingt mots au total. Les mots ont été sélectionnés dans le cadre de la recherche initiale en fonction de leur fréquence et du nombre de syllabes. Cette tâche a été validée dans l'une des classes. Dans un premier temps, les élèves sont invités à observer et à tenter de mémoriser la forme orthographique de chacun des mots, qui sont présentés séparément sur une affiche. Chaque affiche est accompagnée d'une illustration. Les affiches ne sont montrées que quelques secondes aux élèves. Par la suite, ceux-ci reçoivent des feuilles sur lesquelles se retrouvent uniquement les illustrations, dans le même ordre que celui utilisé précédemment et ils doivent écrire le plus de mots possible en trois minutes. Pour cette tâche, le score est établi en fonction des correspondances graphèmes-phonèmes et de la norme orthographique. Chacune des correspondances correctement établie dans les mots obtient un point pour un total allant de soixante-et-onze points (liste de mots proposés à l'automne) à soixante-treize points (liste de mots proposés au printemps). Le nombre de phonèmes n'est pas le même au printemps et à l'automne puisque seule la norme orthographique était analysée dans la recherche initiale. Il n'était pas prévu de compter le nombre de correspondances graphophonétiques. À propos de la norme orthographique, un point est accordé pour chacun des mots correctement orthographié, pour un total de vingt points. Pour la tâche de production de mots, l'accord inter-juges réalisé est de 100%.

3.3.4.2 La tâche de production de textes

La tâche de production de texte ne comporte pas les mêmes exigences pour les élèves de première et de deuxième année. En effet, les habiletés de scripteurs ne sont pas les mêmes au début de la première année et en deuxième année du primaire. Ce qui amène un choix de tâches différentes. En première année, une brève histoire est lue à voix haute (sans illustrations) par l'assistante de recherche. À la suite de la lecture, l'assistante récapitule l'histoire oralement avec les élèves et ceux-ci doivent décrire les personnages selon les caractéristiques mentionnées dans l'histoire. Les élèves disposent de dix minutes pour réaliser

la tâche. La limitation du temps est imputable au fait que cette cueillette de données servait également à analyser les composantes graphomotrices dans la recherche initiale.

En deuxième année, l'histoire diffère de celle lue aux élèves de première année. Les élèves doivent en faire un résumé et disposent également de dix minutes pour réaliser la tâche. Dans les deux cas, les élèves écrivent sur des cartons blancs à l'aide de feutre. L'utilisation de feutre évite que certains élèves trop préoccupés par leur calligraphie ne passent leur temps à effacer et par le fait même, ne se centrent pas sur la tâche demandée.

Les analyses des textes portent uniquement sur la norme orthographique. Chaque mot correctement orthographié obtient un point. Un score est établi en fonction du nombre de mots correctement orthographiés sur le nombre total de mots produits. Un pourcentage est ainsi obtenu. L'accord inter-juges obtenu pour cette tâche, puisqu'elle est beaucoup plus complexe que la tâche de production de mots, notamment à cause des interprétations possibles des différents mots écrits par les élèves dans un contexte de production de textes, est de 85%.

3.3.4.3 Les résultats des élèves aux différentes épreuves

Pour documenter la progression des élèves, la différence entre les résultats obtenus au T1 et au T2 est établie. Les performances sont également considérées. En effet, l'hétérogénéité des performances en début d'année peut faire en sorte que la seule prise en compte de la progression désavantage les élèves plus forts qui obtiennent déjà des scores élevés en début d'année. Ce faisant, leur progression paraît moindre dans les tâches. Des moyennes de classe, de progression et de performance en fin d'année sont calculées pour chacune des tâches. Des analyses à mesures répétées et des tests *post hoc* Bonferroni sont réalisées.

3.3.5 Synthèse de la méthodologie

Le tableau 16 présente une synthèse des choix méthodologiques pour cette recherche.

Tableau 16
Synthèse des choix méthodologiques

Objectifs de recherche	Outils de cueillette de données	Analyse des données
1) Décrire les pratiques d'enseignement de la langue écrite au premier cycle du primaire en contexte montréalais privilégiées par certains enseignants considérés experts.	Entretien 2 Observations 1 et 2	Description en fonction des composantes du modèle du multi-agenda (Bucheton et Soulé, 2009).
2) Décrire les différentes formes de différenciation pédagogique privilégiées pour l'enseignement de la lecture et de l'écriture en contexte montréalais de certains enseignants considérés experts afin de répondre aux besoins variés de tous leurs élèves.	Entretien 1 Entretien 2 Observations 1 et 2	Description en fonction des quatre avenues de différenciation selon Caron (2008) et des quatre objets de différenciation selon Tomlinson (2004).
3) Étudier les liens possibles entre les pratiques d'enseignement de la langue écrite d'enseignants	Épreuve de production de 20 mots en temps limité (passée en début et en fin d'année).	Description de la progression entre le début et la fin de l'année pour les différentes épreuves pour

considérés experts et la progression de leurs élèves du premier cycle du primaire en contexte montréalais, au regard de leur connaissance des correspondances phonographiques et de la norme orthographique.	Épreuves de production de texte en temps limité (passée en début et en fin d'année).	les élèves des six classes. ANOVA relative à la progression moyenne des élèves par classe et à leurs résultats moyens en fin d'année et analyses de contrastes (test statistique Bonferroni) entre les différentes classes.
--	--	---

Cette recherche exploratoire privilégie une méthodologie mixte, ce qui permet de documenter les pratiques enseignantes en analysant des données qualitatives et quantitatives. La première partie de la méthodologie a expliqué les choix méthodologiques de ce projet de recherche doctoral. Par la suite, les avantages et les limites des recherches étudiant les pratiques des enseignants ont été présentés, puisque deux des trois objectifs de recherche sont liés à l'étude de leurs pratiques. Afin de répondre aux deux objectifs concernant les pratiques des enseignantes, deux entretiens sont menés auprès des six enseignantes de la recherche. Le premier entretien recueille essentiellement des informations sur leur parcours professionnel et permet de débiter la collecte des pratiques de différenciation pédagogique. Le second entretien recueille les pratiques déclarées des enseignantes relativement aux contenus, aux dispositifs, aux moyens et à la différenciation pédagogique. Deux observations en classe permettent d'accéder aux pratiques effectives (Goigoux, 2002, Maubant, 2007), à l'aide d'une prise de notes inspirée des caractéristiques des enseignants efficaces (Hall, 2003) et d'une prise de photos. Ces données secondaires sont analysées sous un autre angle pour cette thèse. C'est-à-dire que les pratiques observées sont décrites et analysées en fonction du modèle du multi-agenda de Bucheton et Soulé (2009) qui décrit l'activité de l'enseignant sous forme de cinq préoccupations qui sont le tissage, l'étayage, l'atmosphère, les contenus et le pilotage des tâches. De même, afin de mettre en avant les pratiques de différenciation pédagogique, les pratiques sont analysées en fonction des quatre objets de différenciation selon Tomlinson

(2004, 2010a) et des quatre avenues de différenciation selon Caron (2003, 2008). Une fréquence est attribuée aux pratiques en lien avec l'étayage, le tissage et l'atmosphère observés. Les objets de savoirs sont quant à eux définis en terme de densité, tandis que le pilotage des tâches est défini en terme de maîtrise. À propos des recherches recueillant les pratiques effectives, Maubant (2007) signale que « seules ces recherches peuvent permettre d'approcher les réalités multidimensionnelles de l'intervention éducative » (p.19).

Pour répondre à notre troisième objectif de recherche qui consiste à étudier les liens possibles entre les pratiques d'enseignement de la langue écrite d'enseignants considérés experts et la progression de leurs élèves du premier cycle du primaire en contexte montréalais, au regard de leur connaissance des correspondances phonographiques et de la norme orthographique, les élèves sont soumis à deux tâches en écriture à deux reprises durant l'année. Il s'agit de données secondaires qui sont analysées en fonction des correspondances graphophoniques et de la norme orthographique. La tâche de production de mots permet de recueillir des données sur ces deux aspects de la langue écrite, tandis que la tâche de production de texte permet de recueillir des données sur la norme orthographique uniquement. Il ne nous a pas été possible de nous servir des tâches en lecture qui ont servi la recherche initiale de Morin et Montésinos-Gelet (2008), car ces tâches plafonnaient. Les résultats obtenus par les élèves aux deux épreuves (T1 et T2) permettent de mesurer leur progression en cours d'année et d'établir des liens possibles entre le développement de leurs compétences phonographiques et orthographiques et les pratiques des enseignantes de la recherche.

Chapitre 4

Résultats

Ce chapitre est consacré à la présentation et à l'interprétation des résultats de cette thèse. Puisque la méthodologie privilégiée ici est mixte, des analyses qualitatives et quantitatives sont utilisées pour en rendre compte.

Tout d'abord, afin de présenter les résultats liés au premier objectif de recherche qui consiste à décrire les pratiques d'enseignement de la langue écrite au premier cycle du primaire en contexte montréalais privilégiées par certains enseignants considérés experts, nous utilisons les réponses obtenues lors du second entretien. Celui-ci sert à recueillir les pratiques déclarées par les enseignantes (N=6) de cette recherche et sert aussi à en connaître la fréquence. Ce second entretien aborde les dispositifs, les contenus, les moyens de même que les stratégies de différenciation. Cette dernière partie concernant la différenciation n'est pas traitée pour ce premier objectif, car elle l'est pour le second objectif qui décrit les pratiques de différenciation pédagogique des enseignantes considérées expertes de cette recherche. Afin de rendre compte des résultats obtenus à la suite du second entretien, des tableaux offrant une vue d'ensemble des pratiques sont présentés pour connaître les dispositifs, les contenus et les moyens privilégiés. Il s'agit là d'un premier portrait des différentes pratiques mises en avant par les enseignantes de la recherche.

En second lieu, toujours pour répondre à la première question de recherche et la compléter, une description des pratiques observées est présentée. Pour ce faire, des études de cas sont privilégiées afin de dresser un portrait des pratiques adoptées par chacune des enseignantes, à partir des deux observations réalisées en classe (une à l'automne et une au printemps). Ces études de cas permettent d'ajouter de nouvelles données à celles recueillies à travers les pratiques déclarées lors du second entretien. Les pratiques des enseignantes sont analysées en fonction du modèle du multi-agenda (Bucheton et Soulé, 2009), qui prend appui sur cinq préoccupations centrales de l'activité de l'enseignant que sont le tissage, l'étayage, le pilotage des tâches, l'atmosphère et les objets de savoir. Ces mises en relation ont pour

objectif de mieux comprendre les pratiques en les appuyant sur un modèle développé pour décrire l'agir enseignant dans la classe, un modèle qui fournit

« une grammaire complexe de concepts, permettant une analyse approfondie des situations didactiques, de leur évolution, dans leur dimension située (...), qui cherche à faciliter la compréhension des gestes professionnels des enseignants pour s'ajuster à la grande diversité des variables de toute situation. » (Bucheton et Soulé, 2009, p.29)

Par la suite, pour répondre au second objectif de recherche qui consiste à décrire les différentes formes de différenciation pédagogique privilégiées pour l'enseignement de la lecture et de l'écriture en contexte montréalais de certains enseignants considérés experts afin de répondre aux besoins variés de tous leurs élèves, des études de cas sont présentées. Les données sont recueillies à l'aide du premier entretien d'abord élaboré par Montésinos-Gelet, Morin et Lavoie (CRSH, 2006-2009) dans le cadre d'une autre recherche dont nous avons conservé les questions relatives aux pratiques de différenciation pédagogique, et à l'aide du second entretien dont la dernière partie est consacrée aux pratiques de différenciation pédagogique. Ces deux entretiens recueillent les pratiques déclarées des enseignantes (N=6). Pour appuyer ces pratiques déclarées, les deux observations en classe viennent les compléter. Les pratiques sont mises en lien avec l'adaptation du modèle de différenciation de Caron (2008) que nous proposons dans le cadre conceptuel, c'est-à-dire que nous observons si ces pratiques relèvent de la diversification, de l'offre de choix, de l'adaptation ou de l'individualisation. Les pratiques observées sont également mises en relation avec les quatre objets de différenciation de Tomlinson (2004, 2010a) qui sont la différenciation des processus, des structures, des contenus et des productions. Dès lors, il est permis de mieux comprendre ces pratiques de différenciation pédagogique et la façon dont elles s'articulent en classe.

Puis, pour répondre à la troisième question de recherche dont l'objectif consiste à étudier les liens possibles entre les pratiques d'enseignement de la langue écrite d'enseignants considérés experts et la progression des élèves du premier cycle du primaire en contexte

montréalais, au regard de leur connaissance des correspondances phonographiques et de la norme orthographique, des données quantitatives sont présentées. Des analyses sont effectuées afin de rendre compte de la progression des élèves (N=100) à deux tâches en écriture et étudier les liens possibles entre leurs résultats et les pratiques privilégiées par les enseignantes. Il s'agit d'une tâche de production de mots (Morin et Montésinos-Gelet, 2010) et d'une tâche de production de texte (Morin et Montésinos-Gelet, 2010). Pour la tâche de production de mots, les aspects analysés concernent les correspondances phonographiques et le respect de la norme orthographique. Au regard de la production de textes, seule la norme orthographique est considérée, car compte tenu de la très grande disparité dans les textes produits, les analyses concernant les correspondances phonographiques seraient trop longues à présenter. Qui plus est, la considération de la norme orthographique est une préoccupation centrale chez les enseignants et rejoint ce qui est prescrit dans la *Progression des apprentissages en français au primaire* (MELS, 2009).

La présentation des résultats se conclut avec des analyses statistiques qui permettent de bonifier les statistiques descriptives mises en avant dans les nombreux tableaux qui présentent les résultats des élèves. Ainsi, il devient possible de tisser des liens entre les pratiques des enseignants et la progression des élèves.

4.1 Description des pratiques de la langue écrite des enseignantes à partir des données recueillies lors du second entretien

Dans cette partie, sont présentés les résultats en lien avec le premier objectif de recherche qui consiste à décrire les pratiques d'enseignement de la langue écrite au premier cycle du primaire en contexte montréalais privilégiées par certains enseignants considérés experts. Pour ce faire, le second entretien sert à recueillir les pratiques déclarées par les

enseignantes. En premier lieu, les données en lien avec les dispositifs mobilisés en classe sont présentées. Suivent ensuite les contenus abordés lors de l'enseignement et les moyens pour y parvenir. Les tableaux qui suivent permettent de connaître la fréquence des pratiques des enseignantes. Chacune d'elles est associée à une lettre, afin que le lecteur ne puisse pas les identifier.

Tableau 17
Réponses obtenues en entretien abordant les dispositifs

1^{ère} partie Les dispositifs	jamais	Rarement	quelquefois	souvent	très souvent	Routine quotidienne
❶ lecture indépendante, c'est-à-dire une période où les enfants lisent seuls?						A-B-C-D-E-F
❷ lecture en dyade, c'est-à-dire deux enfants ensemble?			C-F	B-D-E		A
❸ lecture accompagnée, c'est-à-dire un enfant avec vous?		E-F	C			A-B-D
❹ lecture guidée en sous-groupe, c'est-à-dire quelques enfants avec vous?		F		E	D	A-B-C
❺ lecture à haute voix par l'enseignante?				E	C-D-F	A-B
❻ lecture partagée en groupe classe,	C			E	A-B-D	F

c'est-à-dire lecture à haute voix des élèves en alternance?						
⑦ lecture chorale, c'est-à-dire lecture simultanée à haute voix de tous les élèves?	E	A-F		B	D	C
③ activités à partir de livres de jeunesse?		C	B	E-F	A-D	
⑨ lecture de documentaires pour faire une recherche?		A-C	E	D-F	B	
⑩ orthographe approchées?	C			F	A-B-D-E	
①① dictée ?				A-B-C-D-E	F	
①② modélisation en écriture?		C		F	B-D-E	A
①③ écriture libre, c'est-à-dire une période où les enfants écrivent librement sur ce qu'ils veulent?			F	D	C-E	A-B
①④ écriture indépendante, c'est-à-dire une période où les enfants écrivent seuls de manière dirigée ou non?			E-F	D	B	A-C

15 écriture en dyade?	C	B-E-F	D			A
16 écriture accompagnée, c'est-à-dire un enfant avec vous?	C	D-F	E		A	B
17 écriture guidée en sous-groupe, c'est-à-dire quelques enfants avec vous?	C-E	A-D	F	B		
18 écriture partagée, c'est-à-dire vous écrivez ce que différents enfants vous dictent?		C-E	F	D	A-B	
19 écriture à relais, c'est-à-dire différents élèves viennent écrire tour à tour une partie d'un texte collectif?	D	C-E-F	A-B			
20 écriture collaborative en petites équipes?	E-F	B-C-D		A		
21 révision collective d'un texte?		C	E-F	B-D		A
22 qu'est-ce que vos élèves écrivent?	-	-	-	-	-	-
23 causerie?			D-E		F	A-B-C
24 message du matin?	D-E-F					A-B-C

②⑤ enseignement explicite de moyens pour choisir des livres?		C	A-D-E-F			B
---	--	---	---------	--	--	---

Cette première partie du questionnaire concerne les dispositifs mis en place en classe par les enseignantes. Il est assez étonnant de constater qu'un seul dispositif est privilégié dans la routine quotidienne de toutes les enseignantes. Il s'agit de la période allouée à la lecture indépendante, période durant laquelle les élèves ont du temps pour lire seuls. Inversement, il n'y a aucun dispositif qui n'est jamais mobilisé par toutes les enseignantes de la recherche.

De même, en observant les extrêmes, c'est-à-dire les dispositifs faisant partie de la routine quotidienne et ceux n'étant jamais utilisés par certaines enseignantes, l'écart entre les pratiques est parfois important. Quelques dispositifs sont totalement absents des pratiques de certaines enseignantes alors qu'ils sont mis en avant par d'autres. La lecture partagée n'est jamais privilégiée par l'enseignante *C*, alors qu'elle fait partie de la routine quotidienne de l'enseignante *F*. La lecture chorale n'est pas un dispositif privilégié par l'enseignante *E*, alors qu'elle fait partie de la routine quotidienne de l'enseignante *C*. Ce type de lecture est d'ailleurs le dispositif pour lequel on observe le plus de disparité, c'est-à-dire qu'il passe pratiquement par toutes les fréquences : jamais, rarement, souvent, très souvent et faisant partie de la routine quotidienne.

D'autres dispositifs font aussi partie de la routine quotidienne de certaines enseignantes et sont jamais ou rarement utilisés par d'autres. C'est le cas de la démarche des orthographe approchées qui n'est jamais mise en place par l'enseignante *C*. Ce même dispositif est très souvent employé par les enseignantes *A*, *B*, *D* et *E* et souvent par l'enseignante *F*. En lien avec la modélisation en écriture, l'enseignante *A* y a recours tous les jours alors que l'enseignante *C* ne l'utilise que rarement. L'écriture en dyade fait aussi partie de la routine quotidienne de l'enseignante *A* alors que l'enseignante *C* n'y a jamais recours et que les enseignantes *B*, *E* et

F y recourent rarement. L'écriture accompagnée fait partie de la routine quotidienne de l'enseignante *B* alors qu'elle est absente des pratiques de l'enseignante *C*. La révision collective d'un texte est intégrée quotidiennement dans la routine de l'enseignante *A* alors que l'enseignante *C* l'utilise rarement. Finalement, l'enseignante *B* enseigne quotidiennement comment choisir des livres alors que l'enseignante *C* ne le fait que rarement.

Les dispositifs qui semblent faire le plus fortement consensus, c'est-à-dire pour lesquels les réponses sont les plus semblables (souvent, très souvent, routine quotidienne) sont la lecture à voix haute faite par l'enseignante et la dictée (la forme n'étant pas spécifiée). Le dispositif le moins souvent employé par les enseignantes est l'écriture à relais qui n'est jamais utilisée par l'enseignante *D*, rarement par les enseignantes *C*, *E* et *F* et quelquefois par les enseignantes *A* et *B*.

En éliminant les extrêmes, c'est-à-dire en mettant de côté les dispositifs qui se retrouvent dans la routine quotidienne et ceux qui ne sont jamais mobilisés, force est de constater qu'il ne reste que quelques dispositifs qui sont mis en avant par les enseignantes. On y retrouve les activités menées à partir de la littérature jeunesse, la lecture documentaire afin de faire une recherche, la dictée et l'écriture partagée. Ces dispositifs sont donc mobilisés par toutes les enseignantes.

Les dispositifs qui font le plus partie de la routine quotidienne des enseignantes, c'est-à-dire qui sont mobilisés dans la routine quotidienne par plus d'une enseignante, sont la lecture indépendante, la lecture accompagnée, la lecture guidée, la lecture à voix haute par l'enseignante, l'écriture libre, l'écriture indépendante, la causerie et le message du matin. Seules les enseignantes *A* et *B* recourent systématiquement aux dispositifs préalablement énumérés, sauf pour l'écriture indépendante que l'enseignante *B* mobilise très souvent plutôt que dans la routine quotidienne.

En lien avec les dispositifs qui sont absents des pratiques de certaines enseignantes se retrouvent la lecture partagée, la lecture chorale, les orthographe approchées, l'écriture en dyade, l'écriture accompagnée, l'écriture guidée, l'écriture à relais, l'écriture collaborative en petites équipes et le message du matin. Il s'agit donc de neuf dispositifs qui ne se retrouvent pas chez toutes les enseignantes. Parmi ces dispositifs absents des pratiques, l'enseignante *C* n'a jamais recours à cinq d'entre eux, l'enseignante *E*, à quatre d'entre eux, l'enseignante *D*, à deux d'entre eux et l'enseignante *F*, à deux d'entre eux. Seules les enseignantes *A* et *B* n'évacuent de leur enseignement aucun des dispositifs proposés lors de l'entretien. Ces constats peuvent certainement être mis en lien avec les pratiques de différenciation pédagogique où la variété occupe une place de choix (Caron 2008). Nous nous y attardons lors de la présentation des résultats du second objectif de recherche.

Le tableau suivant illustre les contenus abordés par chacune des enseignantes. Dans la recension des pratiques exemplaires de littératie de Hall (2003), un élément qui caractérise les enseignants considérés experts est la densité élevée des contenus qu'ils abordent en classe. Pour l'illustrer, un score de densité est établi en pondérant les contenus. Les points accordés pour la densité (de 0 à 5) se retrouvent dans le tableau 19.

Tableau 18
Réponses obtenues en entretien abordant les contenus

2^e partie Les contenus	Jamais (0)	Rarement (1)	Quelquefois (2)	Souvent (3)	Très souvent (4)	Routine quotidienne (5)
❶ Phonologie		C	E-F	D		A-B
❷ Orthographe et reconnaissance de mots					E-F	A-B-C-D

③ Syntaxe		E		C-D	F	A-B
④ Compréhension en lecture					C-D-E-F	A-B
⑤ Lexique		F			B-C-D-E	A
⑥ Structure des textes			E	B-C-D	F	A

Aucun des contenus abordés dans le second questionnaire ne fait consensus, c'est-à-dire qu'aucun des contenus n'est abordé dans la routine quotidienne de toutes les enseignantes. De même, aucun des contenus n'est jamais présent dans les pratiques de toutes les enseignantes.

Les contenus abordés lors de la routine quotidienne par le plus grand nombre d'enseignantes sont l'orthographe et la reconnaissance de mots qui sont privilégiées par les enseignantes *A*, *B*, *C* et *D*. Les contenus les plus fréquents, c'est-à-dire les contenus abordés dans la routine quotidienne, ou très souvent, sont l'orthographe et la reconnaissance de mots, et la compréhension en lecture.

Une grande disparité est présente dans les pratiques en lien avec l'enseignement de certains contenus. La phonologie fait partie de la routine quotidienne des enseignantes *A* et *B* alors qu'elle est rarement enseignée par l'enseignante *C*. La syntaxe fait partie de la routine quotidienne des enseignantes *A* et *B* et est rarement présente dans les pratiques de l'enseignante *E*. L'enseignement du lexique fait partie des pratiques de l'enseignante *A* alors qu'il n'est que rarement exploité par l'enseignante *F*.

Tous les contenus abordés lors de cet entretien se retrouvent dans la routine quotidienne de l'enseignante *A* et de l'enseignante *B*, sauf que chez cette dernière, le lexique et la structure des textes se font très souvent dans le premier cas et souvent dans le second cas.

À la lumière des résultats obtenus lors de cet entretien, il est possible d'attribuer un score de densité pour chacune des enseignantes (tableau 19).

Tableau 19
Score de densité des contenus pour chacune des enseignantes

Enseignante	Enseignante	Enseignante	Enseignante	Enseignante	Enseignante
A	B	C	D	E	F
30	27	20	22	17	19

Ce tableau illustre que c'est dans la classe de l'enseignante *A* que l'on retrouve la plus forte densité des contenus. L'enseignante *B* aborde également de nombreux contenus, tandis que les autres enseignantes en abordent beaucoup moins.

Le tableau suivant (20) aborde les moyens.

Tableau 20
Réponses obtenues en entretien abordant les moyens

3 ^e partie Les moyens	Oui	non
❶ Est-ce que vous adoptez la démarche d'enseignement explicite lorsqu'est abordé un nouveau concept ?	A-B-C-D-F	E
❷ Utilisez-vous le portfolio en français ?	A-B-C-D-E-F	
❸ Avez-vous un coin lecture ?	A-B-C-D-E-F	
❹ Avez-vous un coin écriture ?	A-B	C-D-E-F
❺ Proposez-vous des devoirs et des leçons à vos élèves en français ?	A-B-C-D-E-F	

La partie concernant les moyens mis en place par les enseignantes diffère des deux parties précédentes, puisque les réponses se résument à répondre par « oui » ou « non ». Le tableau 21 permet de constater que toutes les enseignantes ont recours à la démarche d'enseignement explicite pour aborder de nouveaux concepts (toutefois, cette question aurait gagné à être nuancée afin de comprendre si cette démarche est utilisée de façon systématique ou seulement à certains moments), à l'exception de l'enseignante *E*. Parmi les cinq moyens suggérés lors de l'entretien, trois font consensus, c'est-à-dire l'utilisation d'un portfolio en français, la présence d'un coin-lecture dans la classe ainsi que les devoirs et les leçons donnés en français. En lien avec le coin-écriture, seules les enseignantes *A* et *B* en ont aménagé un en classe. Les réponses sont donc encore divergentes pour cette troisième partie du questionnaire.

4.2 Description des pratiques de la langue écrite à partir des données recueillies lors des deux observations en classe

Toujours en vue de répondre au premier objectif de recherche, la partie qui suit est consacrée à la description des pratiques effectives des six enseignantes, sous forme d'étude de cas. Ces pratiques sont documentées à l'aide de photos, prises lors des deux observations en classe, une à l'automne et l'autre au printemps. Les pratiques sont mises en lien avec le modèle du multi-agenda de Bucheton et Soulé (2009), ce qui permet de mieux les comprendre en les appuyant sur un modèle développé pour décrire l'agir enseignant dans la classe. À la suite des études de cas de chacune des enseignantes, un tableau synthèse est présenté où les cinq composantes du modèle de Bucheton et Soulé (2009) sont quantifiées à l'aide d'une échelle Likert, permettant ainsi de voir avec quelle fréquence le tissage, l'atmosphère et l'étayage sont mis en avant dans les pratiques des enseignantes de notre recherche, avec quelle densité les objets de savoirs sont considérés et avec quelle maîtrise le pilotage des tâches est conduit.

4.2.1 Étude de cas

4.2.1.1 Analyse de la première observation de l'enseignante A

La première observation dans la classe de l'enseignante A a lieu un après-midi d'octobre, alors que les élèves sont en première année. De nombreuses graphies au tableau sur le thème de l'Halloween laissent voir que les élèves ont utilisé, en matinée, la démarche des orthographes approchées afin de trouver l'orthographe des mots liés à cette fête.

La première activité à être conduite dans l'après-midi est la lecture guidée. L'enseignante lit avec deux élèves dont les forces et les faiblesses sont similaires, afin de les soutenir dans le développement de leur compétence à lire. Durant cette activité, les autres élèves font de la lecture ou de l'écriture, seuls ou avec des amis.

Pendant la lecture guidée, l'enseignante offre un étayage accru pour les deux élèves qui éprouvent certaines difficultés à lire. Son support est important en ce début d'année où les connaissances sont peu nombreuses et les stratégies encore peu connues et utilisées. L'atmosphère est calme et chacun des élèves semble savoir ce qui est attendu, et ce, malgré que ce soit le début de l'année et par surcroît, la première année. Les élèves sont déjà autonomes et ceux qui le sont moins prennent en exemple les autres élèves qui sont engagés dans leurs tâches. L'étayage est également apporté entre pairs, car certains élèves décident de lire ou d'écrire en duo ou en équipe. Dès lors, les élèves les plus avancés offrent leur aide à ceux qui éprouvent davantage de difficulté.

Le tissage semble se faire plutôt naturellement, à la suite des éclaircissements apportés par l'enseignante. Dès le début de l'année, celle-ci instaure une routine au cours de laquelle lors du retour du dîner, elle lit avec un groupe d'élèves et les autres doivent lire et écrire de façon autonome ou avec un autre enfant de la classe. Au mois d'octobre, les élèves semblent comprendre les buts poursuivis par cette demi-heure consacrée à la littérature. Ils savent qu'ils

auront l'occasion de lire avec l'enseignante et que celle-ci leur apportera l'aide nécessaire afin de les outiller à devenir de meilleurs lecteurs-scripteurs. Si pour certains élèves les finalités des tâches sont moins claires, elles s'éclaircissent grâce aux rappels de l'enseignante concernant l'utilité des tâches et la manière dont elles se déroulent.

Comme l'enseignante doit à la fois gérer le sous-groupe avec lequel elle travaille et à la fois veiller à ce que les autres soient autonomes, il semble assez clair que le pilotage des tâches est bien intégré dans sa pratique. Pas de chaos ni de perte de temps. L'activité se déroule calmement, ce qui lui permet de consacrer son énergie à offrir du soutien aux élèves avec lesquels elle lit. Les contenus abordés sont prédéterminés auprès des deux élèves avec lesquels elle travaille. Elle travaille les correspondances graphophonétiques avec les deux élèves pour qui le principe alphabétique n'est pas entièrement acquis. L'enseignante apprend également à ces deux élèves à recourir aux illustrations afin de soutenir leur compréhension et les amène à faire quelques prédictions. Les autres élèves de la classe peuvent lire des livres de leur niveau qui sont dans leur pupitre (ces livres ont déjà été lus avec l'enseignante lors de lectures guidées ou lors d'entretiens de lecture). Ils ne peuvent pas se lever pour aller dans le coin-lecture. Pendant cette période, les déplacements sont limités et quatre élèves sont déjà sélectionnés pour aller au coin-lecture. Afin de minimiser la gestion du coin-lecture et du coin-écriture, les mêmes élèves (quatre dans chacun des coins) vont dans les coins toute la semaine. Ainsi, l'enseignante n'a pas à gérer tous les jours ce va-et-vient. Les élèves savent qu'ils iront, en rotation aux semaines, dans le coin-lecture et dans le coin-écriture. Les élèves qui ne sont pas dans un coin en particulier ont le choix de demeurer à leur place ou de s'installer à un autre endroit dans la classe pour lire et écrire. Pour tous les élèves, un modelage de ce qui peut être fait au coin-écriture est effectué en début d'année.

Durant cette période, il semble clair que les élèves sont engagés dans leurs tâches de lecture et d'écriture et que l'étayage est au cœur des échanges entre les élèves, de même que dans la relation entre les élèves et l'enseignante.

À la suite de cette période dédiée à la lecture guidée, l'enseignante travaille la calligraphie avec tout le groupe classe. Pour introduire la lettre à calligraphier, la lettre « g », l'enseignante utilise un livre⁴⁸ racontant une histoire autour de la lettre «g» et des sons qu'elle peut produire. Dès lors, elle mime les gestes qui permettent aux élèves d'associer la lettre avec l'histoire racontée et prononce la lettre « g ». L'enseignante invite par la suite les élèves à la répéter. Les élèves, rassemblés devant l'enseignante, se prêtent volontiers au jeu et répètent la lettre en mimant les gestes. L'étape suivante de l'activité consiste à demander aux élèves de nommer des mots dans lesquels ils entendent la lettre «g» et l'enseignante les note au tableau. Elle fait de l'enseignement opportuniste en donnant de nombreuses explications sur les correspondances graphèmes-phonèmes. En même temps qu'elle écrit les mots au tableau blanc ligné, l'enseignante porte attention au tracé des lettres afin que les élèves puissent à leur tour les calligraphier le temps venu.

Ensuite, l'enseignante explique la tâche à faire qui consiste à calligraphier la lettre «g». Après les explications, les élèves retournent à leur place et se mettent à la tâche. Les élèves peuvent s'entraider et l'enseignante circule dans la classe, afin de les soutenir dans leurs gestes graphomoteur. Les élèves travaillent sérieusement et sont appliqués. Si la plupart semble comprendre l'utilité de ce travail, pour d'autres, la tâche est très ardue et ils ont besoin davantage d'encouragements. L'enseignante accepte que certains élèves ne remplissent pas toutes les lignes du cahier, afin de ne pas les démotiver. L'important est qu'ils donnent le maximum de ce qu'ils sont en mesure de faire. Lorsqu'ils ont terminé l'exercice de calligraphie, les élèves sont invités à écrire des mots qu'ils connaissent, qui contiennent la lettre «g». Pour ce faire, ils peuvent aller près du tableau et recopier les mots qui ont été trouvés préalablement. Cela permet aux élèves de travailler à leur rythme. Les élèves qui ne terminent pas la tâche peuvent la terminer le soir à la maison ou à un autre moment durant la semaine.

⁴⁸ Josée Laplante, *Raconte-moi les sons*, Éditions Septembre.

Au retour de la récréation, l'enseignante et les élèves font une lecture partagée à l'aide d'un livret de lecture⁴⁹, c'est-à-dire que chaque élève possède un exemplaire du livre. Les élèves sont assis en cercle, par terre. C'est l'enseignante qui assume la lecture, mais les élèves sont libres d'intervenir quand ils veulent et ceux qui le désirent peuvent aussi tenter de lire des lettres, des mots ou des phrases. Les livrets contiennent des phrases courtes, à structure répétitive, avec des mots connus des enfants. L'enseignante soutient les élèves dans leurs tentatives de lecture et enseigne certaines connaissances phonologiques et orthographiques. Elle pose des questions aux élèves et encourage les prises de risque. L'atmosphère est sécurisante et les élèves savent qu'ils ont droit à l'erreur.

À la suite de la lecture partagée qui dure environ vingt minutes, les élèves sont mis en ateliers. Les ateliers à faire sont expliqués en début de semaine et par la suite, les élèves peuvent décider par lequel ils ont envie de commencer. Les élèves peuvent travailler en équipe et s'entraider. L'enseignante circule dans la classe afin d'offrir une aide ponctuelle. Les élèves qui terminent un atelier entament un autre et ainsi de suite. Ils travaillent à leur rythme, tout en sachant qu'ils ont une semaine pour tous les réaliser. Les élèves n'ont pas tous les mêmes ateliers à faire. Certains sont communs et certains sont différents, en fonction des forces et des faiblesses des élèves. Les ateliers proposés lors de cette observation concernent la reconnaissance globale de mots, l'écriture, la lecture et les associations de mots et d'images. Le pilotage est habilement mené, ce qui permet à l'enseignante de la souplesse lors de ses interventions.

À la fin de la journée, les élèves écrivent dans leur journal. L'enseignante effectue oralement un retour sur ce qui a été réalisé durant la journée et ce sont les élèves qui font des suggestions. Elle en note quelques-unes au tableau. Par la suite, les élèves écrivent ce qui a été le plus signifiant pour eux. À ce temps-ci de l'année en première année, la plupart des élèves copient les phrases écrites au tableau par l'enseignante. Les élèves peuvent écrire à leur

⁴⁹ Il s'agit d'un livret de lecture que l'on peut se procurer sur le site internet readinga-z.com.

pupitre ou s'asseoir à un autre endroit de la classe. L'enseignante circule dans la classe et donne de la rétroaction aux élèves concernant l'écriture de leur journal. Les rétroactions peuvent concerner le contenu, la calligraphie ou le dessin. Le journal n'est pas corrigé, mais il est commenté oralement. Cette dernière activité de littératie conclut la première observation d'un après-midi.

4.2.1.2 Analyse de la seconde observation de l'enseignante A

La seconde observation dans la classe de l'enseignante A a lieu un après-midi d'avril. Une affiche autographiée, accrochée au tableau, témoigne de la venue de l'auteur-illustrateur Bruno St-Aubin.

Au retour du dîner, l'enseignante conserve la même routine depuis le début de l'année. Chacun sait ce qu'il a à faire pendant qu'elle lit avec un ou plusieurs élèves. Quatre élèves vont dans le coin-lecture, quatre autres vont dans le coin-écriture, et les autres élèves lisent ou écrivent seuls, puis après la moitié de la période (environ 20 minutes au total), ils peuvent se mettre avec un ami. L'enseignante lit avec un élève qui éprouve de grandes difficultés et qui a besoin de se faire encourager et de bénéficier à nouveau d'un enseignement de quelques stratégies, notamment certaines en lien avec la compréhension. Pendant ce temps, chaque élève vaque sérieusement à ses occupations, dans une atmosphère de calme.

À la suite de cette période de lecture-écriture, les élèves sont invités à pratiquer leurs mots de vocabulaire dans la pochette conçue à cet effet, en vue de la dictée qui sera donnée tout de suite après. Ils pratiquent seuls, mais l'enseignante circule afin d'offrir du support aux élèves qui en ont besoin. Le tissage est très clair pour les élèves, car l'enseignante leur explique pourquoi ils doivent écrire leurs mots et pour la plupart des enfants, le bien-fondé de cette tâche est évident : ils ont l'occasion de se pratiquer à nouveau juste avant la dictée, afin de maximiser leurs chances de réussite. Il s'agit d'une dictée de phrases, à l'intérieur de

laquelle les mots de vocabulaire sont intégrés. Durant cette dictée, les élèves ont le droit de poser des questions, c'est-à-dire qu'ils peuvent questionner l'enseignante et les autres élèves afin de les pister sur l'orthographe des mots ou sur des aspects grammaticaux, sans avoir le droit de demander la réponse directement. Lorsque la dictée est terminée, les élèves disposent de quelques minutes pour se relire et vont porter leur cahier à l'enseignante.

Ensuite, l'enseignante lit quelques pages d'un livre⁵⁰ qui permet de jouer avec les mots de la langue française. Elle questionne les élèves et les invite à répondre afin de parfaire leurs connaissances sur la langue française qui est souvent leur langue seconde ou tierce.

Pour terminer, l'enseignante effectue un retour oralement sur les différents contenus abordés pendant la journée, car les élèves devront par la suite écrire leur journal. Ce moment permet aux élèves pour qui le tissage est plus ardu de faire des liens entre les différents apprentissages effectués durant la journée. Les élèves peuvent s'entraider et l'enseignante circule dans la classe pour offrir du soutien à ceux qui en ont besoin. L'étayage est présent tant par les pairs que par l'enseignante. Certains élèves posent des questions orthographiques et grammaticales à l'enseignante qui fait alors de l'enseignement opportuniste, c'est-à-dire qu'elle profite de ces moments pour faire une mini-leçon sur un contenu qui n'était pas prévu au départ. Le pilotage des tâches est maîtrisé, ce qui permet d'insérer des contenus non-planifiés. Les élèves qui ont terminé de rédiger leur journal peuvent lire avec un ami, où ils veulent dans la classe. Chaque élève sait ce qu'il a à faire, évitant ainsi les pertes de temps. C'est ce qui conclut cette observation.

⁵⁰ *Je m'amuse avec les mots*, Éditions Chantecler.

Tableau 21

Présentation des cinq préoccupations centrales du modèle du multi-agenda (Bucheton et Soulé, 2009) au regard des pratiques observées dans la classe de l’enseignante A

Enseignante A	Tissage	Atmosphère	Étayage	Pilotage des tâches	Objets de savoir
Observation 1 (automne)	x	X	X	x	x
Observation 2 (printemps)	x	X	X	x	x

Légende : le rouge correspond à *très souvent*, le vert à *souvent*, le violet à *peu souvent* et le jaune, à *rarement*. Dans le cas du tissage, de l’atmosphère et de l’étayage, il s’agit de la fréquence. Dans le cas des contenus, il s’agit de la densité et dans le cas du pilotage des tâches, il s’agit de la maîtrise

Les pratiques de l’enseignante A reflètent que les cinq préoccupations centrales constituant la matrice de l’activité de l’enseignant dans la classe sont présentes lors des deux observations. Ce qui se dégage le plus des pratiques de cette enseignante est la place accordée à l’étayage, le pilotage des tâches parfaitement maîtrisé, de même que l’atmosphère très propice aux apprentissages. L’enseignante s’assure à de nombreuses reprises que ses élèves puissent tisser pour eux-mêmes le fil de ce qui se passe et les objets de savoirs sont planifiés. Les deux observations dans la classe de l’enseignante A permettent de confirmer la variété des dispositifs et la densité des contenus qui ont été mentionnés lors des entretiens.

4.2.2 Analyse de la première observation de l’enseignante B

La première observation dans la classe de première année de l’enseignante B a lieu durant un après-midi de novembre. Les écritures laissées au tableau témoignent du cours d’anglais qui s’est déroulé en matinée.

La première activité menée dans la classe est la lecture guidée. Trois élèves lisent avec l'enseignante, à l'aide d'un livret gradué d'une collection⁵¹. Chaque élève a un exemplaire du livret. L'enseignante choisit des élèves en grande difficulté pour lire avec elle lors de cette journée. Ce sont surtout les stratégies de bas niveau qui sont enseignées. Le décodage prime et pour ces trois élèves, le son produit par chacune des lettres n'est pas encore maîtrisé. L'enseignante doit donc outiller les élèves à utiliser simultanément des stratégies de correspondances graphèmes-phonèmes, syllabiques et de recours aux illustrations. L'étayage fourni aux élèves est très grand. À ce moment de la lecture, les élèves sont fortement dépendants de l'enseignante qui leur offre un soutien constant.

Pendant cette période de lecture guidée, les autres élèves font de la lecture ou de l'écriture seuls. Le choix des livres est vaste et les élèves peuvent prendre ceux qui se trouvent déjà dans leur pupitre ou aller en chercher dans le coin-lecture. Des enfants sont au coin-écriture et se servent d'un tableau blanc sur lequel ils écrivent avec un crayon feutre. Ils sont les seuls à pouvoir travailler en équipe à ce moment, pour éviter le bruit et permettre à l'enseignante de consacrer du temps aux trois élèves avec lesquels elle fait de la lecture guidée. Chacun semble savoir ce qu'il a à faire. Le pilotage des tâches est parfaitement maîtrisé par cette enseignante. L'atmosphère est détendue et les élèves sont affairés à lire ou à écrire.

Par la suite, l'enseignante enseigne la lettre «V» à l'aide d'un manuel⁵² racontant une histoire autour de cette lettre. Les enfants sont invités à faire un mouvement correspondant à la lettre de même que le son produit par la lettre. L'enseignante est très éloquente dans sa démonstration et a le souci de faire participer chaque enfant. Les enfants participent bien. À la suite de l'enseignement de la lettre «V», l'enseignante, demande aux élèves de nommer des mots dans lesquels ils entendent la lettre «V». Chaque fois qu'elle écrit un mot au tableau, elle

⁵¹ *Dans le jardin*, Collection GB+, Éditions Beauchemin.

⁵² Josée Laplante, *Raconte-moi les sons*, Éditions Septembre.

prononce bien chacune des lettres, fait des liens avec les sons produits par les lettres et fait remarquer les syllabes orales. Ensuite, l'enseignante trace la lettre au tableau blanc afin de s'offrir en modèle, car les élèves ont à calligraphier la lettre par la suite dans leur cahier. En plus de présenter un modèle, elle présente également un contre-exemple, ce qui est réputé favorable à la construction des concepts (Barth, 1993). L'enseignante demande à quelques élèves de venir écrire la lettre au tableau et les soutient dans leur geste grapho-moteur. Elle encourage beaucoup les élèves et ceux-ci osent prendre des risques. À la suite de cette activité collective, les élèves doivent aller écrire la lettre, les mots et les phrases à recopier dans leur cahier de calligraphie. L'enseignante circule dans la classe et offre son support aux élèves qui en éprouvent le besoin. L'enseignante offre de l'étayage en fonction des besoins de ses élèves. Ceux-ci travaillent à leur pupitre, rigoureusement.

À la suite de cet exercice de calligraphie qui englobe un enseignement de la lecture et de stratégies d'écriture vient le temps de l'explication des devoirs. Il ne s'agit pas de présenter les devoirs rapidement au risque que plusieurs élèves ne soient pas en mesure de tisser les liens entre les différents savoirs et les tâches à accomplir. L'enseignante rend ses explications très claires et explicites et par le fait même, met en œuvre les conditions permettant aux élèves d'effectuer ce tissage. Ils sont assis par terre autour d'elle et malgré que le même devoir revienne chaque semaine (écrire des mots contenant la lettre vue, composer une phrase et faire une illustration), l'enseignante explique à nouveau et s'assure que chacun comprend bien. L'étayage est constant et le tissage est fait de manière explicite.

Une feuille est à remettre aux parents. L'enseignante en profite pour la lire avec les élèves. Elle fait un enseignement opportuniste puisqu'elle profite de cette feuille, qui aurait pu simplement être distribuée, pour lire devant les élèves et leur faire remarquer certains aspects de la mise en page. De même, cette lecture témoigne de sa prise en compte du contexte allophone de sa classe, puisque la majorité des parents des enfants de cette classe ne parlent pas le français. Les enfants doivent ensuite se lever et aller préparer leur sac. Malgré ce début

d'année, les élèves sont autonomes et ceux qui le sont moins demandent de l'aide. Les élèves préparent leurs duo-tang et vont les porter dans leur sac, dans leur casier. Le tout se fait dans le calme, même si certains enfants ont envie de jaser.

Par la suite, l'enseignante invite les élèves à se regrouper auprès d'elle afin de leur raconter une histoire, une version d'*Hansel et Gretel*. Les élèves sont fébriles et l'atmosphère est joyeuse, mais il faut faire vite et s'asseoir, car il reste peu de temps avant le cours d'éducation physique. Les élèves écoutent attentivement et réagissent à l'histoire. L'après-midi se termine sur cette lecture.

4.2.3 Analyse de la seconde observation de l'enseignante B

La seconde observation dans la classe de l'enseignante B a lieu durant un après-midi d'avril. Dans cette classe aussi l'auteur-illustrateur Bruno St-Aubin est venu animer un atelier. Une grande illustration accrochée au tableau en témoigne.

Au retour du dîner, l'enseignante prend trois élèves avec elle afin de faire de la lecture guidée, c'est-à-dire que chaque élève possède un exemplaire du livret gradué⁵³ et que l'enseignante soutient les élèves dans leur lecture. Il s'agit d'élèves en difficulté, pour qui la stratégie des correspondances graphophonétiques n'est pas encore maîtrisée. Pendant ce temps, les autres élèves peuvent lire ou écrire à leur place, ou avec un ami. Certains pratiquent leurs mots de vocabulaire, tandis que d'autres prennent un livre. L'étayage est très présent au sein du petit groupe de lecteurs avec lequel l'enseignante travaille. Elle prend des notes dans un cahier qui lui sert d'aide-mémoire à l'évaluation de la lecture. Chaque élève est engagé dans sa tâche. Le tissage semble se faire pour chaque élève.

⁵³ *Un poisson pour le repas*, collection Alizé, groupe Beauchemin.

Après avoir fait de la lecture guidée en sous-groupes, l'enseignante rassemble les élèves autour d'elle et leur partage l'idée de rédiger une lettre collective aux secrétaires de l'école afin de les remercier pour leur travail (il s'agit de la semaine des secrétaires). Le tissage est présent et rendu explicite par l'enseignante qui prend soin d'effectuer les liens lors de cette mise en situation. L'enseignante pose beaucoup de questions aux élèves et les invite à participer afin de planifier le contenu de la lettre et de mettre en mots les idées proposées. Ce sont quelques élèves qui écrivent en alternance sur la grande feuille posée au tableau. Les autres élèves sont invités à aider les scripteurs à orthographier les différents mots et à faire les accords. L'enseignante guide les élèves, mais leur laisse beaucoup de place afin qu'ils construisent leurs apprentissages. Les élèves sont calmes, attentifs et engagés dans la tâche. L'enseignante a le souci de solliciter tous les élèves, tant pour donner des idées que pour écrire au tableau. Elle aide les élèves en difficulté à mettre leurs idées en mots. Il y a beaucoup d'étayage en fonction des besoins variés des élèves. L'enseignante en profite pour faire des interventions en lien avec l'orthographe, mais aussi en lien avec les accords et la syntaxe. Le schéma canonique de la lettre est également activé par son questionnement.

À la suite de la rédaction collective de la lettre pour les secrétaires, les élèves préparent leur sac d'école. Cela se fait rapidement, car ils savent qu'une autre activité les attend. Le pilotage des tâches par l'enseignante est organisé, mais souple à la fois et les élèves ont hâte d'entendre l'histoire qu'elle a à leur raconter.

L'histoire est racontée à l'oral, car il s'agit d'une légende que le grand-père de l'enseignante lui a jadis transmise. Les élèves sont captivés, bien assis devant elle, ils écoutent attentivement, bien qu'aucune image ne vienne appuyer son histoire. Cette enseignante est mue par un désir de transmettre un certain patrimoine québécois à ses élèves, puisqu'ils sont tous issus de l'immigration.

La journée se termine sur cette légende et les élèves quittent la classe le sourire aux lèvres. L'atmosphère est au partage et à la coopération dans cette classe.

Tableau 22

Présentation des cinq préoccupations centrales du modèle du multi-agenda (Bucheton et Soulé, 2009) au regard des pratiques observées dans la classe de l'enseignante B

Enseignante A	Tissage	Atmosphère	Étayage	Pilotage des tâches	Objets de savoir
Observation 1 (automne)	x	x	X	x	x
Observation 2 (printemps)	x	x	X	x	x

Légende : le rouge correspond à *très souvent*, le vert à *souvent*, le violet à *peu souvent* et le jaune, à *rarement*. Dans le cas du tissage, de l'atmosphère et de l'étayage, il s'agit de la fréquence. Dans le cas des contenus, il s'agit de la densité et dans le cas du pilotage des tâches, il s'agit de la maîtrise.

Les pratiques de l'enseignante B reflètent que les cinq préoccupations centrales constituant la matrice de l'activité de l'enseignant dans la classe sont présentes lors des deux observations. Les pratiques de l'enseignante sont très fortement teintées d'étayage, de tissage, et l'atmosphère est vraiment agréable et propice aux apprentissages. Le pilotage des tâches est aussi habilement maîtrisé pour faire place à des espaces de communication et d'enseignement opportuniste. Les objets de savoir sont préalablement définis.

Les deux observations dans la classe de l'enseignante B confirment, tel que mentionné lors des entretiens, qu'une très forte densité de contenus est abordée, de même qu'une grande variété de dispositifs.

4.2.4 Analyse de la première observation de l'enseignante C

La première observation dans la classe de l'enseignante C a lieu durant un après-midi de décembre. Les élèves sont en première et deuxième année; il s'agit d'une classe multi-niveaux. Ce qui frappe en entrant dans cette classe, ce sont les nombreux écrits environnants (affiches, mots-étiquettes, productions des élèves...), de même que la quantité impressionnante de livres.

Dans cette classe, les élèves n'ont pas de place attitrée, alors ils s'assoient à une table et l'enseignante explique à tout le groupe les différentes tâches qui seront menées durant l'après-midi. Les enfants ont l'habitude de se faire expliquer tout en vrac et savent qu'ils pourront compter sur un pair pour les aider à se souvenir des activités à conduire s'ils en oublient certaines. De plus, l'enseignante écrit au tableau toutes les activités qui seront réalisées dans la journée, ce qui aide les élèves qui auraient besoin de se référer à un aide-mémoire visuel, leur permettant également de tisser le lien entre les différentes activités.

Les élèves viennent faire vérifier leur cahier de calligraphie à tour de rôle par l'enseignante. En attendant leur tour, les autres élèves écrivent dans leur journal personnel. Il y a beaucoup de déplacements dans la classe et le tissage ne semble pas se faire par tous les élèves, car certains semblent se demander pourquoi ils doivent faire telle ou telle tâche. Toutefois, les élèves peuvent s'entraider et se donner des explications. L'étayage par les pairs est omniprésent dans cette classe.

À la suite de cette correction de la calligraphie, l'enseignante donne la dictée aux élèves de première année. Les élèves de deuxième année poursuivent l'écriture de leur journal personnel. Ensuite, ce sont les élèves de deuxième année qui se donnent la dictée, mais entre eux, pendant que les élèves de première poursuivent l'écriture de leur journal. Dans les deux cas, il s'agit de dictées de mots. C'est une dictée à trous, c'est-à-dire que les élèves doivent

combler les vides à l'aide des mots dictés par l'enseignante ou par un pair. Les mots qui combler les vides sont les mots que les élèves doivent apprendre durant la semaine. L'enseignante corrige la dictée avec les élèves de première année seulement, car le temps manque. La correction se fait au tableau. L'enseignante écrit les mots que les élèves devaient orthographier dans leur dictée. Elle en profite pour expliquer quelques contenus liés à l'orthographe. Le pilotage des tâches ne semble pas très structuré, mais elle gère plusieurs activités en même temps. Par la suite, tous les élèves pratiquent leurs mots de vocabulaire en tandem : chacun se demande les mots à écrire ou à épeler à tour de rôle. Ce sont des tandems hétérogènes, c'est-à-dire qu'un élève plus fort est jumelé avec un élève plus faible, peu importe le niveau scolaire. Les élèves semblent très à l'aise à travers toutes ces activités. L'atmosphère est grouillante de vie, mais les élèves sont en mesure de travailler sérieusement. L'étayage par les pairs est très présent.

En même temps que les élèves orthographient leurs mots de vocabulaire, l'enseignante vérifie les devoirs des élèves. Ceux qui ont terminé de pratiquer les mots retournent à l'écriture de leur journal. Plusieurs élèves ont recours à un dictionnaire pour enfants afin de chercher les mots qu'ils veulent écrire. Ils sont clairement très autonomes. Puis, l'enseignante mène trois entretiens de lecture afin de vérifier les stratégies mobilisées par ces élèves, de même que leur compréhension. Les élèves qui ont terminé leur journal d'écriture peuvent aller lire dans le coin-lecture ou prendre un livre de leur choix et le lire à une table. Les livres sont rangés dans des paniers, en fonction des différents genres (bandes dessinées, contes, documentaires...).

Une activité travaillant les habiletés sociales est abordée pendant cette observation. Bien que ce soit surtout l'oral qui soit mobilisé à travers cette activité, il est intéressant de constater que les élèves s'y engagent activement et qu'ils semblent motivés par celle-ci.

Les contenus abordés sont assez nombreux, mais aucun enseignement n'est dispensé jusqu'à maintenant. Bien sûr, de nombreuses interventions sont effectuées en fonction des besoins des élèves, mais il n'y a pas d'enseignement systématique à l'ensemble du groupe ni en sous-groupes.

Pour terminer la journée, l'enseignante fait une mini-leçon sur les homophones, en lien avec les phonèmes pouvant produire le son [ε], car les élèves doivent écrire le mot « lait » dans leur agenda. Ils font des hypothèses et l'enseignante les note au tableau, tout en faisant remarquer certains aspects orthographiques. Les élèves recopient le mot correctement dans leur agenda. Par la suite, dès qu'ils ont terminé d'écrire dans leur agenda, ils se lèvent et vont voir l'enseignante qui les vérifie. La journée se termine là-dessus.

4.2.5 Analyse de la seconde observation de l'enseignante C

La seconde observation dans la classe de l'enseignante C a lieu durant un après-midi d'avril. Comme mentionné lors de la première observation, ce qui frappe en entrant dans cette classe, ce sont les nombreux écrits environnants (affiches, mots-étiquettes, productions des élèves...), de même que la quantité impressionnante de livres.

Dès le retour du dîner, l'enseignante explique brièvement aux élèves les tâches qu'ils ont à réaliser durant cet après-midi. Toutes les activités s'articulent autour de la recherche documentaire sur le renard. Les élèves ont déjà fait tout un travail préparatoire lors des journées précédentes et savent exactement ce qu'ils doivent faire. Le tissage semble se faire très clairement par les élèves lors de ces nombreuses activités qui sont expliquées par l'enseignante. De même, le pilotage des tâches est très organisé, malgré la souplesse dont fait preuve l'enseignante.

La première tâche à réaliser pour la recherche consiste à documenter un des aspects à analyser du renard (habitat, nourriture, gestation...). Pour ce faire, les élèves doivent se mettre en équipe de deux, en jumelant les élèves de première et de deuxième année, de préférence. Chaque équipe est responsable de trouver la documentation concernant l'un des aspects du renard. Les élèves savent comment s'y prendre, car ce n'est pas la première fois qu'ils ont à effectuer une recherche sur un animal ou sur un autre sujet. Le but de ce travail est d'écrire un rapport qui devra être partagé afin de préparer une exposition à laquelle seront conviés les autres élèves des classes du premier cycle du primaire et les parents.

Les élèves écrivent sur de grands cartons les informations importantes qu'ils trouvent et composent par la suite des phrases, en vue de la préparation de l'exposition. Pour ce faire, ils ont accès à une foule de livres. Ils s'entraident énormément. L'étayage est surtout effectué par les pairs, mais aussi par l'enseignante qui circule pour offrir son support aux élèves qui en ont besoin. Elle les aide notamment à formuler les phrases qu'ils veulent écrire, après avoir trouvé les informations dans les livres. C'est un travail difficile, mais les élèves savent en quoi il leur sera utile et bénéficient de tout le soutien dont ils ont besoin. L'atmosphère est à l'échange et au travail sérieux.

Les élèves qui ont terminé de trouver les informations et qui ont rédigé leurs phrases vont écrire la version finale de leur texte à l'ordinateur. Ici encore, chacun sait ce qu'il doit faire et tous s'entraident. Les textes produits par certaines équipes sont impressionnants. Quelques-uns ont rédigé près de deux pages de documentation sur l'aspect du renard qu'ils ont choisi. L'enseignante circule dans la classe et répond aux questions des élèves et leur offre du soutien. Si un conflit survient au sein d'une équipe, l'enseignante invite l'élève à se retirer quelques instants pour aller se détendre en lisant, ce qui semble très efficace. L'atmosphère est agréable pour tous. L'activité autour du renard dure tout l'après-midi. Les contenus abordés sont variés : lecture, écriture, résumer des informations tirées de livres, phraser les extraits choisis... Les contenus sont denses lors de cet après-midi et le pilotage des tâches se fait

aisément. Lors de la composition des phrases, l’enseignante en profite pour faire une mini-leçon sur le son [war] auprès d’une équipe qui se questionne sur un mot à orthographier.

À la suite de ces activités de littérature autour de la recherche documentaire sur le renard, les élèves sont invités à lire leurs mots de vocabulaire, seuls. Puis, en grand groupe, l’après-midi se termine par une chanson.

Tableau 23

Présentation des cinq préoccupations centrales du modèle du multi-agenda (Bucheton et Soulé, 2009) au regard des pratiques observées dans la classe de l’enseignante C

Enseignante A	Tissage	Atmosphère	Étayage	Pilotage des tâches	Objets de savoir
Observation 1 (automne)	x	x	X	x	x
Observation 2 (printemps)	x	x	X	x	x

Légende : le rouge correspond à *très souvent*, le vert à *souvent*, le violet à *peu souvent* et le jaune, à *rarement*. Dans le cas du tissage, de l’atmosphère et de l’étayage, il s’agit de la fréquence. Dans le cas des contenus, il s’agit de la densité et dans le cas du pilotage des tâches, il s’agit de la maîtrise.

Les pratiques de l’enseignante C reflètent que les cinq préoccupations centrales constituant la matrice de l’activité de l’enseignant dans la classe sont présentes lors des deux observations. Toutefois, le tissage est peu mis en avant verbalement par l’enseignante lors des deux observations. Ce sont les élèves qui doivent souvent combler les vides et ils semblent le faire aisément lors de la seconde observation. De même, le pilotage est quelque peu désorganisé lors de la première observation, mais se restructure lors de la seconde observation. L’atmosphère est propice aux apprentissages et à la communication lors des deux observations. L’étayage par les pairs est ce qui caractérise le plus cette classe. Les objets de savoir semblent clairement définis lors de la seconde observation, mais moins lors de la première.

En entretien, nous avons constaté que certains dispositifs proposés n'étaient pas mobilisés et les observations ont permis de le confirmer. Peu de dispositifs ont été observés dans cette classe. De même, peu de contenus enseignés ont pu être observés en classe, contrairement à ce qui avait été annoncé en entretiens.

4.2.6 Analyse de la première observation de l'enseignante *D*

La première observation dans la classe de l'enseignante *D* a lieu durant un après-midi de novembre. Les élèves sont en deuxième année. Il y a beaucoup d'écrits environnants dans cette classe (affiches, productions d'élèves, cartons de sons...) et tout est très organisé. Chaque chose semble être à sa place.

La première activité de l'après-midi est une activité d'orthographe approchées. Dès les premières explications, il est clair que l'enseignante a un grand souci de tisser le fil de ce qui se passe dans la tête de ses élèves, de faire des liens entre les différents contenus, de rendre explicite le bien-fondé de l'activité et de combler les vides qui pourraient se produire en lien avec la compréhension.

Avant même de commencer l'activité, l'enseignante fait émerger les différentes stratégies que les élèves peuvent utiliser afin d'orthographier le mot à trouver à l'aide de la démarche des orthographe approchées. Elle pointe les stratégies sur les affiches, puis invite les élèves à expliquer dans leurs mots ce que signifie chacune des stratégies. L'enseignante aide alors les élèves à tisser des liens entre les stratégies et les différentes façons dont elles peuvent contribuer aux apprentissages.

Le mot à trouver est « laid » et les élèves écrivent leurs hypothèses sur un carton. Par la suite, chaque élève épelle, à tour de rôle, l'orthographe du mot qu'il a produit et

l'enseignante l'écrit au tableau, en mettant le nom de l'élève à côté. Toutes les graphies sont recueillies, puis l'enseignante demande aux élèves de justifier leur hypothèse orthographique. L'enseignante en profite pour rappeler certains mots appris préalablement, afin que les élèves fassent des liens entre les différents morphogrammes lexicaux⁵⁴ des mots déjà vus. Après avoir discuté des différentes graphies possibles, l'enseignante sollicite les élèves afin de savoir de quelles manières il serait possible de trouver la norme. Elle note les idées au tableau, et c'est l'utilisation du dictionnaire qui est retenue. Un élève est mandaté pour chercher l'orthographe du mot et l'enseignante offre à cet élève beaucoup de support pour le faire. Par la suite, les élèves doivent copier la norme et c'est une élève qui est chargée de circuler dans la classe afin de vérifier si tous ont écrit le mot « laid » correctement. Les cartons sont insérés autour d'un anneau qui permet d'accéder rapidement aux mots que les élèves écrivent. Ces mots doivent être placés en ordre alphabétique. L'enseignante circule dans la classe afin d'aider les élèves qui éprouvent de la difficulté à placer leur mot en ordre alphabétique.

L'activité suivante consiste à écrire dans le journal d'écriture. L'enseignante offre du support aux élèves, tant au niveau des idées à trouver que des aspects orthographiques, grammaticaux et syntaxiques. Elle leur désigne également une affiche sur laquelle se trouve une liste de thèmes qui peuvent être abordés dans le journal d'écriture. Les élèves travaillent sérieusement et l'atmosphère est calme. Le pilotage est mené avec brio, et les objectifs d'apprentissage sont clairs. La langue écrite est travaillée avec minutie. Les contenus abordés lors de cet après-midi concernent les stratégies d'écriture, les homophones, la conscience phonémique, de même que la grammaire et la syntaxe.

L'après-midi se termine après la rédaction du journal d'écriture.

⁵⁴ Sans les nommer de la sorte.

4.2.7 Analyse de la seconde observation de l'enseignante D

La seconde observation dans la classe de l'enseignante D a lieu durant un après-midi d'avril. Aux nombreux écrits environnants s'ajoute une grande affiche témoignant de l'étude des caractéristiques des personnages du « Petit Chaperon rouge », selon les différentes versions lues.

Au retour du dîner, l'enseignante dépose des livrets de lecture gradués⁵⁵ sur le pupitre des élèves qui liront avec elle, de même qu'à quelques autres. L'enseignante prend soin de pointer, sur une affiche, le pictogramme qui correspond à la lecture guidée. Le pilotage est très bien organisé et les enfants savent à quoi s'attendre, car chaque activité est représentée au tableau de programmation. Deux élèves lisent avec l'enseignante et les autres lisent à leur place, écrivent à l'aide de lettres magnétiques ou écrivent à l'aide d'étampes. Chaque élève sait ce qu'il a à faire. Le tissage semble aisé et l'enseignante tisse à voix haute pour ceux qui en auraient davantage besoin. Avec les deux élèves en lecture guidée, l'enseignante prend soin de faire nommer toutes les stratégies de lecture apprises. Les stratégies sont également écrites sur des cartons et sorties au fur et à mesure qu'elles sont nommées par les élèves. Encore ici, le tissage est très présent, puisque l'enseignante s'assure de combler les vides, ces zones grises qui surviennent lorsque les élèves ne comprennent pas l'utilité de l'une ou l'autre des stratégies. L'enseignante prend ensuite trois autres élèves afin de faire de la lecture guidée.

À la suite de cette période de lecture guidée, l'enseignante travaille le concept de phrase avec tout le groupe, à partir d'une phrase produite par un élève volontaire. Elle questionne les élèves afin qu'ils relèvent les erreurs et suggèrent des pistes de bonification. L'enseignante invite les élèves à participer, à verbaliser leurs stratégies et à utiliser les écrits environnants dans la classe. Elle en profite pour faire une mini-leçon sur les homophones « a » et « à ». Ensuite, l'enseignante fait faire une activité sur les syllabes simples et complexes par

⁵⁵ *Il n'y a pas deux enfants pareils*, Éditions Scholastic.

les élèves sous la forme d'un jeu mettant en compétition deux groupes d'élèves. Les syllabes sont écrites sur des cartons déposés par terre. Les élèves se placent en deux files et à tour de rôle, ils doivent lire une syllabe. Il est clair que le tissage se fait par tous les élèves lors de cette activité.

Ensuite, les élèves font de la calligraphie : ils apprennent à écrire en lettres cursives. Afin de les aider à apprendre le geste grapho-moteur, les élèves sont invités à aller rejoindre l'enseignante qui les fait tracer les lettres dans un petit bac de sable. Ceux qui ont terminé de tracer les mots en lettres cursives peuvent lire. Certains sont à des postes d'écoute et d'autres écoutent des livres audio.

Il est clair que le pilotage est extrêmement structuré dans cette classe. Cela contribue certainement à l'engagement des élèves qui sont sérieux dans leur travail. L'atmosphère est propice aux apprentissages divers et les contenus abordés sont nombreux.

Tableau 24

Présentation des cinq préoccupations centrales du modèle du multi-agenda (Bucheton et Soulé, 2009) au regard des pratiques observées dans la classe de l'enseignante D

Enseignante A	Tissage	Atmosphère	Étayage	Pilotage des tâches	Objets de savoir
Observation 1 (automne)	x	x	x	x	x
Observation 2 (printemps)	x	x	x	x	x

Légende : le rouge correspond à *très souvent*, le vert à *souvent*, le violet à *peu souvent* et le jaune, à *rarement*. Dans le cas du tissage, de l'atmosphère et de l'étayage, il s'agit de la fréquence. Dans le cas des contenus, il s'agit de la densité et dans le cas du pilotage des tâches, il s'agit de la maîtrise.

Les pratiques de l'enseignante *D* reflètent que les cinq préoccupations centrales constituant la matrice de l'activité de l'enseignant dans la classe sont présentes lors des deux observations. Ce qui caractérise le plus ses pratiques relève de son souci constant de tisser le lien de ce qui se passe. Elle fait énormément de tissage. Le pilotage des leçons est aussi parfaitement maîtrisé et les objets de savoirs sont très clairement définis. L'étayage est souvent présent. L'atmosphère de cette classe est très calme.

Les deux observations en classe confirment la densité élevée des contenus abordés de même que la variété des dispositifs abordés en entretiens.

4.2.8 Analyse de la première observation de l'enseignante *E*

La première observation dans la classe de l'enseignante *E* a lieu durant un après-midi de novembre. Les élèves sont en deuxième année. La classe est remplie d'écrits de toutes sortes (affiches, mots-étiquettes, productions d'élèves...). L'horaire de la journée est écrit au tableau.

La première activité conduite au retour du dîner est une activité d'orthographe approchées. Après avoir pris soin de faire une mise en situation dans laquelle l'enseignante fait voter les élèves sur le choix du mot qu'ils veulent orthographier, soit «chaud» ou «froid», les élèves choisissent d'écrire le mot « chaud ». Chacun écrit son hypothèse orthographique sur un carton. À la suite de cette tentative d'écriture, l'enseignante recueille toutes les graphies oralement et les écrit au tableau. L'atmosphère est à la confiance. Les élèves prennent des risques et savent qu'ils ne seront pas jugés sur leurs erreurs. Après avoir consigné les différentes graphies au tableau, l'enseignante questionne les élèves sur les différentes hypothèses orthographiques et les encourage à répondre. Elle offre de l'étayage, car elle les aide à formuler leurs hypothèses et à mettre en mots leurs explications, qui ne sont pas toujours aisées à formuler. L'enseignante en profite aussi pour aborder certains contenus,

notamment en lien avec les terminaisons des mots, de même que sur les différentes graphies possibles du son [o]. Afin de trouver la norme, les élèves sont invités à consulter leurs documents de référence. L'enseignante offre beaucoup de support aux élèves. Elle circule dans la classe et les aide tant à chercher le mot dans le dictionnaire qu'à replacer le carton sur lequel est écrit le mot qui est placé autour d'un anneau, en ordre alphabétique. Elle s'offre aussi comme modèle en cherchant elle-même le mot « chaud » dans le dictionnaire. L'étayage est également présent par les pairs, car ils peuvent s'entraider. Le tissage semble se faire par les élèves qui s'engagent beaucoup dans la recherche de l'orthographe du mot. Ils savent que ces mots trouvés à l'aide de la démarche des orthographes approchées leur seront utiles dans de nombreux contextes. Les élèves qui ont terminé de placer leur carton autour de l'anneau peuvent lire un livre. L'enseignante aide plusieurs élèves à placer le mot en ordre alphabétique, car cette tâche est complexe pour certains.

À la suite de la démarche des orthographes approchées, les élèves sont invités à écrire dans leur journal d'écriture. L'enseignante prend soin d'activer les connaissances antérieures des élèves en leur rappelant quels sont les contenus qui peuvent être abordés dans le journal. Elle effectue le tissage qui ne se fait peut-être pas par tous les élèves. De plus, chaque fois qu'elle nomme un contenu, elle le pointe sur une affiche, afin que les élèves puissent lire en même temps qu'elle explique. Les élèves écrivent seuls, mais peuvent se lire mutuellement leur journal par la suite. L'enseignante circule dans la classe et offre beaucoup de soutien aux élèves. Elle les questionne relativement aux aspects orthographiques, grammaticaux et syntaxiques. Il est clair que les élèves se sentent en confiance et qu'ils ont envie d'écrire dans leur journal. Le tissage se fait et les élèves semblent comprendre l'importance de cette tâche d'écriture. Après la rédaction du journal, les élèves se rassemblent par terre et quelques-uns lisent ce qu'ils ont écrit. Les autres peuvent commenter et fournir des pistes d'amélioration. Les enfants ont envie de lire devant les autres, preuve qu'ils se sentent en confiance. Le pilotage des tâches est très structuré. L'enseignante profite de ces lectures pour faire elle-même des suggestions.

Les élèves font leur sac d'école et la journée se termine dans la bonne humeur.

4.2.9 Analyse de la seconde observation de l'enseignante E

La seconde observation dans la classe de l'enseignante E a lieu durant un après-midi d'avril. Les murs sont remplis d'affiches, d'aide-mémoire et d'écrits de toutes sortes, sans être surchargés. L'horaire de la journée est écrit au tableau.

Au retour du dîner, en entrant dans la classe, les élèves vont se choisir un livre dans les paniers prévus à cet effet et retournent calmement lire à leur place. L'atmosphère est calme et détendue. L'enseignante en profite pour aider quelques élèves à choisir un livre et leur démontre comment on peut s'y prendre pour le faire.

À la suite de cette période de lecture indépendante, les élèves poursuivent un projet qui consiste à mettre des œuvres en réseaux. Dans ce cas-ci, il s'agit de lire aux élèves plusieurs livres de la collection de « Gilda la girafe⁵⁶ » et de ressortir diverses caractéristiques, en vue de les comparer. L'enseignante prépare la lecture du livre (*Pas de bananes pour une girafe*) avec soin. Elle pose de nombreuses questions en lien avec les œuvres lues précédemment. Le tissage est habilement ficelé par l'enseignante et il est permis de croire qu'il se fait aussi par de nombreux élèves. L'enseignante amène aussi les élèves à faire des prédictions sur le contenu de l'histoire. Ils sont attentifs et captivés. L'enseignante arrête souvent la lecture afin de questionner les élèves et vérifier les hypothèses émises au départ et celles faites en cours de route. Après cette lecture collective, les élèves doivent relire le livre en dyade, chaque équipe en possédant un exemplaire. L'enseignante circule dans la classe et aide les élèves à surmonter certaines difficultés du texte. Ils ont en tête les questions auxquelles ils devront répondre collectivement afin de poursuivre leur mise en réseau des albums de la collection de « Gilda la girafe ». L'enseignante fait le tissage. Elle questionne les élèves et les amène à se référer au

⁵⁶ Lucie Papineau et Marisol Sarrasin, *Gilda la girafe*. Éditions Dominique et compagnie.

texte afin de trouver le problème de l'histoire, qui vit un problème, et de quelle façon il se résout.

À la suite de cette étude littéraire, l'enseignante distribue aux élèves la référence de l'album travaillé en classe et invite les élèves à la coller dans leur carnet de lecture. Elle leur demande d'écrire la date et leur dit que c'est en vue de conserver des traces des différents livres lus en classe. C'est elle qui fait le tissage, car certains élèves ont de la difficulté à le faire, même s'ils ne le verbalisent pas. Sous cette référence, les élèves doivent écrire s'ils ont aimé ou non le livre et pour quelles raisons. L'enseignante offre beaucoup de soutien aux élèves lors de cette tâche, car elle est ardue pour plusieurs d'entre eux. Ses interventions portent bien sûr sur des aspects syntaxiques, mais également beaucoup sur le travail autour de la *réaction* et de l'*appréciation* (deux des quatre dimensions de la lecture). L'étayage est omniprésent, l'enseignante offre du support à chacun de ses élèves, en circulant dans la classe. Les élèves travaillent avec sérieux. Le pilotage des tâches est parfaitement maîtrisé.

La journée se termine avec la préparation du sac. Là encore, l'enseignante aide les élèves à se souvenir de ce qu'ils doivent mettre dans le sac, même si tous les items sont consignés au tableau.

Tableau 25

Présentation des cinq préoccupations centrales du modèle du multi-agenda (Bucheton et Soulé, 2009) en fonction des pratiques observées dans la classe de l'enseignante E

Enseignante A	Tissage	Atmosphère	Étayage	Pilotage des tâches	Objets de savoir
Observation 1 (automne)	x	x	x	x	x
Observation 2 (printemps)	x	x	x	x	x

Légende : le rouge correspond à *très souvent*, le vert à *souvent*, le violet à *peu souvent* et le jaune, à *rarement*. Dans le cas du tissage, de l'atmosphère et de l'étayage, il s'agit de la fréquence. Dans le cas des contenus, il s'agit de la densité et dans le cas du pilotage des tâches, il s'agit de la maîtrise.

Les pratiques de l'enseignante *E* reflètent que les cinq préoccupations centrales constituant la matrice de l'activité de l'enseignant dans la classe sont présentes lors des deux observations. Ce qui caractérise le plus les pratiques de cette enseignante est la qualité de son étayage et la quantité qu'elle fournit à ses élèves. Le pilotage des tâches est parfaitement maîtrisé, de même que les divers contenus d'apprentissage. Il y a aussi beaucoup de tissage et il apparaît clairement que les élèves sont engagés et se sentent bien dans cette classe.

4.2.10 Analyse de la première observation de l'enseignante *F*

La première observation dans la classe de l'enseignante *F* a lieu durant un après-midi de novembre. Les élèves sont en deuxième année.

La première activité menée en après-midi est « les mots de la mémoire ». Cet exercice consiste à faire écrire aux élèves le plus de mots possible en dix minutes, des mots qu'ils ont en tête. Durant ce temps, l'enseignante circule dans la classe et fournit des pistes aux élèves en leur soumettant des idées de thèmes parmi lesquels ils peuvent puiser des idées afin d'écrire des mots qu'ils ont lexicalisés. Les élèves sont très concentrés à leur tâche. Ils savent que cette activité leur permet de connaître l'orthographe de nombreux mots et que cela leur sera utile. Le tissage semble se faire par les élèves, ils comprennent l'utilité de l'activité.

Ensuite, l'enseignante explique aux élèves une tâche de lecture, qui consiste à lire un court texte, puis à répondre à des questions qui impliquent d'effectuer des inférences. L'activité est réalisée collectivement. Des élèves volontaires lisent le texte à haute voix et les différentes questions. Pour chacune d'elles, l'enseignante demande à un élève de répondre et

d'expliquer aux autres comment il a trouvé cette réponse. Souvent, elle a recours au dessin pour soutenir la compréhension des élèves et les aider à comprendre l'information implicite.

Après cette tâche de lecture et la récréation, l'enseignante annonce qu'elle lira une histoire aux élèves. Mais avant, elle leur propose une activité pour préparer cette lecture. Elle extrait d'abord certains mots plus complexes et montre aux élèves les mots écrits sur des cartons. Ces explications concernant le sens des mots de même que leur orthographe aident les élèves à faire des prédictions sur la lecture à venir, et à illustrer certains extraits qu'ils ont à lire avant la lecture. Ensuite, elle leur distribue le début du texte divisé en courts passages vis-à-vis desquels un espace est prévu pour dessiner. La tâche fournie aux élèves consiste à lire chaque extrait et à rendre compte de sa compréhension du passage par un croquis. Il y a aussi deux autres courtes activités sur la feuille distribuée : une série d'énoncés à désigner comme vraie ou fausse et une anticipation de la suite de l'histoire à illustrer. L'enseignante circule dans la classe afin de soutenir les élèves qui éprouvent de la difficulté à lire. Ceux qui ont terminé d'illustrer leur compréhension des extraits sélectionnés peuvent aller se choisir un livre. Lorsque tous les élèves ont terminé, l'enseignante effectue un retour sur la tâche précédemment réalisée. Les élèves lèvent la main afin de lire un extrait. Ils travaillent sérieusement et s'engagent dans les tâches. Le pilotage est très dirigé et organisé, mais laisse peu de place à la souplesse et aux imprévus. Les contenus à aborder sont clairement définis lors de cet après-midi.

4.2.11 Analyse de la seconde observation de l'enseignante *F*

La seconde observation dans la classe de l'enseignante *F* a lieu durant un après-midi d'avril. Lors de cette observation, les élèves sont assis autour de tables plutôt qu'à un pupitre comme lors de la première observation.

La première activité de l'après-midi est animée par l'orthopédagogue qui enseigne aux élèves la structure du récit en cinq temps. Tout de suite après, une autre activité est conduite par l'enseignante, « le défi de la copie parfaite ». Il s'agit d'un exercice qui consiste à recopier le plus parfaitement possible un court texte. Les élèves ont deux alternatives, soit ils copient le texte affiché au tableau, ce qui est plus difficile, ou ils peuvent recopier le texte au verso de leur feuille. Cet exercice permet aux élèves de lexicaliser un maximum de mots. Chaque élève vient montrer sa feuille à l'enseignante. Lorsque tous les élèves ont terminé, afin de vérifier leur compréhension, l'enseignante leur demande de venir indiquer sur le schéma les différentes phases du récit en cinq temps. Le tissage est peu fait par l'enseignante et il est difficile de savoir si les élèves le font.

Par la suite, les élèves font des ateliers qui sont constitués de différentes tâches en lecture. Les explications ont déjà été fournies dans la semaine, mais certains élèves sont invités à venir à l'avant de la classe afin d'expliquer à nouveau l'atelier. Les feuilles à faire sont toutes alignées au tableau, dans l'ordre dans lequel elles doivent être réalisées. Les ateliers concernent le nombre des verbes, le concept de singulier et de pluriel, de même qu'une courte compréhension de lecture qui consiste à répondre à des questions à la suite de la lecture. Les contenus à aborder sont nombreux et clairs. Chaque fois qu'un atelier est terminé, les élèves vont cocher l'atelier sur une feuille au tableau, prévue à cet effet. Les élèves qui ont terminé ce travail peuvent aller se chercher un livre et lire à leur place ou lire dans le coin-lecture. Les élèves semblent très heureux de pouvoir lire ensemble dans le coin-lecture. L'enseignante est assise à sa place et accueille les élèves qui ont besoin d'aide ou qui veulent se faire corriger. Peu d'étayage est fourni lors des différentes activités de l'après-midi.

Les élèves font leur sac et l'enseignante leur lit un message qu'ils devront remettre à leurs parents. Le pilotage est très structuré, voire un peu rigide.

Tableau 26

Présentation des cinq préoccupations centrales du modèle du multi-agenda (Bucheton et Soulé, 2009) en fonction des pratiques observées dans la classe de l'enseignante *F*

Enseignante A	Tissage	Atmosphère	Étayage	Pilotage des tâches	Objets de savoir
Observation 1 (automne)	x	x	x	x	x
Observation 2 (printemps)	x	x	x	x	x

Légende : le rouge correspond à *très souvent*, le vert à *souvent*, le violet à *peu souvent* et le jaune, à *rarement*. Dans le cas du tissage, de l'atmosphère et de l'étayage, il s'agit de la fréquence. Dans le cas des contenus, il s'agit de la densité et dans le cas du pilotage des tâches, il s'agit de la maîtrise.

Les pratiques de l'enseignante *F* reflètent que les cinq préoccupations centrales constituant la matrice de l'activité de l'enseignant dans la classe sont présentes lors des deux observations. Une force dans les pratiques de cette enseignante réside dans les contenus à aborder qui sont très clairement définis. Dans cette classe, le pilotage des tâches n'est pas tout à fait maîtrisé. Le tissage semble se faire par les élèves, bien que l'enseignante tisse explicitement plutôt rarement. L'étayage par l'enseignante est très peu présent et absent par les pairs. L'atmosphère de cette classe ne semble pas très propice aux échanges et c'est beaucoup l'enseignante qui se positionne dans un rôle où elle transmet le savoir. Toutefois, les élèves semblent bien dans cette atmosphère.

Les observations en classe ne concordent pas tout à fait avec les informations recueillies lors des entretiens. Les entretiens ont permis de constater que les dispositifs et les contenus ne sont pas très variés, ce qui correspond aux pratiques déclarées. Toutefois, la densité des contenus annoncés est plus faible que les contenus que nous avons pu observer en classe.

4.3 Description des pratiques et des stratégies de différenciation pédagogique

Dans cette partie, les résultats sont présentés en lien avec le deuxième objectif de recherche qui consiste à décrire les différentes formes de différenciation pédagogique privilégiées pour l'enseignement de la lecture et de l'écriture en contexte montréalais de certains enseignants considérés experts afin de répondre aux besoins variés de leurs élèves. Pour ce faire, les pratiques relatées à travers les questionnaires utilisés lors des deux entretiens sont utilisées, de même que les deux observations en classe. Le premier questionnaire conçu par Montésinos-Gelet, Morin et Lavoie (CRSH, 2006-2009), dont seules les questions concernant la différenciation pédagogique ont été retenues recueille les réponses concernant le travail par ateliers, les structures organisationnelles, l'utilisation de l'ordinateur, la différenciation des contenus, l'évaluation, de même que le niveau d'exigence envers les élèves. Une présentation collective des informations recueillies est privilégiée pour témoigner des pratiques de différenciation pédagogique, afin d'éviter des redondances avec les pratiques décrites en lien avec le premier objectif de recherche de cette thèse. Par la suite, ce sont les informations recueillies lors du second entretien qui sont mises en avant. Pour ce faire, un tableau est présenté, permettant ainsi de connaître la fréquence des stratégies de différenciation utilisées, de la même façon qu'elles sont présentées afin de répondre au premier objectif de recherche. Les enseignantes peuvent répondre *parfois*, *fréquemment*, *toujours*, *oui* ou *non*, afin de documenter leurs pratiques. Les observations en classe sont mises en relation avec notre adaptation du modèle de Caron (2008), ce qui permet de constater si les pratiques s'inscrivent dans la diversité, l'offre de choix, l'adaptation ou l'individualisation. De même, les pratiques sont également présentées en fonction de la différenciation des contenus, des structures, des processus et des productions, telle que mis en avant par Tomlinson (2004, 2010a). Des études de cas sont privilégiées pour rendre compte des pratiques de différenciation pédagogique tout comme elles l'ont été pour décrire les pratiques d'enseignement de la langue écrite.

4.3.1 Description des pratiques de différenciation pédagogique à partir des données recueillies lors du premier entretien

Le premier entretien aborde sommairement le thème de la différenciation pédagogique en proposant des questions relatives au travail par ateliers, aux regroupements privilégiés en classe de même qu'au type d'activités proposées aux élèves en fonction de leurs besoins, à l'utilisation de l'ordinateur en classe et à l'évaluation.

Le travail par ateliers est une pratique privilégiée par toutes les enseignantes de la recherche, même s'ils sont faits différemment dans chacune des classes. Par exemple, la fréquence peut varier, c'est-à-dire que l'enseignante *A* les intègre à sa routine quotidienne et l'enseignante *C* articule toutes ses activités autour d'un fonctionnement par ateliers. L'enseignante *F* prépare des ateliers en rotation qui sont réalisés aux deux semaines. Les enseignantes *B*, *D* et *E* en font aussi régulièrement, mais pas tous les jours. La structure des ateliers diffère également d'une classe à l'autre. En effet, dans les classes *D*, *E* et *F*, les élèves ont tous les mêmes ateliers à réaliser, mais pas nécessairement en même temps. Ils peuvent parfois choisir par quel atelier ils veulent débiter. Il s'agit ici de différenciation successive, c'est-à-dire que le travail est le même, mais qu'il est réalisé à des moments différents. Dans les classes des enseignantes *A*, *B* et *C*, les ateliers ne sont pas tous les mêmes pour tous les élèves. Certains ateliers sont communs, alors que d'autres sont différents, en fonction des besoins des élèves. Les élèves peuvent également effectuer des choix parmi certains ateliers qui sont proposés. Cela signifie que les élèves réalisent rarement le même atelier en même temps. On parle ici de différenciation simultanée. Dans toutes les classes, les élèves réalisent les ateliers en équipe ou seuls, à leur choix. Il y a seulement dans la classe de l'enseignante *F* que les élèves travaillent plutôt seuls. Cette enseignante est la seule à proposer à ses élèves des ateliers dans cinq disciplines différentes, c'est-à-dire en lecture, en écriture, en mathématiques, en arts et en sciences. Dans les autres classes, ce sont principalement des ateliers en français qui sont proposés et quelques ateliers de mathématique.

À propos des regroupements privilégiés, c'est-à-dire la différenciation des structures, les façons de faire sont différentes d'une enseignante à l'autre. De façon générale, l'enseignante *A* varie les regroupements afin d'enseigner des contenus ou des stratégies. Les savoirs visés sont souvent les mêmes pour tous les élèves, mais les structures et les processus sont différenciés. L'enseignante *A* propose souvent un même contenu, mais fournit des explications différemment en fonction des besoins des élèves. Ceux-ci peuvent s'entraider et l'enseignante offre un étayage constant aux élèves.

Dans la classe de l'enseignante *B*, les élèves sont en tout temps assis en équipe et ils ont le droit de s'aider. Quelques activités sont à réaliser seuls, mais la plupart du temps elles sont réalisées en sous-groupes. L'enseignante se garde tous les jours une période pour travailler avec un seul élève ou avec un petit groupe d'élèves. Les activités que les élèves ont à réaliser sont toujours adaptées⁵⁷, c'est-à-dire qu'elles sont conçues en fonction des besoins et des intérêts des élèves. L'enseignante offre un support accru aux élèves en difficulté. Ceux qui sont plus avancés ont des tâches plus difficiles à réaliser, mais pas nécessairement plus longues. Ainsi, les élèves qui terminent avant les autres peuvent aller dans le coin-lecture ou faire un casse-tête et cela profite aussi aux élèves qui réalisent des tâches plus complexes.

L'enseignante *C* varie régulièrement les structures en permettant aux élèves de s'entraider. Les élèves en difficulté sont aidés lors de périodes de récupération et pour maintenir l'intérêt des élèves plus avancés, du travail plus complexe leur est donné.

Dans la classe de l'enseignante *D*, les regroupements de travail varient peu. Les élèves ont un moment dans la journée où ils lisent en dyade, c'est-à-dire un élève fort avec un élève plus faible. Tous les jours, l'enseignante travaille avec un sous-groupe d'élèves et les autres font de la lecture ou un travail autonome durant ce temps. La façon d'aider les élèves consiste

principalement à leur offrir un étayage accru, de même que réduire, parfois, le nombre de questions qui leur sont posées. Les élèves plus forts peuvent aider les plus faibles et être des « mini-profs », mais l'enseignante affirme qu'elle voudrait mettre davantage de choses en place afin de répondre aux besoins des élèves qui sont plus forts.

Tous les jours, l'enseignante *E* travaille en sous-groupes de besoin la lecture avec ses élèves. Pendant ce temps, les autres élèves lisent, font une tâche de type papier-crayon ou pratiquent leurs mots de vocabulaire.

Dans la classe de l'enseignante *F*, le travail en équipe est très peu présent. C'est surtout en mathématiques qu'il est mis en avant. Si des équipes doivent être formées, elles le sont en fonction des personnalités des enfants. L'enseignante travaille de façon occasionnelle avec un seul élève ou avec un sous-groupe d'élèves. Lors de ces moments, un tableau de programmation vient orienter les élèves afin qu'ils sachent quelle tâche ils ont à effectuer durant ce temps. Il n'y a pas de support particulier apporté aux élèves et les exigences sont les mêmes pour tous les élèves, sauf de rares exceptions où le travail sera légèrement diminué en quantité et non en qualité. Les évaluations sont les mêmes pour tous les élèves.

À propos de l'utilisation de l'ordinateur, les enseignantes *A*, *D* et *E* ne l'utilisent jamais, bien qu'elles en aient en classe. Les enseignantes *B* et *C* l'utilisent peu, tandis que dans la classe de l'enseignante *F*, l'ordinateur est utilisé chaque semaine dans le cadre de dictées ou de tâches de compréhension en lecture. Il s'agit souvent de dictées trouées dans lesquelles les élèves doivent ajouter les mots manquants, ou de courts textes à lire à la suite desquels ils doivent répondre à quelques questions.

⁵⁷ Ne pas confondre ici *adapter* avec le niveau de différenciation proposé par le MELS (2006b) ou par Caron (2008).

Les pratiques évaluatives se ressemblent d'une classe à l'autre, même si on note également des différences. Dans les pratiques évaluatives de l'enseignante *A*, c'est principalement le soutien apporté qui diffère d'un élève à l'autre. Il arrive parfois que les évaluations ne soient pas les mêmes et que les exigences soient modifiées, surtout en situation de régulation. L'enseignante *B* se base presque exclusivement sur ses nombreuses observations. Elle n'a pas les mêmes attentes envers tous ses élèves et son objectif est de les faire progresser le plus loin possible, en leur apportant le niveau d'étayage approprié. Elle se fie à la progression des élèves pour mettre une note dans le bulletin. L'enseignante *C* se base également sur ses nombreuses observations. Ses attentes sont fondées en fonction des besoins des élèves, afin de les faire progresser au maximum, tout en ayant une base commune, par exemple pour la connaissance du nom des lettres et des sons qu'elles produisent. L'enseignante *D* utilise beaucoup l'évaluation dans une optique de régulation. Elle propose plusieurs courtes évaluations en cours de route afin de conserver des traces et n'a pas les mêmes exigences pour tous les élèves. Toutefois, pour les bulletins, les évaluations sont menées de la même façon, mais l'enseignante prend des notes afin de pouvoir expliquer aux parents si les enfants ont bénéficié d'aide. Pour sa part, l'enseignante *E* apporte un étayage accru et propose parfois des tâches allégées. Avec les élèves plus forts, le chemin est inverse. Il y a moins d'étayage et les défis à relever sont plus nombreux. L'enseignante *F* est la seule à mettre en avant le *Programme de formation* (MELS, 2001) lorsque l'évaluation est abordée en entretien. Elle garde en tête qu'elle veut que ses élèves aient tous développé leurs compétences à la fin de l'année. C'est au niveau des regroupements de travail et de l'étayage offert que les exigences changent.

4.3.2 Description des pratiques de différenciation pédagogique à partir des données recueillies lors du second entretien

Les données en lien avec les stratégies de différenciation pédagogique recueillies lors du second entretien sont ici présentées sous forme de tableau (tableau 27). Cette façon de les

présenter permet de connaître la fréquence à laquelle les stratégies sont employées par les enseignantes.

Tableau 27

Les stratégies de différenciation pédagogique utilisées par les enseignantes

4^e partie Stratégies de différenciation	parfois	fréquemment	toujours	oui non
❶ De façon générale, diriez-vous que vous différenciez ?		A-D	B-C-E-F	
❷ Planifiez-vous vos activités de lecture de façon différenciée		A-D-F	B-C	Non (E)
❸ Planifiez-vous vos activités d'écriture de façon différenciée?	D	A-F	B-C	Non (E)
❹ Préparez-vous des activités différentes de celles que vous faites habituellement afin de répondre aux besoins de vos élèves très forts et de ceux très faibles?	D	A	B-C-F	Non (E)
❺ Tenez-vous compte des langues d'origine de vos élèves dans la planification de vos activités de lecture et d'écriture?		B-E	C	Oui (A) Non (D) Non (F)
❻ Prenez-vous en considération le sexe de vos élèves dans les activités que vous planifiez?	E			Oui (A) Non (B) Oui (C) Oui (D) Oui (E) Oui (F)

Le tableau 28 expose que toutes les enseignantes différencient leur enseignement, et ce, fréquemment ou toujours. Toutes les enseignantes, à l'exception de l'enseignante *E*, affirment différencier les activités de lecture offertes à leurs élèves, et ce, fréquemment ou toujours. Cependant, en lien avec l'écriture, les pratiques sont plus disparates. C'est-à-dire que l'enseignante *D* différencie parfois ses activités d'écriture, que les enseignantes *A* et *F* les différencient fréquemment, que les enseignantes *B* et *C* les différencient toujours et que l'enseignante *E* ne les différencie jamais. La question 4 qui aborde une préparation d'activités différentes afin de répondre aux besoins des élèves très forts et très faibles amène encore une fois des réponses très divergentes de la part des enseignantes. L'enseignante *D* affirme offrir parfois des activités différentes en fonction des besoins des élèves très forts et très faibles, l'enseignante *A* en offre fréquemment, les enseignantes *B*, *C* et *F* en offrent toujours et l'enseignante *E* affirme ne jamais travailler de la sorte.

Une des questions concerne la prise en compte des langues d'origine. L'enseignante *A* répond qu'elle les considère alors que les enseignantes *D* et *F* affirment ne pas en tenir compte. Les enseignantes *B* et *E* en tiennent compte fréquemment et l'enseignante *C*, toujours.

La dernière question de cette partie du questionnaire concerne la considération du sexe des élèves dans les activités qui sont planifiées. L'enseignante *E* affirme en tenir compte parfois, les enseignantes *A*, *C*, *D*, *E* et *F* en tiennent compte aussi, mais sans en mentionner la fréquence, et l'enseignante *B* affirme ne pas considérer le sexe de ses élèves dans les activités qu'elle planifie.

4.3.3 Description des pratiques de différenciation pédagogique à partir des données recueillies lors des deux observations en classe

Dans cette partie, les pratiques observées à deux reprises dans la classe de chacune des enseignantes sont reprises pour présenter les résultats en lien avec la première question de

recherche, mais analysées sous l'angle de la différenciation pédagogique. Ces analyses sont présentées à travers notre adaptation du modèle de Caron (2008), c'est-à-dire qu'elles sont mises en lien avec la diversification, l'offre de choix, l'adaptation et l'individualisation. De plus, des liens sont également effectués avec la différenciation des structures, des contenus, des processus et des productions (Gillig, 2008; Meirieu, 2009; Tomlinson, 2004, 2010a). Ainsi présentés, les résultats concernant la différenciation pédagogique sont mis en lumière.

4.3.3.1 Étude de cas de l'enseignante A

Pratiques effectives de différenciation pédagogique recueillies lors des deux observations en classe

Lors de la lecture guidée, l'enseignante lit avec deux élèves alors que les autres élèves lisent ou écrivent à leur place ou en équipe. Il y a une diversification des structures, puisque les élèves sont placés seuls, en duo, en trio ou en équipe et qu'ils effectuent ce choix eux-mêmes. De plus, les élèves peuvent choisir de lire ou d'écrire, et ce, de la manière dont ils ont envie. Les élèves qui écrivent sont libres de faire une production ou de conserver leurs écrits pour eux. L'enseignante offre un étayage accru aux deux élèves avec qui elle lit. Il y a aussi différenciation des processus, car l'enseignante modélise différemment les stratégies à utiliser en fonction des besoins des élèves et adapte ses explications afin que ces deux élèves en difficulté aient accès au texte. De même, les contenus sont différenciés, car lors des périodes de lecture guidée, les élèves n'ont pas tous besoin de se faire enseigner les mêmes stratégies de lecture.

Une autre des activités est une lecture⁵⁸ associée à une lettre de l'alphabet afin d'introduire la calligraphie. Il y a diversité dans les regroupements, puisque les élèves viennent s'installer par terre autour de l'enseignante. Afin d'apprendre aux élèves le son de la lettre, comment la reconnaître et comment la calligraphier, diverses entrées sont sollicitées. Il

⁵⁸ Josée Laplante, *Raconte-moi les sons*, Éditions Septembre.

y a l'histoire qui est racontée à l'aide d'illustrations, le son à produire, la lettre qui est associée à une image, de même qu'un tracé à faire dans les airs. Les entrées visuelles, auditives et kinesthésiques sont donc sollicitées. Il s'agit ici d'une différenciation des processus. À la suite de la lecture de l'histoire, les élèves doivent tracer la lettre. Il y a de l'adaptation faite pour quelques élèves qui ne sont pas en mesure de tracer toutes les lettres, les mots et les phrases qui sont demandés. L'enseignante en fait choisir quelques-uns à calligraphier par les élèves. Il y a donc aussi une offre de choix. Cette offre est également présente lorsque les élèves ont à copier des mots à leur choix qui sont écrits au tableau et qui contiennent la lettre enseignée. Les élèves peuvent aussi choisir le nombre de mots qu'ils veulent calligraphier. L'enseignante circule dans la classe et offre un soutien accru aux élèves qui en ont besoin.

Lors de la période dédiée au travail par ateliers, les élèves ont de multiples choix à effectuer. En effet, ils doivent choisir quels ateliers ils ont envie de faire, par lequel ils veulent débiter, avec qui ils veulent travailler et à quel endroit dans la classe ils vont se placer.

La période allouée à l'écriture du journal présente une offre de choix aux élèves qui peuvent décider des contenus à aborder lors de leur rédaction. Le soutien apporté aux élèves est différent. Ce sont alors les processus qui sont différenciés, car les élèves n'ont pas tous besoin des mêmes explications. Certains ont besoin qu'on les aide à tracer les lettres ou à rédiger des phrases alors que d'autres ont besoin d'aide pour trouver des idées. Lors de la seconde observation, un entretien de lecture est mené auprès d'un élève. Les autres élèves lisent ou écrivent, à leur choix. L'enseignante différencie les processus dans sa manière d'enseigner les stratégies.

Lors de la dictée métacognitive, il y a de la diversification, puisque même si les dictées sont toujours métacognitives, elles ne sont pas toujours données de la même manière. Les élèves ont le choix de lever la main pour poser des questions ou bien pour y répondre. C'est

parfois l'enseignante qui pose les questions et parfois ce sont uniquement les élèves. L'enseignante varie ses façons de faire.

Tableau 28
Présentation des quatre objets de différenciation (Tomlinson, 2010a) en fonction des pratiques observées dans la classe de l'enseignante A

Enseignante A	Différenciation des processus	Différenciation des contenus	Différenciation des structures	Différenciation des productions
observation 1 et observation 2				

Légende : le rouge correspond à *très souvent*, le vert à *souvent*, le violet à *peu souvent* et le jaune, à *rarement*.

Le tableau 28 illustre que l'enseignante A différencie surtout les processus et les structures. Les contenus sont également souvent différenciés, alors que les productions le sont rarement.

Tableau 29
Présentation des quatre « avenues » de différenciation (Caron, 2008) en fonction des pratiques observées dans la classe de l'enseignante A

Enseignante A	Diversification	Offre de choix	Adaptation	Individualisation
observation 1 et observation 2				

Légende : le rouge correspond à *très souvent*, le vert à *souvent*, le violet à *peu souvent* et le jaune, à *rarement*.

Le tableau 29 illustre que les pratiques de différenciation de l'enseignante A reposent essentiellement sur la diversification et l'offre de choix. Puisque ces deux avenues s'adressent

à tous les élèves, leur forte présence démontre que cette enseignante différencie beaucoup son enseignement, avant même de devoir recourir à l'adaptation et à l'individualisation qui sont des mesures temporaires. Les observations en classe confirment les pratiques relatées lors des entretiens.

4.3.3.2 Étude de cas de l'enseignante B

Pratiques effectives de différenciation pédagogique recueillies lors des deux observations en classe

Lors de la lecture guidée, l'enseignante lit avec trois élèves alors que les autres élèves lisent ou écrivent à leur place. Seuls les élèves du coin lecture et du coin écriture sont en équipe. Il y a une diversification des structures, puisque les élèves sont placés seuls ou en équipe. Les élèves peuvent aussi choisir de lire ou d'écrire, et ce, de la manière dont ils ont envie. Les élèves qui écrivent sont libres de faire une production ou de conserver leurs écrits pour eux. L'enseignante offre beaucoup de soutien aux trois élèves avec qui elle lit. Il s'agit donc ici d'une forme d'adaptation, car les livres que les élèves doivent lire ont un niveau de difficulté en deçà des attentes. Il y a aussi différenciation des processus, car l'enseignante modélise différemment les stratégies à utiliser en fonction des besoins des élèves et adapte ses explications afin que ces élèves en difficulté aient accès au texte. De même, les contenus sont différenciés, car lors des périodes de lecture guidée, les élèves n'ont pas tous besoin du même enseignement des stratégies de lecture.

Lors de la calligraphie, les élèves sont rassemblés autour de l'enseignante, ce qui démontre de la variété dans les structures. À l'aide de son livre⁵⁹, elle utilise à la fois les entrées visuelles (images et textes du livre), auditive (l'histoire est racontée) et kinesthésique (les élèves tracent des formes représentant les lettres et font le son de la lettre enseignée). Il s'agit ici d'une différenciation des processus. Ensuite, certains élèves peuvent écrire des mots

⁵⁹ Josée Laplante, *Raconte-moi les sons*, Éditions Septembre.

au tableau, ce qui relève de l'offre de choix. L'enseignante offre ensuite son support afin d'aider les élèves à calligraphier. Il y a une forme d'adaptation, car les élèves ne sont pas tous obligés de remplir la feuille prévue à cet effet, car pour certains, la tâche est vraiment ardue.

Lors de la seconde observation, la différenciation des processus est toujours présente lors de la lecture guidée avec trois élèves en difficulté. Les autres élèves ont le choix d'écrire ou de lire, sur des thèmes de leur choix.

La rédaction de la lettre aux secrétaires nécessite une différenciation des processus, car les explications et les exemples fournis le sont de toutes sortes de façons afin que chacun comprenne. Les élèves ont le choix de donner des idées oralement et de les écrire ou de les faire écrire par un autre élève.

La légende qui est racontée oralement relève de la diversification, car il s'agit d'une forme d'histoire autre que les albums qui font partie intégrante de la routine de cette enseignante.

Tableau 30

Présentation des quatre objets de différenciation (Tomlinson, 2010a) en fonction des pratiques observées dans la classe de l'enseignante B

Enseignante B	Différenciation des processus	Différenciation des contenus	Différenciation des structures	Différenciation des productions
observation 1 et observation 2				

Légende : le rouge correspond à *très souvent*, le vert à *souvent*, le violet à *peu souvent* et le jaune, à *rarement*.

L'enseignante *B*, tout comme l'enseignante *A*, utilise très souvent la différenciation des processus de même que la différenciation des structures. La différenciation des contenus est souvent mobilisée, tandis que la différenciation des productions l'est rarement.

Tableau 31
Présentation des quatre « avenues » de différenciation (Caron, 2008) en fonction des pratiques observées dans la classe de l'enseignante *B*

Enseignante B	Diversification	Offre de choix	Adaptation	Individualisation
observation 1 et observation 2				

Légende : le rouge correspond à *très souvent*, le vert à *souvent*, le violet à *peu souvent* et le jaune, à *rarement*.

L'enseignante *B* utilise très souvent la diversité et l'offre de choix dans ses pratiques d'enseignement. De même, l'adaptation est souvent mise en avant, spécialement auprès des élèves en difficulté. L'individualisation n'a pas été observée. Les pratiques observées correspondent aux pratiques relatives.

4.3.3.3 Étude de cas de l'enseignante *C*

Pratiques effectives de différenciation pédagogique recueillies lors des deux observations en classe

Dans la classe de l'enseignante *C*, il y a beaucoup de différenciation des contenus, puisqu'il s'agit d'une classe multi-niveau. Il y a également beaucoup de différenciation des processus, car les élèves nécessitent des explications fort variées et l'enseignante doit tenir compte des styles cognitifs (auditives, visuelles, kinesthésiques...). Plusieurs tâches sont menées simultanément.

Il y a de la diversification dans les structures lorsque certains élèves font de la calligraphie seuls, alors que d'autres élèves se font donner une dictée. Les contenus sont différents, car les élèves n'ont pas à écrire les mêmes mots. L'enseignante différencie les processus lors de la correction de la dictée. Certains élèves ont besoin d'écrire eux-mêmes les mots à nouveau, d'autres ont besoin d'explications alors que certains ont besoin d'explications par leurs pairs.

Les élèves qui pratiquent les mots de vocabulaire peuvent le faire en duo; il s'agit d'une différenciation des structures. Les mots à étudier ne sont pas les mêmes pour tous les élèves; il y a donc une différenciation des contenus et parfois, certains mots sont choisis par les élèves.

La rédaction du journal met en avant l'offre de choix, puisque les élèves peuvent choisir les contenus à aborder.

Lorsque les élèves ont à orthographier collectivement le mot « lait », les processus mobilisés par les élèves sont différents et chacun utilise sa façon de procéder qu'il présente par la suite aux autres élèves de la classe.

Lors de la seconde observation, la recherche documentaire sur le renard nécessite plusieurs interventions différenciées. Tout d'abord, les élèves ne font pas tous les mêmes tâches en même temps. Certains élèves recherchent des informations, d'autres les organisent, certains rédigent, d'autres corrigent ou écrivent leur texte au propre. Il y a offre de choix, car les élèves peuvent décider de quel aspect du renard ils vont traiter pour cette recherche documentaire. Ils choisissent également avec quel partenaire ils veulent travailler. L'enseignante différencie les processus par l'aide fort variée qu'elle apporte aux élèves : explications supplémentaires, dessins, modelage, accompagnement... Bien que tous les élèves

se préparent en vue d'une exposition, les productions pourraient être différenciées par le choix des médiums à utiliser pour la présentation de leurs contenus.

Tableau 32

Présentation des quatre objets de différenciation (Tomlinson, 2010a) en fonction des pratiques observées dans la classe de l'enseignante C

Enseignante C	Différenciation des processus	Différenciation des contenus	Différenciation des structures	Différenciation des productions
observation 1 et observation 2				

Légende : le rouge correspond à *très souvent*, le vert à *souvent*, le violet à *peu souvent* et le jaune, à *rarement*.

L'enseignante C différencie son enseignement très souvent par la différenciation des processus, des contenus et des structures. Les productions sont peu souvent différenciées lors des observations, mais il est permis de croire qu'elles le sont davantage en temps normal puisque la classe est multi-niveau.

Tableau 33

Présentation des quatre « avenues » de différenciation (Caron, 2008) en fonction des pratiques observées dans la classe de l'enseignante C

Enseignante C	Diversification	Offre de choix	Adaptation	Individualisation
observation 1 et observation 2				

Légende : le rouge correspond à *très souvent*, le vert à *souvent*, le violet à *peu souvent* et le jaune, à *rarement*.

La diversification est peu présente si l'on se fie aux nombres de dispositifs mobilisés lors des observations et aux réponses obtenues en entretien. Par contre, la variété est mobilisée plus souvent dans les structures que dans les dispositifs mobilisés. L'offre de choix est très présente dans les pratiques de l'enseignante *C*. L'adaptation est peu souvent mise en avant et l'individualisation l'est très rarement. Cela correspond aux réponses obtenues en entretiens.

4.3.3.4 Étude de cas de l'enseignante *D*

Pratiques de différenciation pédagogique effectives recueillies lors des deux observations en classe

L'activité d'orthographe approchées est introduite par une devinette : quel est le contraire du mot « beau », ce qui représente une variété dans la façon de présenter la tâche, car l'enseignante n'a pas toujours recours à cette façon de faire pour la présenter. Quand les élèves lisent les stratégies écrites sur des affiches, ils ont le choix d'en faire la lecture silencieusement ou à voix haute. Pendant la période de réalisation de la tâche, l'enseignante varie les groupements de travail, en faisant tout d'abord réfléchir les élèves individuellement, puis collectivement par la suite. Elle varie aussi l'animation en alternant les rôles. C'est parfois elle qui anime, alors qu'un élève peut aussi le faire. À ce moment, il y a une offre de choix, puisque les élèves peuvent décider s'ils joueront le rôle de l'animateur ou s'ils feront partie du groupe de discussion. Lors du retour sur la norme, l'enseignante utilise le vote afin que les élèves décident quel moyen ils utiliseront pour la trouver. Cinq façons sont proposées et les élèves choisissent celle qu'ils veulent retenir. Lors du retour sur la norme, l'enseignante mobilise à plusieurs reprises la différenciation pédagogique. Les élèves effectuent des choix en votant. Il y a aussi offre de choix lorsque les élèves peuvent écouter ou participer aux discussions. La variété est présente dans la façon dont la norme sera trouvée.

L'activité suivante est l'écriture du journal par les élèves qui peuvent choisir la thématique abordée lors de leur rédaction.

Lors de la seconde observation, la lecture guidée est menée avec trois élèves, tandis que les autres ont le choix de lire ou d'écrire. L'enseignante différencie les processus avec ses trois élèves, car ils ont des besoins spécifiques en lien avec les stratégies qu'ils doivent mobiliser afin de devenir des lecteurs compétents. L'enseignante rappelle certaines stratégies enseignées. Certains contenus à enseigner sont également différenciés.

Afin de réaliser l'activité de calligraphie, certains élèves se pratiquent en traçant dans le sable les lettres à calligraphier. Il s'agit d'une différenciation des processus. À la suite de l'activité de calligraphie, les élèves qui terminent avant les autres ont le choix de lire ou d'aller à des postes audio.

Tableau 34
Présentation des quatre objets de différenciation (Tomlinson, 2010a) en fonction des pratiques observées dans la classe de l'enseignante D

Enseignante D	Différenciation des processus	Différenciation des contenus	Différenciation des structures	Différenciation des productions
observation 1 et observation 2				

Légende : le rouge correspond à *très souvent*, le vert à *souvent*, le violet à *peu souvent* et le jaune, à *rarement*.

L'enseignante D différencie très souvent les processus, surtout lors des explications à donner aux élèves. Les structures sont souvent différenciées, les contenus sont peu souvent différenciés, alors que les productions le sont rarement.

Tableau 35

Présentation des quatre « avenues » de différenciation (Caron, 2008) en fonction des pratiques observées dans la classe de l'enseignante D

Enseignante D	Diversification	Offre de choix	Adaptation	Individualisation
observation 1 et observation 2				

Légende : le rouge correspond à *très souvent*, le vert à *souvent*, le violet à *peu souvent* et le jaune, à *rarement*.

La diversité et l'offre de choix font très souvent partie des pratiques de l'enseignante D. L'adaptation est peu présente, alors que l'individualisation n'a pas été observée. Les observations en classe ont confirmé les données recueillies lors des entretiens.

4.3.3.5 Étude de cas de l'enseignante E

Pratiques effectives de différenciation pédagogique recueillies lors des deux observations en classe

L'activité d'orthographe approchées est amorcée à l'aide d'un vote où les élèves effectuent le choix du mot dont ils désirent trouver l'orthographe. Il y a présence d'offre de choix, car les élèves peuvent décider lequel des mots proposés sera orthographié. Puisque les mots ne sont pas toujours introduits par un vote, il y a également de la variété dans la façon de présenter les mots aux élèves. Pendant la période de réalisation, l'enseignante varie les groupements de travail, en faisant tout d'abord réfléchir les élèves individuellement, puis collectivement par la suite. Elle varie aussi l'animation en alternant les rôles. C'est parfois elle qui anime, alors qu'à d'autres moments, c'est un élève qui dirige les discussions. À ce moment, il y a une offre de choix, puisque les élèves peuvent choisir de se proposer comme animateur ou décider de faire partie du groupe de discussion. Lors du retour sur la norme, les élèves nomment des outils pouvant servir à chercher la bonne orthographe. Ils choisissent d'utiliser le dictionnaire et chaque élève cherche le mot individuellement. Il y a donc une offre

de choix dans l’outil qui sera utilisé afin de connaître la bonne orthographe du mot « chaud ». Ensuite, les élèves cherchent la norme individuellement, mais peuvent bénéficier du soutien de l’enseignante s’ils en éprouvent le besoin. Dès lors, elle utilise la variété, car si les élèves ont cette fois-ci voté, il arrive que lors d’autres pratiques l’outil de recherche soit imposé ou bien que ce soit un seul élève qui décide. Par la suite, les élèves écrivent leur journal. Ils ont le choix du thème qu’ils vont y aborder.

Lors de la seconde observation, une étude littéraire est à l’ordre du jour. C’est principalement la variété qui ressort des activités liées à l’étude littéraire. Les contenus abordés sont variés, les structures de travail de même que les processus. Même si tous les élèves ont à accomplir les mêmes tâches, l’aide apportée est différente, les explications sont variées (différenciation des processus) et les élèves travaillent parfois seuls et parfois en équipe (différenciation des structures).

Tableau 36

Présentation des quatre objets de différenciation (Tomlinson, 2010a) en fonction des pratiques observées dans la classe de l’enseignante E

Enseignante E	Différenciation des processus	Différenciation des contenus	Différenciation des structures	Différenciation des productions
observation 1 et observation 2				

Légende : le rouge correspond à *très souvent*, le vert à *souvent*, le violet à *peu souvent* et le jaune, à *rarement*.

Ce qui caractérise le plus les pratiques de différenciation de l’enseignante E est la différenciation des processus. Les contenus sont peu différenciés et les structures sont souvent différenciées. Les productions le sont rarement.

Tableau 37

Présentation des quatre « avenues » de différenciation (Caron, 2008) en fonction des pratiques observées dans la classe de l'enseignante E

Enseignante E	Diversification	Offre de choix	Adaptation	Individualisation
observation 1 et observation 2				

Légende : le rouge correspond à *très souvent*, le vert à *souvent*, le violet à *peu souvent* et le jaune, à *rarement*.

La diversité et l'offre de choix caractérisent les pratiques de différenciation de l'enseignante E. L'adaptation est peu présente et l'individualisation l'est rarement. Les pratiques observées correspondent aux pratiques relatées en entretien.

4.3.3.6 Étude de cas de l'enseignante F

Pratiques effectives de différenciation pédagogique recueillies lors des deux observations en classe

Une des activités observées dans la classe de l'enseignante F est celle des mots de la mémoire. Les élèves ont le choix d'écrire tous les mots qui leur viennent en tête et l'enseignante leur fournit des suggestions afin de trouver des idées.

Les pratiques de cette enseignante incluent le travail par ateliers. Ceux-ci sont faits successivement, c'est-à-dire que tous les élèves effectuent le même travail, mais pas en même temps. En fait, tous les élèves ont un ordre à respecter dans la séquence des ateliers à faire. Les élèves doivent réaliser leur travail seuls, mais ils peuvent choisir par lequel ils vont débiter et il y a une grande variété dans les ateliers proposés.

Lors de la seconde observation, les élèves sont placés en équipe, ce qui rejoint la différenciation des structures. À la suite de l'activité du récit en trois temps, certains élèves ont besoin d'explications plus personnalisées alors l'enseignante différencie les processus.

Lorsque les élèves terminent une activité avant les autres, ils peuvent aller au coin-lecture et peuvent choisir de lire avec un ami ou de lire seul.

Tableau 38
Présentation des quatre objets de différenciation (Tomlinson, 2010a) en fonction des pratiques observées dans la classe de l'enseignante F

Enseignante F	Différenciation des processus	Différenciation des contenus	Différenciation des structures	Différenciation des productions
observation 1 et observation 2				

Légende : le rouge correspond à *très souvent*, le vert à *souvent*, le violet à *peu souvent* et le jaune, à *rarement*.

Les processus sont souvent différenciés dans la classe de l'enseignante F, spécialement lors des explications à donner aux élèves. Les contenus sont peu souvent différenciés, de même que les structures. Les productions ne sont que rarement différenciées.

Tableau 39

Présentation des quatre « avenues » de différenciation (Caron, 2008) en fonction des pratiques observées dans la classe de l'enseignante F

Enseignante F	Diversification	Offre de choix	Adaptation	Individualisation
observation 1 et observation 2				

Légende : le rouge correspond à *très souvent*, le vert à *souvent*, le violet à *peu souvent* et le jaune, à *rarement*.

Les pratiques de différenciation de l'enseignante F témoignent d'une assez grande diversité même si peu de dispositifs sont mobilisés lors des observations. Des offres de choix sont souvent proposées aux élèves. L'adaptation et l'individualisation apparaissent rarement dans ses pratiques. Les pratiques de différenciation ne correspondent pas en tout point aux pratiques recueillies lors des entretiens. En effet, l'enseignante F a affirmé en entretien toujours différencier son enseignement et toujours préparer des activités différentes en fonction des forces et des faiblesses de ses élèves et ce n'est pas ce que nous avons observé lors des deux après-midis passés en classe.

4.4 Présentation des résultats obtenus par les élèves aux deux tâches d'écriture

La partie qui suit présente les résultats obtenus par les élèves lors des tâches en écriture, c'est-à-dire la tâche de production de mots et la tâche de production de textes auxquelles ils ont été soumis à l'automne et au printemps. Les deux tâches sont détaillées dans la partie méthodologique de cette recherche, mais rappelons qu'il s'agit, pour la tâche de production de mots, d'une production de vingt mots montrés en quelques secondes aux élèves

sous leur forme orthographique à l'aide d'images, à la suite de laquelle ils doivent réécrire ces mots en trois minutes sans voir les modèles. La seconde tâche est une production de textes que les élèves effectuent à la suite de la lecture d'une histoire faite par une agente de recherche. Pour sa réalisation, les élèves de première année doivent décrire les personnages, et les élèves de deuxième année doivent produire un résumé. Dans les deux cas, les élèves ont dix minutes pour effectuer la tâche.

Pour chacune des classes, des tableaux présentent les résultats obtenus par les élèves lors du T1 et du T2, et ce, pour la tâche de production de mots et la tâche de production de textes. La norme orthographique est considérée pour les deux tâches et les correspondances phonographiques sont considérées pour la tâche de production de mots. Ainsi, il sera possible de mesurer la progression des élèves et par la suite, de mettre en lien les résultats obtenus par les élèves aux deux tâches avec les pratiques d'enseignement de la langue écrite des six enseignantes de cette recherche.

Tableau 40

Scores obtenus au T1 et au T2 dans la tâche de production de mots des élèves de la classe de l'enseignante A

Élèves de 1 ^{re} année	Tâche de production de mots T1 (sur 20 points)	Tâche de production de mots T2 (sur 20 points)	Différentiel des mots produits orthographiquement	Tâche de production de mots T1 (sur 69 points)	Tâche de production de mots T2 (sur 68 points)	Différentiel des mots respectant les correspondances phonographiques
	Score en % des mots produits orthographiquement	Score en % des mots produits orthographiquement		Score en % des mots respectant les correspondances phonographiques	Score en % des mots respectant les correspondances phonographiques	
1	5%	65%	↑60%	32%	74%	↑42%
2	10%	70%	↑60%	13%	75%	↑62%
3	25%	85%	↑60%	26%	96%	↑70%
4	5%	40%	↑35%	12%	56%	↑44%

5	25%	50%	↑25%	22%	72%	↑50%
6	20%	80%	↑60%	28%	82%	↑54%
7	75%	80%	↑5%	71%	100%	↑29%
8	5%	70%	↑65%	16%	76%	↑60%
9	60%	100%	↑40%	58%	100%	↑42%
10	50%	100%	↑50%	45%	100%	↑55%
11	20%	60%	↑40%	33%	100%	↑67%
12	5%	45%	↑40%	1%	49%	↑48%
13	0%	0%	=	16%	16%	=
14	30%	95%	↑65%	41%	99%	↑58%

Dans la classe de l'enseignante A, tous les élèves ont augmenté leur score de mots lexicalisés, sauf un qui n'a pas réussi à lexicaliser les mots lors des deux passations d'épreuves. Parmi les quatorze élèves, sept élèves, soit la moitié de la classe, ont augmenté leur score de 50% ou plus au T2. Deux des élèves ont réussi à lexicaliser tous les mots. En considérant l'élève qui a obtenu un score de 0 lors des deux épreuves, seulement quatre élèves obtiennent un score égal ou inférieur à 50% au T2 en lien avec les mots produits orthographiquement. Le score des correspondances graphophonétiques a aussi augmenté de façon considérable et aucun élève n'a vu son score baisser. Quatre élèves ont obtenu un score parfait.

Tableau 41

Scores obtenus au T1 et au T2 dans la tâche de production de texte des élèves de la classe de l'enseignante A

Élèves de 1 ^{re} année	Tâche de production de texte T1 Mots correctement	% de mots produits en respectant la norme	Tâche de production de texte T2 Mots correctement	% de mots produits en respectant la norme	Différentiel des mots correctement orthographiés
---------------------------------	--	---	--	---	--

	orthographiés et nombre total de mots produits	orthographique	orthographiés et nombre total de mots produits	orthographique	
1	14/23	61%	31/36	86%	↑25%
2	9/17	53%	27/30	90%	↑37%
3	16/22	73%	22/29	76%	↑3%
4	1/8	13%	14/15	93%	↑80%
5	6/15	40%	22/29	76%	↑36%
6	5/11	45%	38/38	100%	↑55%
7	14/19	74%	43/49	88%	↑14%
8	1/4	25%	35/42	83%	↑58%
9	25/28	89%	22/23	96%	↑7%
10	12/15	80%	18/20	90%	↑10%
11	7/24	29%	17/30	57%	↑28%
12	6/13	46%	12/17	71%	↑25%
13	3/10	30%	10/19	53%	↑23%
14	13/22	59%	23/35	66%	↑7%
Moyenne des mots produits orthographiquement au T1					9
Moyenne des mots produits orthographiquement au T2					23
Différentiel des mots produits orthographiquement entre le T1 et le T2					↑14

Tous les élèves ont augmenté leur score dans la tâche de production de textes. Les élèves ont produit davantage de mots et davantage de mots correctement orthographiés. Un seul élève n'a obtenu que 53% des mots écrits orthographiquement dans sa production. Les autres élèves ont tous des scores au-delà de 70% de mots correctement orthographiés, sauf un élève. Le différentiel des mots produits orthographiquement dans cette tâche entre le T1 et le T2 est de 14.

Rappelons que l'enseignante *A* utilise des pratiques d'enseignement très variées et qu'elle aborde de nombreux aspects de la langue dans son enseignement. De plus, les contenus abordés sont très denses et elle offre beaucoup d'étayage. Cette enseignante aborde tous les dispositifs dont il a été question lors du second entretien. Plus spécifiquement, l'orthographe est régulièrement travaillée à travers la démarche des orthographes approchées.

Tableau 42

Scores obtenus au T1 et au T2 dans la tâche de production de mots des élèves de la classe de l'enseignante B

Élèves de 1 ^{re} année	Tâche de production de mots T1 (sur 20 points)	Tâche de production de mots T2 (sur 20 points)	Différentiel des mots produits orthographiquement	Tâche de production de mots T1 (sur 69 points)	Tâche de production de mots T2 (sur 68 points)	Différentiel des mots respectant les correspondances phonographiques
	Score en % des mots produits orthographiquement	Score en % des mots produits orthographiquement		Score en % des mots respectant les correspondances phonographiques	Score en % des mots respectant les correspondances phonographiques	
1	0%	45%	↑45%	20%	62%	↑42%
2	15%	65%	↑50%	25%	62%	↑37%
3	0%	35%	↑35%	4%	50%	↑46%
4	20%	70%	↑50%	25%	79%	↑54%
5	15%	70%	↑55%	30%	75%	↑45%
6	20%	60%	↑40%	32%	66%	↑34%
7	30%	85%	↑55%	45%	87%	↑42%
8	10%	85%	↑75%	32%	43%	↑11%
9	5%	75%	↑70%	19%	76%	↑57%
10	10%	55%	↑45%	19%	60%	↑41%
11	50%	65%	↑15%	62%	72%	↑10%
12	50%	75%	↑25%	55%	79%	↑24%
13	80%	100%	↑20%	75%	100%	↑25%
14	10%	40%	↑30%	30%	46%	↑16%

Tous les élèves dans la classe de l'enseignante *B* ont augmenté leur score de mots produits de manière orthographique entre les deux passations d'épreuves. Un élève a obtenu un score parfait, soit 20 sur 20 lors du T2. Six élèves, soit près de la moitié de la classe, ont augmenté leur score de 50% ou plus et seulement trois élèves ont obtenu un score de moins de 50% au T2.

Tableau 43

Scores obtenus au T1 et au T2 dans la tâche de production de texte des élèves de la classe de l'enseignante B

Élèves de 1 ^{re} année	Tâche de production de texte T1 Mots correctement orthographiés et nombre total de mots produits	% de mots produits en respectant la norme orthographique	Tâche de production de texte T2 Mots correctement orthographiés et nombre total de mots produits	% de mots produits en respectant la norme orthographique	Différentiel des mots correctement orthographiés
1	0/14	0%	21/28	75%	↑75%
2	8/14	57%	10/15	67%	↑10%
3	4/4	100%	7/9	78%	↓22%
4	17/22	77%	21/27	78%	↑1%
5	8/12	67%	10/16	63%	↓4%
6	2/15	13%	10/11	91%	↑78%
7	10/16	63%	23/28	82%	↑19%
8	0/8	0%	18/26	69%	↑69%
9	16/18	89%	21/25	84%	↓5%
10	4/6	67%	11/21	52%	↓15%
11	5/8	63%	27/31	87%	↑24%

12	12/12	100%	22/30	73%	↓27%
13	10/12	83%	16/17	94%	↑11%
14	0/10	0%	15/21	71%	↑71%
Moyenne des mots produits orthographiquement au T1					7
Moyenne des mots produits orthographiquement au T2					17
Différentiel des mots produits orthographiquement entre le T1 et le T2					↑10

Parmi les quatorze élèves, cinq ont diminué leur score de mots produits orthographiquement entre le T1 et le T2. Toutefois, ces élèves ont augmenté leur production de mots, ce qui signifie qu'ils ont certainement plus d'aisance en situation d'écriture et qu'ils prennent des risques, mais qu'ils ne possèdent pas le bagage lexical nécessaire pour produire les mots de façon orthographique. Le différentiel des mots produits orthographiquement entre le T1 et le T2 est de 10.

L'enseignante *B* privilégie également des pratiques très variées. Les contenus enseignés sont nombreux et elle fait de l'enseignement opportuniste. Cette enseignante offre un support constant et de qualité à ses élèves et ceux-ci peuvent effectuer des choix à de nombreuses reprises.

Tableau 44

Scores obtenus au T1 et au T2 dans la tâche de production de mots des élèves de la classe de l'enseignante C

Élèves de 1 ^{re} année	Tâche de production de mots T1 (sur 20 points)	Tâche de production de mots T2 (sur 20 points)	Différentiel des mots produits orthographiquement	Tâche de production de mots T1 (sur 69 ou 72 points selon l'année)	Tâche de production de mots T2 (sur 68 ou 73 points selon l'année)	Différentiel des mots respectant les correspondances phonographiques
	Score en % des mots produits orthographiquement	Score en % des mots produits orthographiquement		Score en % des mots respectant les correspondances phonographiques	Score en % des mots respectant les correspondances phonographiques	
1(1)	45%	85%	↑40%	41%	99%	↑58%
2(1)	20%	70%	↑50%	22%	71%	↑49%
3(1)	0%	0%	=	10%	13%	↑3%
4(1)	20%	45%	↑25%	7%	59%	↑52%
5(1)	50%	95%	↑45%	49%	100%	↑51%
6(1)	15%	40%	↑25%	29%	49%	↑20%
7(2)	65%	45%	↓20%	89%	89%	=
8(2)	50%	75%	↑25%	51%	93%	↑42%
9(2)	50%	60%	↑10%	78%	74%	↓4%
10(2)	45%	75%	↑35%	83%	89%	↑6%
11(2)	95%	85%	↓10%	99%	100%	↑1%
12(2)	75%	70%	↓5%	94%	90%	↓4%
13(2)	50%	60%	↑10%	68%	89%	↑21%
14(2)	50%	70%	↑20%	69%	70%	↑1%
15(2)	70%	85%	↑15%	88%	100%	↑12%
16(2)	35%	35%	=	44%	82%	↑38%

Le niveau scolaire de l'élève se trouve dans la parenthèse.

Parmi les six élèves de première année, tous ont augmenté leur score de mots produits orthographiquement, sauf un qui a obtenu un score de 0 lors des deux passations. Un des

élèves de première année a progressé de 50%, tandis que la progression des autres élèves se situe en deçà de 50%. Un élève de première année a obtenu un score parfait. La moitié des élèves a obtenu un score de plus de 70% au T1, tandis que l'autre moitié a obtenu des résultats de 45% ou moins lors du T2.

Parmi les dix élèves de deuxième année, deux ont régressé au regard des mots lexicalisés et un élève a obtenu un résultat qui est demeuré stable. Parmi les autres élèves, aucun n'a obtenu une augmentation de son score de plus de 35%. Ces résultats s'expliquent parfois par un effet plafond, ce qui n'est pas le cas ici, car les résultats obtenus lors de la passation des épreuves étaient faibles ou moyens au T1. Huit des dix élèves de deuxième année ont obtenu un score de plus de 50% lors du T2. Aucun élève n'a obtenu un score parfait lors du T2.

Tableau 45

Scores obtenus au T1 et au T2 dans la tâche de production de texte des élèves de la classe de l'enseignante C

Élèves de 1 ^{ère} et 2 ^e années	Tâche de production de texte T1 Mots correctement orthographiés et nombre total de mots produits	% de mots produits en respectant la norme orthographique	Tâche de production de texte T2 Mots correctement orthographiés et nombre total de mots produits	% de mots produits en respectant la norme orthographique	Différentiel des mots correctement orthographiés
1(1)	16/23	70%	16/19	84%	↑14%
2(1)	6/11	55%	16/17	94%	↑39%
3(1)	1/5	20%	0/3	0%	↓20%
4(1)	7/12	58%	6/6	100%	↑42%

5(1)	24/29	83%	18/21	86%	↑3%
6(1)	8/12	67%	21/22	95%	↑28%
7(2)	20/36	56%%	-	-	-
8(2)	21/28	75%	-	-	-
9(2)	31/53	58%	-	-	-
10(2)	9/14	64%	-	-	-
11(2)	58/68	85%	-	-	-
12(2)	1/6	17%%	-	-	-
13(2)	34/47	72%	-	-	-
14(2)	13/18	72%	-	-	-
15(2)	16/22	73%	-	-	-
16(2)	25/45	56%	-	-	-
Moyenne des mots produits orthographiquement au T1					18
Moyenne des mots produits orthographiquement au T2					13
Différentiel des mots produits orthographiquement entre le T1 et le T2					↓5

Il est difficile d'interpréter les résultats des scores obtenus pour la production de textes, puisque nous n'avons pas accès aux productions du T2 des élèves de deuxième année. Les six élèves de première année ont tous augmenté leur score de mots orthographiques, sauf un. Le différentiel des mots produits orthographiquement entre le T1 et le T2 est négatif, c'est-à-dire qu'il a diminué de 5 mots. Il est ardu d'en tirer des conclusions à cause de certaines données manquantes. Nous aborderons davantage cet aspect dans la discussion.

De façon générale, rappelons que les pratiques de cette enseignante, du moins lors des deux observations, ne contiennent pas toujours des contenus clairement définis. De plus, cette enseignante est la seule à ne pas intégrer à ses pratiques la démarche des orthographes approchées. Il est possible que la progression des élèves, parfois faibles dans les deux tâches, soit en partie attribuable à ces deux facteurs.

Tableau 46

Scores obtenus au T1 et au T2 dans la tâche de production de mots des élèves de la classe de l'enseignante D

Élèves de 1 ^{re} année	Tâche de production de mots T1 (sur 20 points)	Tâche de production de mots T2 (sur 20 points)	Différentiel des mots produits orthographiquement	Tâche de production de mots T1 (sur 72 points)	Tâche de production de mots T2 (sur 73 points)	Différentiel des mots respectant les correspondances phonographiques
	Score en % des mots produits orthographiquement	Score en % des mots produits orthographiquement		Score en % des mots respectant les correspondances phonographiques	Score en % des mots respectant les correspondances phonographiques	
1	40%	55%	↑15%	49%	58%	↑9%
2	85%	95%	↑10%	99%	99%	=
3	90%	50%	↓40%	99%	77%	↓22%
4	100%	90%	↓10%	100%	100%	=
5	75%	95%	↑20%	92%	99%	↑7%
6	80%	75%	↓5%	93%	77%	↓16%
7	80%	80%	=	93%	96%	↑3%
8	95%	100%	↑5%	93%	100%	↑7%
9	65%	90%	↑25%	76%	95%	↑19%
10	15%	70%	↑55%	-	-	-
11	95%	75%	↓20%	94%	99%	↑5%
12	65%	70%	↑5%	68%	84%	↑16%
13	70%	90%	↑20%	85%	97%	↑12%
14	30%	50%	↑20%	44%	77%	↑33%
15	30%	85%	↑55%	47%	88%	↑41%

Parmi les quinze élèves ayant participé à la recherche, dix ont augmenté leurs résultats en lien avec les mots lexicalisés entre le T1 et le T2, mais cela signifie que cinq des élèves n'ont pas augmenté leur score, ce qui représente le tiers des élèves. Parmi ces cinq élèves, un élève a maintenu son score alors que quatre des élèves ont vu leur résultat chuter au T2. Étant donné

que les élèves de cette classe sont en deuxième année, il est plutôt étonnant d’observer ces baisses alors que normalement, les élèves augmentent leur répertoire de mots lexicalisés en cours d’année, et encore plus en deuxième année. Seulement deux élèves ont augmenté leur score au T1 de plus de 50%. Toutefois, il est important de mentionner que parmi les quinze élèves, onze élèves obtenaient déjà au T1 un score de plus de 65%. Les quatre autres élèves avaient obtenu un score très faible au T1 et ont tous augmenté leurs résultats de 15% ou plus. Aucun des élèves n’a obtenu un score parfait lors du T2.

Tableau 47

Scores obtenus au T1 et au T2 dans la tâche de production de texte des élèves de la classe de l’enseignante D

Élèves de 2 ^e année	Tâche de production de texte T1 Mots correctement orthographiés et nombre total de mots produits	% de mots produits en respectant la norme orthographique	Tâche de production de texte T2 Mots correctement orthographiés et nombre total de mots produits	% de mots produits en respectant la norme orthographique	Différentiel des mots correctement orthographiés
1	7/17	41%	24/41	59%	↑18%
2	40/59	57%	59/89	66%	↑19%
3	48/62	68%	67/80	84%	↑16%
4	11/15	78%	24/25	96%	↑18%
5	15/23	65%	29/38	76%	↓11%
6	37/64	58%	43/56	77%	↑19%
7	16/25	64%	-	-	-
8	50/71	70%	71/76	93%	↑23%
9	35/46	76%	46/62	74%	↓2%
10	27/34	79%	86/99	87%	↑8%

11	18/37	49%	35/41	85%	↑36%
12	44/76	58%	77/99	78%	↑20%
13	18/24	75%	-	-	-
14	8/22	36%	73/79	92%	↑56%
Moyenne des mots produits orthographiquement au T1					27
Moyenne des mots produits orthographiquement au T2					53
Différentiel des mots produits orthographiquement entre le T1 et le T2					↑26

Les scores obtenus dans la production de textes témoignent davantage de la progression des élèves en orthographe. En effet, le différentiel des mots produits orthographiquement entre le T1 et le T2 est de 26, ce qui représente la hausse la plus importante parmi les six classes. Rappelons que cette enseignante cible de nombreux savoirs lors de son enseignement et que le tissage qu'elle a le souci de faire pour ses élèves est exemplaire.

Tableau 48

Scores obtenus au T1 et au T2 dans la tâche de production de mots des élèves de la classe de l'enseignante E

Élèves de 1 ^{re} année	Tâche de production de mots T1 (sur 20 points)	Tâche de production de mots T2 (sur 20 points)	Différentiel des mots produits orthographiquement	Tâche de production de mots T1 (sur 72 points)	Tâche de production de mots T2 (sur 73 points)	Différentiel des mots respectant les correspondances phonographiques
	Score en % des mots produits orthographiquement	Score en % des mots produits orthographiquement		Score en % des mots respectant les correspondances phonographiques	Score en % des mots respectant les correspondances phonographiques	
1	60%	70%	↑10%	-	-	-
2	50%	70%	↑20%	88%	97%	↑9%
3	60%	80%	↑20%	67%	0%	↓67%
4	100%	90%	↓10%	57%	99%	↑42%
5	60%	100%	↑40%	-	97%	-

6	10%	70%	↑60%	83%	99%	↑16%
7	60%	80%	↑20%	93%	100%	↑7%
8	85%	95%	↑10%	100%	100%	=
9	80%	80%	=	60%	100%	↑40%
10	30%	85%	↑55%	81%	85%	↑4%
11	75%	85%	↑10%	99%	96%	↓3%
12	100%	95%	↓5%	83%	95%	↑12%
13	10%	85%	↑75%	64%	100%	↑36%
14	85%	100%	↑15%	100%	100%	=
15	45%	15%	↓30%	29%	78%	↑49%
16	60%	90%	↑30%	100%	99%	↓1%
17	40%	65%	↑25%	19%	70%	↑51%

Dans la classe de l'enseignante *E*, treize élèves ont augmenté leur score de mots lexicalisés entre le T1 et le T2, un élève a conservé un résultat stable et parmi les trois élèves dont les résultats ont diminué, deux avaient obtenu un score parfait lors du T1 et ont perdu 1 ou 2 points lors du T2. L'autre élève avait déjà obtenu un faible résultat lors du T1 (45%) et son score est descendu à 15% au T2, ce qui témoigne de ses grandes difficultés. Concernant les correspondances graphophonétiques, les scores obtenus au T2 sont très élevés.

Tableau 49

Scores obtenus au T1 et au T2 dans la tâche de production de texte des élèves de la classe de l'enseignante E

Élèves de 2 ^e année	Tâche de production de texte T1 Mots correctement	% de mots produits en respectant la norme	Tâche de production de texte T2 Mots correctement	% de mots produits en respectant la norme	Différentiel des mots correctement orthographiés
--------------------------------	--	---	--	---	--

	orthographiés et nombre total de mots produits	orthographique	orthographiés et nombre total de mots produits	orthographique	
1	-	-	-	-	-
2	4/7	57%	21/35	60%	↑3%
3	21/35	60%	40/47	85%	↑25%
4	28/36	78%	61/69	88%	↑20%
5	-	-	58/71	82%	-
6	29/47	62%	31/60	52%	↓10%
7	33/49	67%	58/77	75%	↑8%
8	61/86	71%	59/68	87%	↑16%
9	36/55	65%	44/55	80%	↑15%
10	18/30	60%	32/51	63%	↑3%
11	58/73	79%	88/104	85%	↑6%
12	55/58	95%	77/85	90%	↓5%
13	7/7	100%	43/57	75%	↓25%
14	24/25	96%	11/13	85%	↓11%
15	15/33	45%	18/32	56%	↑11%
16	74/104	71%	83/107	78%	↑7%
17	19/32	59%	43/54	80%	↑21%
Moyenne des mots produits orthographiquement au T1					32
Moyenne des mots produits orthographiquement au T2					48
Différentiel des mots produits orthographiquement entre le T1 et le T2					↑16

Ce n'est pas le différentiel des mots correctement orthographiés qui est le plus représentatif des résultats des élèves de cette classe, mais plutôt les scores obtenus lors du T1. Seulement deux élèves ont obtenu un score en deçà de 60%. Le différentiel des mots produits orthographiquement entre le T1 et le T2 est de 16.

Les pratiques de l'enseignante *E* se caractérisent par la qualité et la quantité de son étayage. De plus, les savoirs à enseigner sont toujours très clairement définis.

Tableau 50

Scores obtenus au T1 et au T2 dans la tâche de production de mots des élèves de la classe de l'enseignante F

Élèves de 1 ^{re} année	Tâche de production de mots T1 (sur 20 points)	Tâche de production de mots T2 (sur 20 points)	Différentiel des mots produits orthographiquement	Tâche de production de mots T1 (sur x points)	Tâche de production de mots T2 (sur x points)	Différentiel des mots respectant les correspondances phonographiques
	Score en % des mots produits orthographiquement	Score en % des mots produits orthographiquement		Score en % des mots respectant les correspondances phonographiques	Score en % des mots respectant les correspondances phonographiques	
1	100%	95%	↓5%	-	-	-
2	80%	85%	↑5%	-	-	-
3	60%	85%	↑25%	-	-	-
4	90%	95%	↑5%	-	-	-
5	80%	70%	↓10%	-	-	-
6	30%	40%	↑10%	-	-	-
7	45%	65%	↑20%	-	-	-
8	90%	90%	=	-	-	-
9	65%	75%	↑10%	-	-	-
10	100%	95%	↓5%	-	-	-
11	60%	90%	↑30%	-	-	-
12	95%	100%	↑5%	-	-	-
13	30%	100%	↑70%	-	-	-
14	65%	85%	↑20%	-	-	-
15	45%	60%	↑15%	-	-	-
16	65%	95%	↑30%	-	-	-

17	50%	90%	↑40%	-	-	-
18	100%	100%	=	-	-	-
19	90%	100%	↑10%	-	-	-
20	65%	70%	↑5%	-	-	-
21	55%	90%	↑35%	-	-	-
22	65%	90%	↑25%	-	-	-
23	60%	75%	↑15%	-	-	-
24	100%	95%	↓5%	-	-	-

Les scores dans la classe de l'enseignante *F* démontrent que dix-huit élèves ont augmenté leur résultat en lien avec les mots lexicalisés au T2, quatre ont régressé et deux élèves ont obtenu le même résultat au T1 et au T2. Quatre élèves ont obtenu un score parfait au T2. Excepté un élève qui a augmenté son score de 70%, aucun autre élève n'a vu son score augmenter de plus de 40%. Toutefois, les scores étaient élevés au départ, ce qui fait en sorte que la progression puisse être moins élevée. Des données manquantes ne nous ont pas permis d'analyser les correspondances graphophonétiques.

Tableau 51

Scores obtenus au T1 et au T2 dans la tâche de production de texte des élèves de la classe de l'enseignante F

Élèves de 2 ^e année	Tâche de production de texte T1 Mots correctement orthographiés et nombre total de mots produits	% de mots produits en respectant la norme orthographique	Tâche de production de texte T2 Mots correctement orthographiés et nombre total de mots produits	% de mots produits en respectant la norme orthographique	Différentiel des mots correctement orthographiés
--------------------------------	--	--	--	--	--

1	63/82	77%	92/115	80%	↑3%
2	33/46	72%	53/79	67%	↓5%
3	13/17	76%	21/32	66%	↓10%
4	56/65	86%	73/79	92%	↑6%
5	57/98	58%	92/125	74%	↑16%
6	13/30	43%	4/7	57%	↑14%
7	5/9	56%	8/13	62%	↑6%
8	60/77	78%	53/66	80%	↑2%
9	48/57	84%	64/82	78%	↓6%
10	69/74	93%	74/84	88%	↓5%
11	29/41	71%	41/58	71%	=
12	32/45	71%	46/49	94%	↑23%
13	25/30	83%	24/32	75%	↓8%
14	31/50	62%	18/28	64%	↑2%
15	15/27	56%	33/49	67%	↑11%
16	-	-	-	-	-
17	35/51	69%	2/2	100%	↑31%
18	18/23	78%	43/60	72%	↓6%
19	58/68	85%	61/70	87%	↑2%
20	36/56	64%	39/43	91%	↑27%
21	18/44	41%	64/82	78%	↑37%
22	28/44	64%	53/66	80%	↑16%
23	19/27	70%	21/34	61%	↓9%
24	50/62	81%	72/82	88%	↑7%
Moyenne des mots produits orthographiquement au T1					35
Moyenne des mots produits orthographiquement au T2					46
Différentiel des mots produits orthographiquement entre le T1 et le T2					↑11

De façon générale, les élèves ont peu augmenté leur score de mots lexicalisés. Toutefois, il s'agit ici probablement d'un effet plafond, puisque les résultats obtenus au T1 étaient déjà très élevés. Sept élèves ont diminué leur score de mots lexicalisés, mais ils ont tous augmenté le nombre de mots qu'ils ont produits. Le différentiel des mots produits orthographiquement entre le T1 et le T2 est de 11, mais rappelons que les scores étaient élevés au départ.

4.5 Synthèse des résultats obtenus par les élèves aux deux tâches en écriture

Les tableaux permettent d'effectuer quelques constats au regard des résultats obtenus par les élèves dans les six classes. Au regard de la tâche de production de mots, nous remarquons que dans les classes *A* et *B*, les élèves ont beaucoup progressé entre le T1 et le T2. Dans la classe de l'enseignante *C*, les résultats sont inégaux, c'est-à-dire que certains élèves progressent peu alors qu'un élève obtient un score parfait. Les élèves de l'enseignante *D* obtiennent dès le T1 de forts résultats, mais par contre, quelques élèves ont vu leur résultat chuter, ce que nous avons du mal à expliquer. Les élèves de la classe de l'enseignante *E* obtiennent de bons scores dès le T1 et les augmentent au T2, mis à part une perte de 1 ou 2 points et un élève en difficulté dont les résultats ont aussi chuter. Dans la classe de l'enseignante *F*, les résultats ont peu augmenté, mais ils étaient très élevés au T1.

En ce qui a trait à la production de texte, c'est dans la classe de l'enseignante *D* que la plus forte hausse est enregistrée au regard des mots lexicalisés. Toutefois, c'est dans la classe de l'enseignante *F* que les élèves produisent le plus de mots. Les élèves des classes *A* et *E* augmentent considérablement le nombre de mots lexicalisés entre le T1 et le T2. Les élèves des classes *B* et *F* les augmentent également, mais dans une moindre mesure. Seuls les élèves de la classe *C* voient le nombre de mots produits orthographiquement diminuer. Il s'agit des

élèves de première année, car nous n'avons pas accès aux productions des élèves de deuxième année.

Rappelons que les enseignantes A et B mobilisent des contenus très variés et denses dans leur enseignement et qu'elles différencient les contenus, les structures et les processus. Elles offrent beaucoup d'étayage à leurs élèves et ne mobilisent pas l'individualisation. Elles misent essentiellement sur la diversification et l'offre de choix. Elles maîtrisent bien le pilotage des tâches et s'assurent de tisser le fil des apprentissages. L'enseignante C offre énormément d'étayage et c'est dans cette classe que l'on retrouve le plus d'étayage par les pairs. Le pilotage des tâches n'est pas toujours structuré et le tissage est parfois absent par l'enseignante, mais l'atmosphère est propice aux apprentissages. Les contenus sont rarement enseignés explicitement. Dans cette classe, la différenciation est authentique (Caron, 2008), c'est-à-dire qu'elle est simultanée. Les pratiques de l'enseignante D sont fortement teintées par le tissage qu'elle effectue explicitement en tout temps et le pilotage des tâches qui est parfaitement maîtrisé. Elle mise sur la diversification et l'offre de choix. Les pratiques de l'enseignante E sont très fortement teintées par l'étayage et le pilotage des tâches est parfaitement maîtrisé. Quant à l'enseignante F, ce sont surtout les objets de savoir qui sont mis en avant dans sa classe. Il s'agit de la classe dans laquelle l'étayage prend le moins de place parmi les six classes. Elle différencie rarement les contenus et les structures.

Malgré toutes ces données, seules des hypothèses peuvent être avancées et des analyses statistiques complémentaires doivent être effectuées afin de poursuivre les hypothèses de liens entre les pratiques des enseignantes et les résultats obtenus par leurs élèves aux deux tâches en écriture.

4.6 Analyses statistiques complémentaires

Les tableaux suivants illustrent le nombre moyen de mots lexicalisés, les analyses de variance à mesures répétées de même que le test *post hoc* Bonferroni. Les mêmes analyses sont réalisées pour les tâches relatives à la conventionalité des phonogrammes.

4.6.1 Analyse relative à la lexicalisation des mots

Après avoir calculé les moyennes des élèves des différentes classes en début et en fin d'année quant au nombre de mots lexicalisés, nous avons pu faire une analyse de variance à mesures répétées et une analyse *post hoc* Bonferroni afin de préciser les résultats entre les classes. Les tableaux 52, 53 et 54 présentent les résultats relatifs à la lexicalisation.

Le tableau 52 indique que les moyennes de mots lexicalisés en début d'année des élèves de première année sont beaucoup plus faibles que celles des élèves de la classe cycle et des classes de deuxième année. Par contre, en fin d'année, même si les élèves de deuxième année ont des résultats encore un peu supérieurs, ce n'est plus le cas des élèves de la classe cycle et les écarts entre les niveaux scolaires ont nettement diminué. L'analyse de variance à mesures répétées présentée dans le tableau 53 témoigne d'une progression significative des élèves quant à la lexicalisation des mots entre le début et la fin d'année, de même que d'un effet de la classe des élèves sur cette progression. L'analyse *post hoc* Bonferroni présentée dans le tableau 54 confirme que cet effet classe distingue les classes de première année (classes A et B), dont la progression entre le début et la fin de l'année est plus importante, des classes de deuxième année (classes D, E et F). De cette analyse, il ressort également que l'une des classes de deuxième année (classe F) se démarque également de la classe cycle (classe C). Bien que la progression entre les deux temps ne soit pas très différente, les nombres de mots moyens tant en début d'année qu'en fin d'année sont clairement supérieurs dans la classe F que dans la classe C.

Tableau 52

Nombre moyen de mots lexicalisés au temps 1 et au temps 2 en fonction des classes

Classe		Nombre moyen de mots lexicalisés au temps 1	Nombre moyen de mots lexicalisés au temps 2
A	Moyenne	4,7857	13,4286
	N	14	14
	Ecart-type	4,59395	5,45914
B	Moyenne	4,5000	12,5000
	N	14	14
	Ecart-type	4,56997	3,81797
C	Moyenne	9,0000	12,4375
	N	16	16
	Ecart-type	5,11208	4,85755
D	Moyenne	13,5333	15,6000
	N	15	15
	Ecart-type	5,37011	3,29068
E	Moyenne	11,8824	15,9412
	N	17	17
	Ecart-type	5,40697	3,96028
F	Moyenne	14,4583	16,9583
	N	24	24
	Ecart-type	4,06447	3,01416

Tableau 53

Analyse de variance à mesures répétées quant au nombre moyen de mots lexicalisés au temps 1 et au temps 2 en fonction des classes

Effet		Valeur	F	ddl de l'hypothèse	Erreur ddl	Signification
Mots lexicalisés	Trace de Pillai	,581	1,305E2	1,000	94,000	,000
	Lambda de Wilks	,419	1,305E2	1,000	94,000	,000
	Trace de Hotelling	1,389	1,305E2	1,000	94,000	,000
	Plus grande racine de Roy	1,389	1,305E2	1,000	94,000	,000
Mots lexicalisés* classe	Trace de Pillai	,279	7,293	5,000	94,000	,000
	Lambda de Wilks	,721	7,293	5,000	94,000	,000
	Trace de Hotelling	,388	7,293	5,000	94,000	,000
	Plus grande racine de Roy	,388	7,293	5,000	94,000	,000

Tableau 54

Test *post hoc* Bonferroni relatifs à la lexicalisation des mots entre le début et la fin d'année en fonction des classes

(I) classe	(J) classe	Différence des moyennes (I-J)	Erreur standard	Signification	Intervalle de confiance à 95%	
					Borne inférieure	Limite supérieure
A	B	,6071	1,49344	1,000	-3,8912	5,1055
	C	-1,6116	1,44602	1,000	-5,9671	2,7439
	D	-5,4595 [*]	1,46834	,005	-9,8823	-1,0368
	E	-4,8046 [*]	1,42603	,016	-9,0999	-,5093
	F	-6,6012 [*]	1,32880	,000	-10,6036	-2,5988
B	A	-,6071	1,49344	1,000	-5,1055	3,8912
	C	-2,2188	1,44602	1,000	-6,5743	2,1368
	D	-6,0667 [*]	1,46834	,001	-10,4894	-1,6439
	E	-5,4118 [*]	1,42603	,004	-9,7071	-1,1165
	F	-7,2083 [*]	1,32880	,000	-11,2108	-3,2059
C	A	1,6116	1,44602	1,000	-2,7439	5,9671
	B	2,2188	1,44602	1,000	-2,1368	6,5743
	D	-3,8479	1,42008	,120	-8,1253	,4295
	E	-3,1930	1,37629	,338	-7,3385	,9525
	F	-4,9896 [*]	1,27527	,003	-8,8308	-1,1484
D	A	5,4595 [*]	1,46834	,005	1,0368	9,8823
	B	6,0667 [*]	1,46834	,001	1,6439	10,4894
	C	3,8479	1,42008	,120	-,4295	8,1253
	E	,6549	1,39972	1,000	-3,5612	4,8710
	F	-1,1417	1,30052	1,000	-5,0589	2,7756
E	A	4,8046 [*]	1,42603	,016	,5093	9,0999
	B	5,4118 [*]	1,42603	,004	1,1165	9,7071
	C	3,1930	1,37629	,338	-,9525	7,3385
	D	-,6549	1,39972	1,000	-4,8710	3,5612
	F	-1,7966	1,25256	1,000	-5,5694	1,9762
F	A	6,6012 [*]	1,32880	,000	2,5988	10,6036
	B	7,2083 [*]	1,32880	,000	3,2059	11,2108
	C	4,9896 [*]	1,27527	,003	1,1484	8,8308
	D	1,1417	1,30052	1,000	-2,7756	5,0589
	E	1,7966	1,25256	1,000	-1,9762	5,5694

4.6.2 Analyse relative à la conventionalité des phonogrammes

Le tableau 55 présente les moyennes quant au nombre de phonogrammes produits conventionnellement par les élèves lors de la tâche de production de mots en début et en fin d'année en fonction des classes. Les résultats sont très semblables à ceux relatifs aux mots lexicalisés dans la mesure où les élèves des deux classes de première année produisaient beaucoup moins de phonogrammes conventionnels en début d'année que ceux des classes de deuxième année. Par contre, leur progression en fin d'année est nettement plus importante que celle des élèves des classes de deuxième année et de la classe cycle, ce que montre l'analyse de variance à mesures répétées (voir tableau 56) et le test *post hoc* Bonferroni (voir tableau 57). Les analyses relatives à la classe cycle montrent qu'elle ne se distingue statistiquement ni des classes de première année, ni de celles de deuxième année.

Tableau 55

Nombre moyen de phonogrammes conventionnels au temps 1 et au temps 2 en fonction des classes

classe		Nombre moyen de phonogrammes conventionnels au temps 1	Nombre moyen de phonogrammes conventionnels au temps 2
A	Moyenne	20,6429	53,1429
	N	14	14
	Ecart-type	12,75574	16,79678
B	Moyenne	23,3571	46,5000
	N	14	14
	Ecart-type	13,27581	10,96673
C	Moyenne	41,1875	56,5625
	N	16	16
	Ecart-type	21,99460	17,18126
D	Moyenne	58,2143	64,7857
	N	14	14
	Ecart-type	14,72924	9,36588
E	Moyenne	53,9333	64,6250
	N	15	16
	Ecart-type	18,35159	18,43864

Tableau 56

Analyse de variance à mesures répétées quant au nombre moyen de phonogrammes conventionnels au temps 1 et au temps 2 en fonction des classes

Effet		Valeur	F	ddl de l'hypothèse	Erreur ddl	Signification
Phonogrammes conventionnels	Trace de Pillai	,598	1,011E2	1,000	68,000	,000
	Lambda de Wilks	,402	1,011E2	1,000	68,000	,000
	Trace de Hotelling	1,487	1,011E2	1,000	68,000	,000
	Plus grande racine de Roy	1,487	1,011E2	1,000	68,000	,000
Phonogrammes conventionnels * classe	Trace de Pillai	,290	6,944 ^a	4,000	68,000	,000
	Lambda de Wilks	,710	6,944 ^a	4,000	68,000	,000
	Trace de Hotelling	,408	6,944 ^a	4,000	68,000	,000
	Plus grande racine de Roy	,408	6,944 ^a	4,000	68,000	,000

Tableau 57

Test *post hoc* Bonferroni relatifs à la lexicalisation des mots entre le début et la fin d'année en fonction des classes

(I) classe	(J) classe	Différence des moyennes (I-J)	Erreur standard	Signification	Intervalle de confiance à 95%	
					Borne inférieure	Limite supérieure
A	B	1,9643	5,37370	1,000	-13,6276	17,5561
	C	-11,9821	5,20306	,243	-27,0789	3,1146
	D	-24,6071 [*]	5,37370	,000	-40,1990	-9,0153
	E	-22,1071 [*]	5,28338	,001	-37,4369	-6,7774
B	A	-1,9643	5,37370	1,000	-17,5561	13,6276
	C	-13,9464	5,20306	,092	-29,0432	1,1503
	D	-26,5714 [*]	5,37370	,000	-42,1633	-10,9796
	E	-24,0714 [*]	5,28338	,000	-39,4012	-8,7416
C	A	11,9821	5,20306	,243	-3,1146	27,0789
	B	13,9464	5,20306	,092	-1,1503	29,0432
	D	-12,6250	5,20306	,179	-27,7217	2,4717
	E	-10,1250	5,10972	,516	-24,9509	4,7009
D	A	24,6071 [*]	5,37370	,000	9,0153	40,1990
	B	26,5714 [*]	5,37370	,000	10,9796	42,1633
	C	12,6250	5,20306	,179	-2,4717	27,7217
	E	2,5000	5,28338	1,000	-12,8298	17,8298

E	A	22,1071	5,28338	,001	6,7774	37,4369
	B	24,0714	5,28338	,000	8,7416	39,4012
	C	10,1250	5,10972	,516	-4,7009	24,9509
	D	-2,5000	5,28338	1,000	-17,8298	12,8298

4.6.3 Analyse relative à la lexicalisation des mots dans la tâche de production de texte

Le tableau 58 présente les moyennes quant au nombre de mots lexicalisés par les élèves des différentes classes lors de la tâche de production de texte. Le tableau 59 s'attache à considérer la significativité statistique par une analyse de variance à mesures répétées et le tableau 60 examine par un test *post hoc* les classes qui se distinguent des autres. Comme pour les analyses précédentes, la progression entre le temps 1 et le temps 2 est significative et les classes de première année se distinguent des classes de deuxième année par une progression plus importante entre le début et la fin d'année. En effet, la moyenne du nombre de mots lexicalisés n'est pas loin de tripler entre le début et la fin d'année dans les deux classes de première année, alors qu'au maximum il double dans une classe de deuxième année (classe D).

Tableau 58

Nombre moyen de mots lexicalisés lors de la production de texte au temps 1 et au temps 2 en fonction des classes

Classe		Nombre moyen de mots lexicalisés au temps 1	Nombre moyen de mots lexicalisés au temps 2
A	Moyenne	9,4286	23,8571
	N	14	14
	Ecart-type	6,67618	9,89838
B	Moyenne	6,8571	16,5714
	N	14	14
	Ecart-type	5,68205	6,17332
D	Moyenne	26,7143	52,2308
	N	14	13

	Ecart-type	15,27909	20,79324
E	Moyenne	32,1333	47,9375
	N	15	16
	Ecart-type	20,87331	22,84577
F	Moyenne	36,2083	45,6957
	N	24	23
	Ecart-type	18,90935	26,41700

Tableau 59

Analyse de variance à mesures répétées quant au nombre moyen de mots lexicalisés dans la tâche de production de texte au temps 1 et au temps 2 en fonction des classes

Effet		Valeur	F	ddl de l'hypothèse	Erreur ddl	Signification
Mots lexicalisés dans la tâche de production de texte	Trace de Pillai	,523	80,193 ^a	1,000	73,000	,000
	Lambda de Wilks	,477	80,193 ^a	1,000	73,000	,000
	Trace de Hotelling	1,099	80,193 ^a	1,000	73,000	,000
	Plus grande racine de Roy	1,099	80,193 ^a	1,000	73,000	,000
Mots lexicalisés dans la tâche de production de texte * classe	Trace de Pillai	,122	2,525 ^a	4,000	73,000	,048
	Lambda de Wilks	,878	2,525 ^a	4,000	73,000	,048
	Trace de Hotelling	,138	2,525 ^a	4,000	73,000	,048
	Plus grande racine de Roy	,138	2,525 ^a	4,000	73,000	,048

Tableau 60

Test *post hoc* Bonferroni relatifs à la lexicalisation des mots entre le début et la fin d'année en fonction des classes

(I) classe	(J) classe	Différence des moyennes (I-J)	Erreur standard	Signification	Intervalle de confiance à 95%	
					Borne inférieure	Limite supérieure
A	B	4,9286	6,23484	1,000	-13,1204	22,9775
	D	-24,3571 [*]	6,48943	,003	-43,1431	-5,5712
	E	-23,0571 [*]	6,13004	,003	-40,8027	-5,3115
	F	-23,8354 [*]	5,59174	,001	-40,0227	-7,6481
B	A	-4,9286	6,23484	1,000	-22,9775	13,1204
	D	-29,2857 [*]	6,48943	,000	-48,0717	-10,4998
	E	-27,9857 [*]	6,13004	,000	-45,7313	-10,2401
	F	-28,7640 [*]	5,59174	,000	-44,9513	-12,5767

D	A	24,3571	6,48943	,003	5,5712	43,1431
	B	29,2857	6,48943	,000	10,4998	48,0717
	E	1,3000	6,38881	1,000	-17,1947	19,7947
	F	,5217	5,87427	1,000	-16,4834	17,5269
E	A	23,0571	6,13004	,003	5,3115	40,8027
	B	27,9857	6,13004	,000	10,2401	45,7313
	D	-1,3000	6,38881	1,000	-19,7947	17,1947
	F	-,7783	5,47465	1,000	-16,6266	15,0701
F	A	23,8354	5,59174	,001	7,6481	40,0227
	B	28,7640	5,59174	,000	12,5767	44,9513
	D	-,5217	5,87427	1,000	-17,5269	16,4834
	E	,7783	5,47465	1,000	-15,0701	16,6266

Ce chapitre en témoigne, la méthodologie mixte, jumelant des données qualitatives et quantitatives, permet de recueillir de nombreuses informations qui permettent de contribuer à éclairer nos trois objectifs de recherche. Le prochain chapitre présente la discussion de ces données et permettra de mieux comprendre ces résultats.

Chapitre 5
Discussion

Ce chapitre est dédié à la discussion des résultats de cette recherche qui comporte trois objectifs. Rappelons que le premier objectif consiste à décrire les pratiques d'enseignement de la langue écrite au premier cycle du primaire en contexte montréalais privilégiées par certains enseignants considérés experts; le second s'attarde à décrire les différentes formes de différenciation pédagogique privilégiées pour l'enseignement de la lecture et de l'écriture en contexte montréalais de certains enseignants considérés experts afin de répondre aux besoins variés de tous leurs élèves; et le troisième étudie les liens possibles entre les pratiques d'enseignement de la langue écrite d'enseignants considérés experts et la progression de leurs élèves du premier cycle du primaire en contexte montréalais, au regard de leur connaissance des correspondances phonographiques et de la norme orthographique.

Comme mentionnées dans le cadre conceptuel, des mises en relations sont effectuées entre les pratiques des enseignantes (N=6) de la recherche et les quatre courants épistémologiques retenus pour cette thèse, soit le behaviorisme, le cognitivisme, le constructivisme et le socioconstructivisme. Afin de répondre aux trois questions de recherche, une synthèse des pratiques de chacune des enseignantes est tout d'abord présentée. La place occupée par les cinq préoccupations centrales du modèle du multi-agenda (Bucheton et Soulé, 2009) dans les pratiques des enseignantes est mise en lumière, de même que la place accordée à la différenciation pédagogique à partir de notre adaptation du modèle de Caron (2008) et la place qu'occupent les quatre objets de différenciation selon Tomlinson (2004, 2010a). À travers les études de cas, nous discutons également des résultats obtenus par les élèves (N=100) afin de tisser des liens entre les pratiques des enseignantes et les résultats obtenus par les élèves aux deux tâches d'écriture.

À la suite de quoi, nous reprenons successivement nos trois objectifs de recherche afin de mettre en relief de manière synthétique nos principaux résultats pour les discuter à l'aide des références mises en avant dans le cadre conceptuel.

5.1 Synthèse des pratiques d’enseignement de la langue écrite et de différenciation pédagogique et les liens entre celles-ci et la progression des élèves en écriture

5.1.1 Synthèse des pratiques d’enseignement de la langue écrite et de différenciation pédagogique de l’enseignante *A* et les liens entre celles-ci et la progression de ses élèves en écriture

Les pratiques de l’enseignante *A* sont très variées et elle mobilise tous les dispositifs se retrouvant dans le questionnaire auquel elle a été soumise. En ce sens, ses pratiques rejoignent les propos de Caron (2008) selon lesquels la variété est une porte d’entrée importante en ce qui a trait à la différenciation pédagogique. De même, l’enseignante *A* adopte une très grande variété de contenus dans son enseignement. Tous les contenus abordés lors de l’entretien se retrouvent dans ses pratiques et les observations ont permis de corroborer ce qu’elle avait relaté en entretien. Qui plus est, les deux observations ont aussi permis de constater la densité très élevée des contenus abordés en classe, ce qui est reconnu comme caractérisant les enseignants experts (Hall, 2003). Même si tous les élèves de cette classe sont allophones, l’enseignante maintient des attentes élevées envers eux et les supporte dans leur apprentissage de la langue française.

Les pratiques de l’enseignante *A* reflètent que les cinq préoccupations centrales qui constituent la matrice de l’activité de l’enseignant dans la classe sont présentes lors des deux observations, voire même très présentes. Ce qui se dégage le plus des pratiques de cette enseignante est la place accordée à l’étayage, l’atmosphère de la classe qui est très positive et propice aux apprentissages et le pilotage des tâches parfaitement maîtrisé. De même, une grande variété de dispositifs et de contenus est offerte aux élèves au cours d’un même après-midi, tout en conservant leur intérêt. L’enseignante semble être en parfait contrôle de ce qui se

passé dans la classe, cela en partie car les élèves sont autonomes et impliqués dans leurs apprentissages. Toutes les activités sont menées à terme. La rigueur et la souplesse semblent s'allier dans les pratiques de cette enseignante. Elle s'assure à de nombreuses reprises que ses élèves puissent tisser pour eux-mêmes le fil de ce qui se passe, et les contenus abordés sont clairement définis.

En ce qui a trait à ses stratégies et pratiques de différenciation pédagogique, l'enseignante *A* offre énormément de variété, laisse les élèves choisir à de nombreuses reprises et offre occasionnellement des mesures d'adaptation. Aucune mesure d'individualisation n'a été observée lors des deux visites en classe. Rappelons que ces mesures doivent être temporaires (Caron, 2008; Perrenoud, 1995). L'enseignante *A* différencie souvent les contenus en prenant en compte les intérêts et les besoins de ses élèves. De même, elle différencie très souvent les structures, en privilégiant des regroupements variés dans son enseignement. Les processus sont différenciés dès que l'enseignante constate, par exemple, qu'un élève n'a pas compris un travail à effectuer. Comme il existe une très grande diversité linguistique et de besoins dans cette classe, il est permis de croire que l'enseignante *A* en tient compte en tout temps. Lors des deux observations, les productions ont peu été différenciées.

Les pratiques observées chez l'enseignante *A* démontrent une forte appartenance au socioconstructivisme. Bien sûr, le behaviorisme est aussi sollicité lorsque les comportements attendus sont modélisés, tant au niveau des tâches à accomplir que du comportement à adopter en classe. Toutefois, les élèves font partie des réflexions et leur implication est constamment sollicitée. Le cognitivisme est également présent, puisque les élèves sont amenés à développer des stratégies cognitives et métacognitives et que l'enseignante tient compte des connaissances antérieures des élèves. L'enseignante a également le souci de proposer des tâches signifiantes dont les élèves comprennent la valeur. Ils sont engagés cognitivement dans des tâches nombreuses, variées et bien souvent, de haut niveau. L'enseignante utilise régulièrement le modelage afin de fournir des outils et des stratégies aux élèves. Toutefois, ces derniers doivent

être actifs dans la construction de leurs connaissances. La plupart des activités menées lors des observations s'articulent autour du socioconstructivisme, c'est-à-dire que les élèves doivent s'entraider afin de parvenir à faire les tâches qui sont parfois complexes. L'enseignante essaie de tenir compte de la zone proximale de développement de ses élèves en leur offrant parfois des tâches différentes, en offrant parfois davantage d'étayage, en permettant des regroupements différents ou en incitant les élèves à utiliser les ressources environnantes selon leurs besoins. En tout temps lors des deux observations, les élèves peuvent s'entraider et sont incités à le faire pour être en mesure de réaliser des tâches de prime abord trop complexes, mais qui avec de l'aide deviennent possibles. L'étayage, tant par l'enseignante que par les pairs est omniprésent dans cette classe.

Les élèves de l'enseignante *A* se démarquent des autres groupes au regard du nombre de mots lexicalisés produits lors des tâches en écriture. En effet, les contrastes pour la progression entre le début et la fin d'année de la proportion de mots lexicalisés permettent de distinguer les classes *A* et *B* des autres classes. Tous les résultats sont significatifs pour la classe *A* en dehors du contraste avec la classe *B*. De plus, les contrastes pour la progression entre le début et la fin d'année de la proportion de mots lexicalisés dans les textes permettent de distinguer la classe *A* des classes *E* et *F*. Toutefois, il ne s'agit que de tendance puisque les résultats sont légèrement supérieurs à 0,05.

5.1.2 Synthèse des pratiques d'enseignement de la langue écrite et de différenciation pédagogique de l'enseignante *B* et les liens entre celles-ci et la progression de ses élèves en écriture

L'enseignante *B* adopte des pratiques variées et en ce sens, elle rejoint les recommandations de Caron (2008) selon lesquelles la variété est un premier pas vers la différenciation authentique. Cette enseignante met en avant tous les dispositifs dont il a été question lors de l'entretien et aborde tous les contenus proposés en entretien. Ce qui signifie,

notamment, qu'elle travaille très intensément la langue française et que cela est profitable pour ses élèves qui sont tous allophones.

En lien avec le modèle du multi-agenda (Bucheton et Soulé, 2009), l'étayage par l'enseignante est au cœur des pratiques dans cette classe. Les élèves sont également fortement invités à s'entraider. Au regard du pilotage des tâches, l'enseignante semble maîtriser complètement l'avancée de la leçon, et ce, malgré le peu d'années d'expérience qu'elle cumule. L'enseignante semble être en parfait contrôle de ce qui se passe dans la classe, cela en partie car les élèves sont autonomes et impliqués dans leurs apprentissages. Toutes les activités sont menées à terme. La rigueur et la souplesse semblent s'allier dans cette classe. L'atmosphère est calme et propice aux apprentissages. Il y a plusieurs élèves en difficulté dans cette classe et il est clair que pour quelques-uns d'entre eux, les liens avec les connaissances antérieures et les liens à tisser entre les différents apprentissages sont défailants. Toutefois, l'enseignante a le souci de tisser oralement les liens, de combler les vides, cela en étant sensible aux attitudes non-verbales de ses élèves et en apportant une aide supplémentaire aux élèves qui en ont besoin. L'enseignante a en tête les contenus à aborder lors de ces deux après-midis et ils guident son enseignement, tout en s'adaptant aux besoins de ses élèves.

La différenciation pédagogique est au cœur des pratiques de cette enseignante. La variété est très souvent présente, les offres de choix le sont aussi. L'adaptation est souvent mobilisée en raison d'une poignée d'élèves en grande difficulté. Toutefois, ces élèves sont fortement incités à interagir avec les autres. L'individualisation n'est pas mobilisée lors des deux observations. L'enseignante *B* différencie très souvent les processus et les structures. Elle excelle dans l'art de varier ses façons d'expliquer afin que ses élèves puissent faire des apprentissages. Les contenus sont souvent variés lors des deux observations, tandis que les productions le sont rarement.

Les pratiques observées chez l'enseignante *B* démontrent une appartenance au constructivisme. Le socioconstructivisme est également bien présent. Bien sûr, le behaviorisme est aussi sollicité lorsque les comportements attendus sont modelés, tant au niveau des tâches à accomplir que du comportement à adopter en classe. Toutefois, les élèves font partie des réflexions et leur implication est constamment sollicitée. Le cognitivisme est également présent, puisque les élèves sont amenés à développer des stratégies cognitives et métacognitives et que l'enseignante tient compte des connaissances antérieures des élèves. Elle a également le souci de proposer des tâches signifiantes dont les élèves comprennent la valeur. L'enseignante utilise souvent le modelage afin de fournir des outils et des stratégies aux élèves. Toutefois, ces derniers doivent être actifs dans la construction de leurs connaissances.

Les contrastes pour la progression entre le début et la fin d'année de la proportion de mots lexicalisés permettent de distinguer les classes *A* et *B* des autres classes. Rappelons que cette enseignante cumule moins de cinq ans d'expérience, ce qui démontre que l'expérience n'est qu'un élément à considérer pour qualifier l'expertise des enseignants. Elle est parvenue à faire progresser ses élèves de manière remarquable, malgré qu'ils soient allophones et malgré la présence de certains élèves en difficulté.

5.1.3 Synthèse des pratiques d'enseignement de la langue écrite et de différenciation pédagogique de l'enseignante *C* et les liens entre celles-ci et la progression de ses élèves en écriture

Les deux observations en classe de même que les réponses aux questionnaires mettent en avant que les dispositifs ne sont pas très variés dans la classe de l'enseignante *C*. Par contre, elle varie les structures. Un dispositif concernant l'orthographe est absent de ses pratiques, c'est-à-dire la démarche des orthographes approchées. Puisque ce dispositif est réputé favorable pour le développement orthographique des élèves (Morin et Montésinos-

Gelet, 2007; Prévost et Morin, 2008), il est permis de croire que son absence ait pu contribuer au faible développement orthographique de certains de ses élèves.

Au regard des contenus proposés en entretien, ils sont tous exploités par l'enseignante, bien que la phonologie soit rarement travaillée avec ses élèves. Celle-ci est pourtant réputée comme préalable au développement orthographique (Seymour, 1997).

Les pratiques de l'enseignante *C* reflètent que les cinq préoccupations centrales constituant la matrice de l'activité de l'enseignant dans la classe sont présentes lors des deux observations, mais avec une fréquence très variable. À titre d'exemple, le tissage est peu mis en avant verbalement par l'enseignante lors des deux observations. De même, le pilotage est quelque peu désorganisé lors de la première observation. Par contre, l'atmosphère est très souvent propice aux apprentissages et à la communication lors des deux observations. L'étayage par les pairs est ce qui caractérise le plus cette classe. Les élèves sont constamment en train de s'entraider, ce qui peut être attribuable au fait que cette classe est multi-niveau et que l'enseignante excelle dans l'art de la différenciation simultanée. Les objets de savoir semblent souvent clairement définis lors de la seconde observation alors qu'ils le sont rarement lors de la première observation.

La différenciation pédagogique est présente dans cette classe, surtout la différenciation simultanée (Caron, 2008; Gillig, 2008). Les élèves sont constamment mis en action dans des tâches différentes, avec des objectifs parfois semblables, parfois différents. La recherche de Gauthier (2011) a d'ailleurs mis en lumière l'importance de la différenciation simultanée, différenciation qui est très peu présente chez les enseignants qui ont participé à la recherche menée par cette dernière. Il y a très souvent des offres de choix présentées aux élèves. L'adaptation est peu souvent présente, surtout dû au fait que les élèves peuvent constamment s'entraider, ce qui leur permet certainement de faire des apprentissages qu'ils n'auraient pas pu effectuer tout seuls. Aucune mesure d'individualisation n'a été relevée lors de nos deux

observations. Les contenus sont très souvent différenciés, car toute la journée dans la classe de l'enseignante *C* s'articule autour de tâches différentes que les élèves doivent accomplir. Rappelons qu'il s'agit d'une classe multi-niveau. Les processus sont aussi très souvent différenciés, car l'enseignante a le souci d'expliquer aux élèves afin qu'ils saisissent bien ce qui est travaillé. De même, les élèves sont invités à s'expliquer mutuellement les tâches. Les structures sont très souvent différenciées, puisque les élèves sont souvent invités à travailler en dyade et que l'enseignante favorise également le travail en sous-groupe. Les productions sont peu différenciées.

Les pratiques de l'enseignante *C* sont fortement teintées par une approche socioconstructiviste. En effet, peu d'enseignement magistral est dispensé et dans bien des cas, les élèves doivent construire eux-mêmes leurs connaissances en interagissant avec leurs pairs. Les élèves sont en interaction constante et le travail en coopération revêt une grande importance dans cette classe. L'enseignante guide et outille les élèves afin qu'ils soient autonomes dans leurs apprentissages. Le cognitivisme également est privilégié, puisque les élèves sont souvent mis en posture réflexive, où ils doivent déployer des stratégies cognitives et métacognitives diverses pour être en mesure de réaliser de multiples tâches.

Les résultats obtenus par les élèves de cette classe au regard de la progression des mots lexicalisés sont très disparates. Dans la tâche de production de mots, les élèves de première année ont progressé alors que le tiers des élèves de 2^e année ont régressé ou ont maintenu leur score. À propos des productions de textes, nous n'avons malheureusement que celles des élèves de première année. Les tests statistiques indiquent que cette classe multi-niveaux se comporte sensiblement de la même façon que les classes de 1^{re} année. Il est difficile de cerner à quoi cela est attribuable. En effet, il nous manque les productions des élèves de 2^e année qui auraient pu faire augmenter les scores, mais qui auraient aussi pu les faire diminuer. Il se pourrait aussi que le fait que cette classe soit à niveaux multiples ne permette pas de faire des apprentissages optimaux. Il est toutefois très délicat de s'avancer sur cette voie, car certains

enseignants de classe multi-niveaux parviennent très bien à faire progresser leurs élèves (Montésinos-Gelet et Morin, 2011). En lien avec le modèle du multi-agenda, le tissage est peu souvent présent, le pilotage des tâches est parfois désorganisé et les objets de savoir sont rarement clairement définis lors de la première observation. Les élèves ont parfois du mal à tisser les liens entre les différentes tâches et les différents apprentissages. Cela démontre que malgré la très grande place accordée à l'étayage et à la présence d'une atmosphère propice aux apprentissages, il est important que les autres composantes du modèle du multi-agenda (Bucheton et Soulé, 2009) soient présentes dans les pratiques.

5.1.4 Synthèse des pratiques d'enseignement de la langue écrite et de différenciation pédagogique de l'enseignante *D* et les liens entre celles-ci et la progression de ses élèves en écriture

Les observations en classe de même que les réponses obtenues aux questionnaires permettent de constater que les dispositifs utilisés par cette enseignante sont très souvent variés. De même, elle enseigne tous les contenus proposés en entretien et les deux observations ont permis de constater que ses leçons sont denses et portent spécifiquement sur l'écriture. Elle maintient des attentes élevées envers tous ses élèves, même si l'apprentissage de la langue est parfois ardu pour ceux-ci qui sont tous allophones.

Les pratiques de l'enseignante *D* reflètent que les cinq préoccupations centrales constituant la matrice de l'activité de l'enseignant dans la classe sont présentes lors des deux observations. Ses pratiques sont particulièrement teintées par son souci constant de tisser le lien de ce qui se passe. Les élèves savent pourquoi ils effectuent les différentes tâches et l'enseignante les aide à effectuer des liens entre les différents apprentissages. Elle fait énormément de tissage. Cette grande qualité de tissage pourrait expliquer une telle progression de ses élèves qui avaient obtenu de faibles résultats au T1 de la tâche de production de texte. Il est reconnu que les élèves en difficulté peinent à tisser le lien de ce qui se passe en classe. Dès

lors, il est permis de croire que les pratiques de cette enseignante pallient les « vides » que ces quelques élèves n'arrivent pas à combler. Le pilotage des leçons est aussi parfaitement maîtrisé. L'étayage est souvent présent, particulièrement de la part de l'enseignante. Celle-ci offre un support de grande qualité à ses élèves. Les objets de savoirs sont très souvent clairement définis. Chacune des tâches réalisées par les élèves comporte un contenu préalablement identifié. L'atmosphère de cette classe est très calme et propice aux apprentissages.

En lien avec la différenciation pédagogique, l'enseignante *D* offre très souvent de la variété dans les activités qu'elle présente à ses élèves. Ils ont l'occasion de lire et d'écrire tous les jours, et ce, à de nombreuses reprises. Les élèves peuvent aussi très souvent effectuer des choix. L'adaptation est peu présente et l'individualisation, totalement absente des pratiques de cette enseignante, ce qui rejoint les propos de Caron (2008) selon lesquels ces mesures ne s'adressent qu'à quelques élèves, si la variété et l'offre de choix n'ont pas porté fruits. Nos observations nous ont permis de constater une différenciation des structures souvent présente; des contenus différenciés peu souvent; et une différenciation des processus très souvent proposée par l'enseignante. En effet, celle-ci a le souci constant d'expliquer de diverses façons, de modéliser et de guider de façon différenciée afin que chaque élève y trouve son compte. La différenciation des productions n'a pas été observée.

Les pratiques de cette enseignante s'inspirent grandement du cognitivisme et du constructivisme. En effet, les élèves sont constamment sollicités à développer des stratégies, à réfléchir à voix haute et à développer la métacognition. De même, ils sont amenés à être très actifs dans leurs apprentissages. Le socioconstructivisme est également présent dans cette classe, notamment à travers les interactions sociales.

La progression des élèves de cette classe en lien avec le nombre de mots lexicalisés est importante. En effet, ce sont les élèves de cette classe qui, dans la tâche de production de

textes, enregistrent la plus forte hausse de mots lexicalisés. Il est permis de croire que les pratiques de cette enseignante ont permis une telle progression de ses élèves en fonction de la présence des cinq composantes du modèle du multi-agenda (Bucheton et Soulé, 2009) et ce, avec une fréquence élevée, une forte densité et une bonne maîtrise. De plus, cette enseignante différencie son enseignement en fonction des quatre avenues de différenciation du modèle de Caron (2008), en mettant l'accent sur la diversité et l'offre de choix. En lien avec les quatre objets de différenciation selon Tomlinson (2010a), la différenciation des processus semble être un facteur à considérer dans la progression des élèves.

5.1.5 Synthèse des pratiques d'enseignement de la langue écrite et de différenciation pédagogique de l'enseignante *E* et les liens entre celles-ci et la progression de ses élèves en écriture

Les dispositifs mis en avant dans la classe de l'enseignante *E* sont très variés. Tous les contenus abordés en entretiens sont privilégiés par cette enseignante, sauf un, mais avec un score de densité le plus faible parmi les six enseignantes de la recherche. Au regard des moyens privilégiés proposés en entretiens, elle les mobilise tous, mais elle n'a pas de coin-écriture.

Les pratiques de l'enseignante *E* reflètent que les cinq préoccupations centrales qui constituent la matrice de l'activité de l'enseignant dans la classe sont présentes lors des deux observations. Ce qui caractérise le plus les pratiques de cette enseignante est la qualité et la quantité d'étayage qu'elle fournit à ses élèves. Cette enseignante est constamment à l'affût de leurs besoins en vue de leur offrir le support dont ils ont besoin. Les élèves peuvent également s'entraider, mais ce n'est pas ce qui prime dans cette classe, car l'enseignante est toujours disponible pour offrir de l'étayage à ses élèves. Le pilotage des tâches est clairement établi et maîtrisé, ce qui permet une souplesse dans l'enseignement. Les objets d'apprentissage sont très souvent prédéterminés. L'enseignante a le souci de tisser le fil de ce qui se passe. Elle le

fait souvent explicitement lors de la première observation et très souvent explicitement lors de la seconde observation. Il est évident que les élèves sont engagés et se sentent bien dans cette classe, qu'ils ont des espaces pour dialoguer et que l'atmosphère est propice aux apprentissages.

La différenciation pédagogique est assez présente dans les pratiques de l'enseignante *E*. Elle offre souvent des choix et ses pratiques sont très variées. Bien que les contenus abordés n'obtiennent pas un score de densité élevée, certains des dispositifs mobilisés par cette enseignante sont denses dans la façon de les mener, comme la démarche des orthographes approchées. Aucune mesure d'adaptation ni d'individualisation n'a été observée lors des deux visites en classe. Cette enseignante, par son étayage de grande qualité, différencie très souvent les processus en s'assurant que chaque élève ait les outils nécessaires pour s'engager dans une tâche. Les contenus sont peu souvent différenciés, et les structures le sont souvent. Nos observations ne nous ont pas permis de relever de différenciation des productions.

Les résultats obtenus par les élèves de cette classe aux tâches d'écriture témoignent de leur importante progression. En effet, lors du T2 de la tâche de production de mots, mis à part trois élèves, tous les autres élèves atteignent des scores au-delà de 70%. Rappelons que ces élèves sont tous allophones et que le français est souvent leur langue seconde, ou même tierce. Pratiquement le même scénario se répète lors du T2 de la tâche de production de textes : les scores atteignent des pourcentages élevés. Les résultats obtenus par ces élèves peuvent certainement être mis en relation avec la qualité exceptionnelle de l'étayage fourni par l'enseignante, de même que la présence accrue des cinq composantes du multi-agenda (Bucheton et Soulé, 2009). Les scores de progression élevés obtenus par ces élèves démontrent que plusieurs variables sont à considérer pour l'étude des pratiques des enseignants afin de pouvoir les mettre en lien avec les résultats obtenus par les élèves à différentes tâches. En effet, cette enseignante a obtenu un faible score de densité relativement aux contenus qu'elle aborde en classe, mais la présence accrue des cinq composantes du

modèle du multi-agenda (Bucheton et Soulé 2009), de même que la présence importante de la diversification et de l'offre de choix comme deux niveaux privilégiés de différenciation pédagogique peuvent certainement expliquer partiellement les résultats des élèves.

5.1.6 Synthèse des pratiques d'enseignement de la langue écrite et de différenciation pédagogique de l'enseignante *F* et les liens entre celles-ci et la progression de ses élèves en écriture

Les réponses obtenues au second entretien permettent de constater que les pratiques de l'enseignante *F* présentent une certaine variété, mais que certains dispositifs abordés en entretien sont absents ou rarement mobilisés. En lien avec les contenus abordés en entretien, ils sont tous mobilisés par l'enseignante, de même que les moyens qui sont tous mis en avant dans sa classe, mis à part la présence du coin-écriture.

Les pratiques de l'enseignante *F* reflètent que les cinq préoccupations centrales constituant la matrice de l'activité de l'enseignant dans la classe sont présentes lors des deux observations, mais avec une fréquence, une densité et une maîtrise fort variable. Dans cette classe, le pilotage des tâches n'est pas tout à fait maîtrisé. L'enseignante peine à déroger de ses plans initiaux et la planification semble rigide. Elle ne manifeste pas cette souplesse qui caractérise les enseignants experts, ce que Tochon (1993) appelle le *caractère improvisationnel de l'enseignant expert*. Les objets de savoirs sont très souvent clairement définis et planifiés. Ce qui constitue d'ailleurs une force pour cette enseignante. Le tissage semble se faire par les élèves, bien que l'enseignante ne tisse explicitement que peu souvent lors de la seconde observation. L'enseignante recourt parfois au modelage. L'étayage est peu souvent présent par l'enseignante et absent par les pairs. L'atmosphère de cette classe est propice aux échanges, mais de façon très structurée.

La différenciation pédagogique est présente dans les pratiques de l'enseignante *F*. Bien qu'elle mette en avant le travail par ateliers, ceux-ci sont faits en rotation, donc de manière successive, ce qui fait que tous les élèves ont le même travail à réaliser. Par contre, l'offre de choix est souvent présente. Aucune adaptation ou individualisation n'a été constatée lors des deux observations en classe, ce qui rejoint tout à fait les propos de Caron (2008) selon lesquels ces mesures ne s'appliquent qu'après que les avenues de l'adaptation et de l'offre de choix aient été envisagées. Les contenus sont peu différenciés. Les processus le sont davantage et l'enseignante a le souci de les différencier afin de permettre à tous les élèves de bien comprendre les contenus enseignés. Les structures sont peu souvent différenciées. Les observations ne nous ont pas permis de constater de différenciation des productions.

Les pratiques de l'enseignante *F* sont teintées du courant cognitiviste. C'est-à-dire qu'elle incite fortement ses élèves à réfléchir, à développer des stratégies cognitives et métacognitives. Les interactions entre les élèves ne sont pas au cœur des pratiques de cette enseignante, ce qui laisse présumer que le socioconstructivisme n'est pas tellement présent dans cette classe. Certaines pratiques de cette enseignante sont teintées de behaviorisme, notamment par la présence d'un système d'émulation.

Les résultats obtenus par les élèves de cette classe en lien avec la norme orthographique sont très élevés, de même que ceux obtenus au T1 lors de la production de mots. De plus, les contrastes (test statistique Bonferroni) montrent que les élèves de la classe *F* produisent significativement plus de mots lexicalisés en fin d'année que les élèves des classes *B* et *C*. Comme la classe *F* est une 2^e année, alors que la classe *B* est une 1^{re} année et la classe *C* est une classe cycle, ce résultat doit être mis en relation avec le niveau scolaire des élèves. Par contre, les résultats obtenus au T1 étaient déjà forts. Une hypothèse peut être avancée : les élèves de cette classe obtenaient d'entrée de jeu de meilleurs résultats aux deux T1 et la population ciblée était allophone dans une plus faible proportion que dans les cinq autres classes. Comme notre troisième objectif se centrait sur la progression pour effectuer des liens

entre les pratiques et les résultats obtenus par les élèves aux deux tâches en écriture, force est de constater que les élèves de cette classe n'enregistrent pas une progression aussi élevée dans la tâche de production de textes que les autres classes, mis à part la classe qui a régressé. La faible fréquence des composantes du modèle du multi-agenda (Bucheton et Soulé, 2009), mis à part les contenus visés qui sont très souvent clairement définis, peut expliquer partiellement cette faible progression. De même, il ne nous a pas été possible d'obtenir les résultats T2 de la progression de mots, ce qui rend les analyses défailtantes.

5.2 Retour sur les trois objectifs de recherche

Le premier objectif de cette thèse consiste à décrire les pratiques d'enseignement de la langue écrite au premier cycle du primaire en contexte montréalais privilégiées par certains enseignants considérés experts. Maubant (2007) relève le fait que de nombreuses recherches ne recueillent que des données liées aux pratiques déclarées des enseignants et que celles-ci ne permettent pas un accès aux pratiques réelles qui se déroulent en classe. Notre recherche collige à la fois des données issues d'entretiens et à la fois issues d'observations en classe, ce qui permet de répondre à ce besoin de connaissances. Récemment, Carette (2008) soulevait également ces limites, attestant que les pratiques effectives sont difficiles à recueillir lorsque l'on a affaire à un vaste échantillonnage. Le petit échantillon d'enseignantes (N=6) de cette thèse représente donc un certain avantage afin de détailler leurs pratiques effectives qui ont été recueillies à deux reprises.

Les deux entretiens menés auprès des enseignantes, de même que les deux observations en classe ont permis de constater l'éventail très large des pratiques répertoriées en lien avec la littératie. En effet, les dispositifs mobilisés varient énormément d'une classe à l'autre et un seul est mobilisé dans la routine quotidienne de toutes les enseignantes : la

période allouée à la lecture indépendante. D'ailleurs, cette pratique est reconnue comme importante par certains auteurs qui mettent en avant des pratiques de classe réputées efficaces (Boushey et Moser, 2009; Giasson, 2011, Routman, 2010). Bien que la lecture indépendante soit reconnue comme étant bénéfique à un programme de littératie équilibré, une recherche a démontré que certains enseignants n'intègrent pourtant pas cette pratique à leur routine quotidienne (Montésinos-Gelet, 2012).

Parmi les six enseignantes de la recherche, deux groupes de deux enseignantes enseignent à la même école. Nous avons remarqué qu'entre elles, les dispositifs privilégiés sont sensiblement les mêmes, mais que la façon de les exploiter est différente. À titre d'exemple, les quatre enseignantes qui travaillent ensemble en duo mobilisent la démarche des orthographes approchées, mais avec certaines variantes, comme le fait de demander aux élèves d'écrire des mots dont la complexité est assez élevée alors que d'autres demandent d'écrire des mots assez simples (syllabes simples par exemple). La démarche des orthographes approchées est réputée favorable à la progression des élèves en lecture et en écriture (Morin et Montésinos-Gelet, 2010). Il est assez difficile pour les enseignantes d'arriver à un consensus relativement aux mots d'orthographe qu'elles font apprendre à leurs élèves puisqu'à ce jour, aucune liste orthographique n'est proposée officiellement par le MELS. De même, deux enseignantes qui travaillent dans la même école privilégient toutes deux l'enseignement opportuniste en lien avec la langue écrite, ce qui est réputé favorable au développement du vocabulaire (Blachowicz et Fisher, 2007).

Les deux dispositifs qui font le plus fortement consensus au sein des pratiques des enseignantes sont la lecture à voix haute faite aux élèves, de même que la dictée. La lecture à voix haute, lorsqu'elle est ponctuée de diverses interventions ciblées par les enseignants visant à améliorer la compréhension et que ceux-ci encouragent le questionnement et la discussion entre les élèves, permet une amélioration de la compréhension et de la capacité à opérer des inférences chez les jeunes élèves (Dupin de Saint-André, 2011). Nos résultats ont également

permis de constater que les dispositifs qui font le plus partie de la routine quotidienne des enseignantes, c'est-à-dire qui sont mobilisés dans la routine quotidienne par plus d'une enseignante, sont la lecture indépendante, la lecture accompagnée, la lecture guidée, la lecture à voix haute par l'enseignante, l'écriture libre, l'écriture indépendante, la causerie et le message du matin. La lecture guidée est réputée favorable au développement de la fluidité en lecture (Kuhn et Rasinski, 2007). À ce propos, Hall (2003) soulève qu'une des caractéristiques des enseignants modèles⁶⁰ est qu'ils offrent une grande variété de tâches en lecture et en écriture. Il nous apparaît somme toute normale qu'aussi peu de dispositifs fassent consensus relativement à leur fréquence, car notre cueillette de données a été effectuée avant la parution de la *Progression des apprentissages en français au primaire* (MELS, 2009) et le *Cadre d'évaluation en français au primaire* (MELS, 2012) qui sont venus grandement préciser les dispositifs, mais surtout les contenus d'apprentissage/enseignement et les critères d'évaluation en français. En effet, le *Programme de formation de l'école québécoise* (MEQ, 2001) ne mentionne pas quels dispositifs doivent être mobilisés par les enseignants. Cela laisse toutefois une liberté professionnelle aux enseignants qui doivent tout de même enseigner les quatre mêmes compétences en français et évaluer selon les mêmes critères d'évaluation. Les données que nous avons recueillies en entretien concernant les contenus sont assez similaires chez les six enseignantes, mais c'est plutôt la densité qui varie d'une enseignante à l'autre. Par exemple, les six enseignantes travaillent l'orthographe avec leurs élèves, mais elles ne l'intègrent pas toutes dans leur routine quotidienne. Cette variation dans la densité des contenus peut expliquer partiellement la progression plus ou moins grande des élèves aux tâches d'écriture. Les contenus abordés par les six enseignantes le plus fréquemment, c'est-à-dire les contenus abordés très souvent ou durant la routine quotidienne, sont l'orthographe et la reconnaissance des mots et la compréhension en lecture, qui sont d'ailleurs réputés comme caractérisant les pratiques des enseignants modèles (Hall, 2003). Tel que mentionné précédemment, bien que la *Progression des apprentissages en français* n'était pas parue lorsque les entretiens ont été menés, les contenus enseignés par les enseignantes de la recherche respectent le *Programme* (MELS, 2001). Toutefois, puisque ni la manière de les

⁶⁰ Il s'agit du terme employé dans la recension des écrits de l'auteure.

aborder ni la densité avec laquelle ils doivent être conduits ne sont prescrites, il est encore une fois normal de retrouver une certaine disparité entre les pratiques des enseignantes.

Quant au modèle du multi-agenda sur lequel nous avons appuyé nos analyses et qui cherche à faciliter la compréhension des gestes professionnels des enseignants pour s'ajuster à la grande diversité des variables de toute situation (Bucheton et Soulé, 2009, p.29), nous avons constaté que les cinq préoccupations centrales qui constituent la matrice de l'activité de l'enseignant dans la classe se retrouvent dans les pratiques des six enseignantes de la recherche, mais que la place occupée par chacune d'elle est variable. Parmi le tissage, l'étayage, l'atmosphère, le pilotage des tâches et les objets de savoir, de façon générale, c'est l'étayage qui est le plus fréquemment présent dans les pratiques des enseignantes. Celui-ci est fortement associé au courant socioconstructiviste et aux travaux de Vygotski (1934) et Bruner (1983). Nous avons constaté que les élèves qui ont le plus progressé dans les deux tâches d'écriture sont ceux issus des classes où les enseignantes mobilisent les cinq composantes avec la plus forte fréquence, densité ou maîtrise, c'est-à-dire que le tissage, l'atmosphère et l'étayage sont très souvent ou souvent fréquents; que les objets de savoirs sont très souvent ou souvent denses et que le pilotage des tâches est très souvent ou souvent maîtrisé. Il ne s'agit toutefois pas des seules variables à considérer, puisque la différenciation pédagogique aussi joue un rôle dans la progression des élèves. En effet, dans les classes où la fréquence est très élevée en termes de diversification et d'offre de choix et que la différenciation des processus est très souvent prise en compte, les élèves progressent très bien. Nous pouvons dire que c'est la combinaison de ces variables qui influence en partie la progression des élèves.

Nous avons aussi remarqué que les enseignantes s'ajustent très bien à la réalité montréalaise, c'est-à-dire qu'elles prennent en compte la diversité linguistique dans leurs interventions auprès de leurs élèves, bien qu'elles disent ne pas nécessairement en tenir compte en entretien. Par exemple, trois des six enseignantes poursuivent des études supérieures leur permettant de mieux comprendre la langue française et certaines

caractéristiques des langues de leurs élèves. Les enseignantes accueillent également positivement les interventions des élèves concernant leur langue d'origine et les valorisent. Au regard de la défavorisation importante de certains milieux, les enseignantes ont soin de considérer le bagage culturel de leurs élèves. Elles prennent en compte leur *habitus culturel* (Bourdieu, 1972). De même, les enseignantes tentent de tisser des liens avec les parents afin de mieux comprendre la réalité de leurs élèves.

Parmi les six classes où les pratiques ont été observées, une d'entre elles accueille un élève autiste. Cet élève bénéficie d'un soutien externe environ deux heures par semaine. En dehors de ces moments, l'enseignante qui reçoit cet élève l'intègre à toutes les activités que le groupe fait. Cet élève a les mêmes tâches à accomplir que les autres élèves de la classe. La vision de cette enseignante consiste à intégrer cet élève autiste le plus possible au groupe. Ce qui semble très bien fonctionner, puisqu'il s'intègre bien au groupe et obtient de très bons résultats scolaires. Les pratiques de cette enseignante permettent à cet élève de suivre un parcours scolaire normal. Bien sûr, il se peut que cette intégration rencontre quelques obstacles aux autres cycles, car les groupes sont plus nombreux et qu'il y a beaucoup plus de contenus à apprendre.

Une telle description des pratiques d'enseignement de la littératie au premier cycle du primaire en contexte montréalais à partir de pratiques déclarées et effectives peut contribuer à mieux les comprendre. Ces nouvelles connaissances peuvent servir la formation initiale des maîtres afin de présenter aux futurs enseignants des pratiques optimales de la langue écrite. Les milieux scolaires peuvent aussi grandement bénéficier de ces connaissances.

Le second objectif de recherche consiste à décrire les différentes formes de différenciation pédagogique privilégiées pour l'enseignement de la lecture et de l'écriture en contexte montréalais de certains enseignants considérés experts afin de répondre aux besoins variés de tous leurs élèves. Le thème de la différenciation pédagogique ainsi que la

problématique découlant de sa possible mise en œuvre demandent d'avoir recours à des recherches plus compréhensives afin de mieux comprendre les réalités de la classe (Prud'homme, Dolbec, Brodeur, Presseau et Martineau, 2005). C'est ce que nous mettons en avant à travers notre second objectif de recherche.

Prud'homme et *al.* (2005) soulèvent l'interrogation des enseignants en lien avec la nature et la faisabilité de la différenciation comme moyen privilégié pour contrer l'échec scolaire. Les données recueillies ont mis en évidence que toutes les enseignantes de cette recherche différencient leur enseignement, parfois même sans en avoir conscience, mais qu'elles ne différencient pas de la même manière. En lien avec la réalité montréalaise, deux des enseignantes affirment ne pas tenir compte des langues d'origine de leurs élèves. Toutefois, elles perçoivent la nécessité de différencier en fonction des particularités de cette clientèle, sans nécessairement prendre en compte la langue maternelle. En lien avec l'adaptation du modèle de différenciation pédagogique de Caron (2008) que nous avons proposé dans le cadre conceptuel, les observations en classe nous ont permis de constater que ce sont les deux premiers niveaux de différenciation qui priment largement, c'est-à-dire la diversité et l'offre de choix. Puisque nous ne considérons pas l'étayage comme une mesure d'adaptation (nous reviendrons plus tard sur les raisons qui nous poussent à cette conclusion), nous avons recensé très peu de pratiques d'adaptation dans les classes. De même, lors des visites en classe, les modifications (MELS, 2006b) ou les mesures d'individualisation n'ont jamais été utilisées. En ce sens, les enseignantes rejoignent les propos de Caron (2008) selon lesquels les mesures d'adaptation et d'individualisation ne s'adressent pas à tous les élèves, mais seulement à des élèves qui pourraient avoir des besoins particuliers. Cet élément nous semble fort important, puisqu'il confirme une hypothèse qui nous a suivie tout au long de cette thèse : les enseignantes qui adoptent des pratiques variées et qui offrent des choix ont moins besoin d'adapter et d'individualiser leur enseignement. Il nous semble important de préciser que des mesures d'adaptation ou d'individualisation sont peut-être prises en cours d'année, notamment en lien avec l'intégration d'élèves HDAA, mais que nous ne les avons pas observées. Puisque les six enseignantes de cette recherche accueillent toutes des élèves

allophones, il est permis de croire que d'entrée de jeu, elles articulent leur enseignement en fonction des besoins particuliers de leurs élèves qui apprennent presque tous une langue seconde ou même tierce. En ayant principalement recours à la diversité et à l'offre de choix, elles semblent répondre aux besoins de tous leurs élèves, même ceux qui éprouvent certaines difficultés d'apprentissage. Parmi les six classes de la recherche, quelques élèves ont un *plan d'intervention adapté* dans lequel se retrouvent certaines mesures d'adaptation, mais lors de nos deux observations, nous ne les avons pas constatées.

À la lumière de nos observations et au regard des travaux de Tomlinson (2004, 2010a), il appert que la différenciation des structures, des processus et des contenus est aisée à mettre en place dans les pratiques de classe. Nous avons remarqué ces trois types de différenciation dans les six classes lors de nos observations. La différenciation des productions a été beaucoup plus rare. Du moins, lors de nos observations. En fait, elle n'a été observée que dans l'une des classes. Il semble que ce soit la différenciation des processus qui soit la plus profitable pour les élèves au regard de leur progression.

Bien que le corpus de connaissances théoriques soit abondant sur le thème de la différenciation, certains auteurs constatent que les enseignants différencient peu (McGarvey, Marriot, Morgan et Abbott, 1997). Le *Programme de formation de l'école québécoise* (MEQ, 2001) est un outil essentiel et obligatoire à utiliser par les enseignants au Québec et annonce d'entrée de jeu l'importance de la différenciation pédagogique en classe pour favoriser la réussite de tous les élèves en soulignant que :

« ...les apprentissages seront nécessairement différenciés afin de répondre aux besoins de formation dans le respect des différences individuelles. Une attention particulière sera portée à chaque élève, de façon à prendre appui sur ses ressources personnelles de tous ordres et à tenir compte de ses acquis et de ses intérêts. » (p.4)

Malgré ces recommandations, aucune piste n'est proposée aux enseignants quant à la manière dont ils peuvent différencier leur enseignement ni quelles assises théoriques peuvent leur

servir de pilier afin de différencier en classe. C'est pourquoi notre recherche apporte un éclairage nouveau sur la différenciation en classe du premier cycle du primaire et pourrait même être étendue à d'autres cycles et à d'autres contextes. Le contexte montréalais, avec toute son hétérogénéité, est un terreau fertile d'analyse de pratiques de différenciation pédagogique en classe. Les milieux scolaires peuvent donc profiter de ces connaissances nouvelles sur la différenciation pédagogique qui est fort peu documentée. Le domaine scientifique également.

Les pratiques de classe que nous avons recensées de même que les pratiques de différenciation pédagogique privilégiées par les enseignantes peuvent certainement s'inscrire dans un modèle d'intervention à trois niveaux, *Response to intervention*, tel que mis en avant aux États-Unis avec la reconduction en 2004 de l'*Individuals with Disabilities Education Act* et de plus en plus présents du côté des écoles francophones. Cependant, nous avons délibérément choisi de ne pas tenir compte de cet angle d'analyse, puisque notre cadre conceptuel n'a pas été édifié en tenant compte du modèle *RTI*. Cela puisque lors de notre cueillette de données, ce modèle était très peu présent dans les écoles du Québec. Toutefois, il serait fort intéressant que des recherches ultérieures prennent en compte ce modèle d'intervention afin d'analyser les pratiques des enseignants considérés experts.

5.2.1 L'étayage : une adaptation ou une différenciation nécessaire dans les pratiques qui s'adressent à tous les élèves?

Le concept d'étayage, tel que présenté dans le cadre conceptuel de cette thèse, revêt une grande importance dans les pratiques des enseignants. Effectivement, l'étayage fait partie des cinq composantes qui caractérisent l'activité de l'enseignant, tel que mis en avant dans le modèle du multi-agenda de Bucheton et Soulé (2009) sur lequel nous appuyons nos analyses des pratiques des enseignantes de cette recherche. Bien que les enseignants ne connaissent pas nécessairement les six processus qui le sous-tendent, comme proposés par Bruner (1983), ils y

ont souvent recours de façon spontanée. Les résultats recueillis pour cette thèse démontrent que l'étayage est très présent chez les enseignants considérés experts. Du moins, il est très présent dans les pratiques de cinq des six enseignantes de cette recherche. En lien avec la différenciation pédagogique, nous avons remarqué que l'étayage est principalement mobilisé lors de la différenciation des processus. Ces enseignantes, en offrant un soutien temporaire permettant aux élèves de se maintenir dans leur zone proximale de développement, expliquent différemment en fonction des profils d'apprentissage des élèves et de leurs styles cognitifs. Mais voilà qu'un questionnement surgit. L'étayage est-il une mesure d'adaptation? Bien que Caron cite en exemple d'adaptation « accorder davantage de guidance », il est permis de croire que cela ne réfère pas en tout point au concept d'étayage, tel qu'amené par Bruner (1983). Même son de cloche du côté du MELS (2006b). Les mesures d'adaptation proposées peuvent parfois prendre l'allure d'étayage. En fait, l'étayage est au cœur même des pratiques des enseignants, et constitue même l'une des préoccupations centrales de l'activité de l'enseignant, tel que proposé par le modèle du multi-agenda de Bucheton et Soulé (2009). Il semble assez inconcevable qu'un élève ne reçoive jamais d'étayage à un moment ou à un autre. De même, il est entendu que tous les élèves n'apprennent pas au même rythme et de la même manière. Ce faisant, il va donc de soi que cet étayage est essentiel et nécessaire. L'étayage s'adresse donc à tous les élèves, mais à des moments différents. Ces réflexions font en sorte que tout au long des descriptions des pratiques des enseignants, nous n'avons pas considéré l'étayage comme une mesure d'adaptation. Nous l'avons plutôt considéré comme une façon de varier, c'est-à-dire varier les mises en situation, les explications donc, de différencier les processus. Ce questionnement mérite certainement d'être étudié plus en profondeur, car à notre connaissance, aucune recherche ne vient documenter spécifiquement cet objet de réflexion.

Le troisième objectif de recherche consiste à étudier les liens possibles entre les pratiques d'enseignement de la langue écrite d'enseignants considérés experts et la progression de leurs élèves du premier cycle du primaire en contexte montréalais, au regard de leur connaissance des correspondances phonographiques et de la norme orthographique.

Bressoux (2002) énonce clairement que les recherches qui ont tenté de mettre en relation les pratiques pédagogiques avec les résultats des élèves se sont souvent uniquement basées sur des questionnaires. Il affirme alors que la description de ces pratiques doit se faire par des observations directes. Bien que ces pratiques soient documentées, elles demeurent néanmoins « un objet scientifique qui reste peu exploré » (Bru et Maurice, 2001, p.173). Notre recherche illustre les pratiques des enseignants à l'aide de questionnaires, mais également à l'aide de deux observations dans la classe de chacune des enseignantes, justement dans l'optique d'apporter une contribution nouvelle à l'étude des pratiques des enseignants, considérés experts de surcroît.

Les nombreuses données analysées indiquent que la progression des élèves en lien avec la connaissance de la norme orthographique est attribuable à plusieurs causes. La présentation des résultats a mis en lumière que tous élèves progressent au regard du nombre de mots lexicalisés dans les tâches de production écrite. Cependant, la plus forte progression a été constatée dans les classes des enseignantes *A* et *B*. Pourtant, dans ces classes se retrouve un nombre assez important d'élèves ayant un plan d'intervention adapté à cause de certaines difficultés d'apprentissage. L'enseignante *A* intègre un élève autiste dans sa classe, élève qui progresse très bien dans les tâches d'écriture. De plus, tous les élèves de ces deux classes sont allophones. Ces deux enseignantes sont les seules de notre échantillon à recourir à tous les dispositifs énumérés en entrevue. Leurs réponses auraient pu être liées au phénomène de désirabilité sociale, mais les observations en classe nous ont permis de confirmer la très grande variété de leurs pratiques. Cet aspect n'est certainement pas à négliger en lien avec la réussite de leurs élèves. Ces deux enseignantes abordent aussi de nombreux contenus, avec un score de densité très élevé, et elles sont également les seules à avoir un coin-écriture dans leur classe. Cette présence du coin-écriture ne peut à elle seule expliquer la forte progression de leurs élèves en orthographe lexicale, mais elle peut minimalement illustrer la place importante que revêt l'écriture dans ces deux classes. De même, les cinq préoccupations centrales du multi-agenda (Bucheton et Soulé, 2009) sont présentes ou très souvent présentes. C'est-à-dire que le tissage, l'atmosphère et l'étayage sont très souvent ou souvent fréquents, que les

contenus sont très souvent ou souvent denses et que le pilotage des tâches est très souvent ou souvent maîtrisé. Ce sont l'atmosphère et l'étayage qui priment dans ces deux classes. Au regard des pratiques de différenciation pédagogique, c'est la variété et l'offre de choix qui sont prépondérantes. Il semble que si l'on analyse les résultats obtenus par les élèves, le fait de croiser une fréquence élevée de tissage, de l'atmosphère propice aux apprentissages et de l'étayage, une densité élevée des contenus et un pilotage des tâches hautement maîtrisé avec une fréquence élevée des quatre objets de différenciation (la différenciation des productions semble toutefois beaucoup moins présente que les trois autres) (Tomlinson, 2004, 2010a) et des deux premiers niveaux de différenciation de Caron (2008), contribue à une importante progression des élèves. C'est en effet dans les deux classes où l'on note la plus haute progression de mots lexicalisés que se retrouvent les variables préalablement énumérées.

Bien que les tests statistiques démontrent que de façon générale, toutes les classes ont progressé, il y a une classe qui enregistre une baisse dans le différentiel des mots correctement orthographiés dans la tâche de production de textes. Il s'agit des élèves de la classe C. Il est assez difficile d'en tirer des conclusions puisque nous ne savons pas si cette baisse est généralisée, car il nous manque les productions de texte des élèves de deuxième année de cette classe multi-niveau. Nous pouvons toutefois émettre certaines hypothèses qui peuvent partiellement expliquer cette régression. Tout d'abord, il n'y a pas de routine clairement établie dans cette classe. Pourtant, l'instauration de routine en classe caractérise en partie les pratiques des enseignants modèles (Hall, 2003). Un aspect nous semble encore plus important : cette enseignante est la seule de notre recherche à ne pas mobiliser le dispositif de la démarche des orthographes approchées. Cette démarche est réputée favorable pour favoriser l'appropriation de la langue écrite et faire progresser les élèves dans leurs connaissances phonographiques et orthographiques (Charron, 2006; Cunningham, 2007; Montésinos-Gelet et Morin, 2001, 2006; Morin, 2002; Morin et Montésinos-Gelet, 2007; Saulnier-Beaupré, 2006; Saulnier-Beaupré et Montésinos-Gelet, 2006). Puisque nos cueillettes de données concernant les élèves sont justement centrées sur ces deux aspects de la langue, il se peut que l'absence de ce dispositif ait pu contribuer à la régression de certains élèves de cette classe. De même, lors

de nos observations, aucun enseignement explicite de l'orthographe ou de certains aspects de la langue n'a été observé. Plusieurs auteurs abordent pourtant la nécessité d'enseigner l'orthographe de manière explicite (Brown et Morris, 2005; Giasson, 2011; Hall, 2003; Pressley, 2007, 2007; Pressley, Allington, Wharton-McDonald, Block et Morrow, 2001).

Les enseignantes *D* et *E* qui enseignent à la même école et qui mobilisent sensiblement les mêmes pratiques de classe font toutes deux progresser leurs élèves dans les tâches en écriture. Leur manière de conduire leurs pratiques sont toutefois légèrement différentes. L'une d'elles a particulièrement en tête la grande diversité linguistique de ses élèves, car lors des observations, nous avons constaté qu'elle faisait des liens avec les langues d'origine des élèves lors de ses interventions en sous-groupes. L'enseignante *D* met très souvent en avant le tissage et l'enseignante *E* met très souvent en avant l'étayage. Cela peut expliquer, du moins en partie, la progression de leurs élèves.

L'enseignante *F* différencie son enseignement moins fréquemment que les autres enseignantes de la recherche et ses élèves progressent tout de même bien. Effectivement, c'est dans cette classe que l'on retrouve le plus grand nombre de mots produits lors de la production de textes. Toutefois, ce n'est pas la classe qui enregistre la plus forte progression dans les deux tâches de production écrite. Le fait que cette enseignante différencie moins son enseignement peut être attribuable au fait qu'elle accueille dans sa classe un plus grand nombre d'élèves. Une autre hypothèse est que cette classe compte moins d'élèves allophones que dans les autres classes, ce qui peut faire en sorte que cette enseignante éprouve moins le besoin de différencier.

Finalement, les pratiques relatées et observées ont mis en évidence que bien que les six enseignantes de la recherche soient considérées expertes, leurs pratiques diffèrent à certains égards. Nous faisons l'hypothèse que cette disparité est notamment attribuable au fait que le *Programme* ne mentionne pas précisément quels dispositifs doivent être mobilisés ni de

quelles manières les contenus doivent être enseignés. La parution de la *Progression des apprentissages en français* (MELS, 2009) est venue éclairer les enseignants relativement aux contenus, mais les dispositifs pour leur part ne sont que rarement documentés. Quant aux pratiques de différenciation pédagogique, elles ne sont que très peu documentées, surtout en ce qui a trait à la façon de la mettre en œuvre en classe. Cette recherche pourrait donc apporter des informations nouvelles sur les pratiques d'enseignement de la langue écrite privilégiées par les enseignants considérés experts, de même que sur leurs pratiques de différenciation pédagogique. Ces connaissances pourraient à notre avis servir tant le domaine scientifique que les milieux scolaires.

Conclusion

La présente conclusion mettra en lumière les apports de cette recherche dans les domaines scientifique et pédagogique, mais aussi ses limites. Le premier objectif de cette recherche consistait à décrire les pratiques d'enseignement de la langue écrite au premier cycle du primaire en contexte montréalais privilégiées par certains enseignants considérés experts. Les deux entretiens menés auprès des six enseignantes de même que les deux observations en classe ont permis d'accéder aux pratiques de ces enseignantes considérées expertes. Afin d'analyser leurs pratiques, nous avons pris appui sur le modèle du multi-agenda développé par Bucheton et Soulé (2009) qui décrit les cinq principales composantes de l'activité de l'enseignant qui sont le tissage, l'étayage, le pilotage des tâches, l'atmosphère et les contenus. Le premier constat que nous dégageons des analyses liées à ce premier objectif est la grande variété des pratiques de littératie mises en avant dans les classes et que ces pratiques ne sont pas conduites avec la même fréquence d'une classe à l'autre, ni avec la même densité au regard des contenus enseignés ni avec la même maîtrise au regard du pilotage des tâches.

Le second objectif cherchait à décrire les différentes formes de différenciation pédagogique privilégiées pour l'enseignement de la lecture et de l'écriture en contexte montréalais de certains enseignants considérés experts afin de répondre aux besoins variés de tous leurs élèves. Afin de décrire ces pratiques, nous avons pris appui sur une adaptation du modèle de différenciation pédagogique de Caron (2008) de même que sur les quatre objets de différenciation selon Tomlinson (2004, 2010a). Nos résultats indiquent que les six enseignantes différencient leur enseignement, mais avec une fréquence variable. De même, les deux niveaux de différenciation pédagogique qui ont été les plus observés en classe sont la diversification et l'offre de choix⁶¹ (Caron, 2008). Nos observations nous ont également

⁶¹ Caron utilise plutôt la terminologie « différenciation », mais tout au long de cette thèse, nous avons utilisé les termes « offre de choix ». Ce choix a été effectué d'une part afin de réduire le risque de confusion entre le

permis de constater que l'adaptation et l'individualisation sont des mesures exceptionnelles. Effectivement, aucune mesure d'individualisation n'a été observée dans les classes, et ce, malgré la présence d'élèves HDAA. Ce constat nous amène à émettre l'hypothèse selon laquelle lorsque les enseignants différencient leur enseignement en diversifiant leurs pratiques, que ce soit à travers la différenciation des structures, des contenus, des processus ou des productions et qu'ils offrent des choix à leurs élèves, les mesures d'adaptation et d'individualisation deviennent moins nécessaires pour répondre aux besoins des élèves. En misant sur des pratiques optimales, en diversifiant et en offrant des choix, les besoins des élèves sont souvent comblés. Toutefois, il se peut que des mesures d'adaptation et d'individualisation doivent être prises, mais ces mesures ne s'adressent pas à tous les élèves et elles sont temporaires dans le cas de l'individualisation (Caron, 2008; Perrenoud, 1995). C'est également ce que le MELS (2006b) préconise lorsqu'il est question des mesures d'adaptation et de modification. Rappelons que dans cette thèse, nous n'avons pas considéré l'étayage comme une mesure d'adaptation, mais plutôt comme une différenciation des processus.

Le troisième objectif consistait à étudier les liens possibles entre les pratiques d'enseignement de la langue écrite d'enseignants considérés experts et la progression de leurs élèves du premier cycle du primaire en contexte montréalais, au regard de leur connaissance des correspondances phonographiques et de la norme orthographique. Afin de recueillir des données sur leur progression et sur leur performance, les élèves ont été soumis à deux tâches en écriture en T1 et en T2. Les tâches consistaient en une production de vingt mots à lexicaliser en temps limité et en une production de texte à la suite d'une histoire racontée. Nos résultats indiquent que toutes les classes ont progressé, même si de manière individuelle, certains élèves ont régressé. La plus forte progression a été enregistrée dans la classe de l'enseignante qui mobilise tous les dispositifs et les contenus proposés en entretien. Cette enseignante varie beaucoup les dispositifs, et les contenus qu'elle propose à ses élèves sont denses et de haut niveau, ce qui est réputé pour caractériser les enseignants efficaces (Hall,

thème de la différenciation pédagogique et le niveau proposé par Caron et d'autre part, car les exemples fournis par l'auteure correspondent, selon nous, à proposer des choix aux élèves.

2003). De même, les cinq composantes du multi-agenda sont présentes. C'est-à-dire que le tissage, l'atmosphère et l'étayage sont très souvent ou souvent fréquents, que les contenus sont très denses et que le pilotage des tâches est parfaitement maîtrisé. De façon générale, nos résultats indiquent que le fait de mettre en avant avec une forte fréquence, densité ou maîtrise (très souvent et souvent) les cinq composantes du multi-agenda, de différencier très souvent ou souvent en diversifiant et en offrant des choix, et en différenciant très souvent ou souvent les processus, sont les variables qui influencent le plus la progression des élèves. Toutefois, dans le cadre de cette recherche réalisée en contexte écologique, les variables n'ont pas été isolées, alors il s'agit ici uniquement de liens tissés entre les pratiques des enseignantes de la recherche et les résultats obtenus par leurs élèves aux tâches en écriture au regard des analyses de variance réalisées.

Les retombées dans le domaine de la recherche

Plusieurs chercheurs ont mis en avant que les recherches sur les pratiques des enseignants ne s'attardaient qu'à décrire des pratiques déclarées et de ce fait, les pratiques effectives devenaient un objet d'étude incontournable (Bressoux, 2002; Fijalkow et Fijalkow, 1994; Goigoux, 2002; Maubant, 2007). Pour cette thèse, nous avons accédé aux pratiques effectives de chacune des enseignantes à deux reprises durant l'année, ce qui nous a permis de constituer un corpus de connaissances important. Effectivement, les pratiques de littératie au premier cycle du primaire en contexte montréalais d'enseignants considérés experts et leurs pratiques de différenciation pédagogique n'avaient, à notre connaissance, jamais été étudiées. Nos résultats indiquent que les pratiques privilégiées varient beaucoup d'une enseignante à l'autre et que seule la période dédiée à la lecture indépendante par les élèves fait partie de la routine quotidienne de toutes les enseignantes. Nous avons également constaté que certains dispositifs réputés favorables pour l'apprentissage de l'orthographe, telle la démarche des orthographes approchées, sont très souvent mobilisés par certaines enseignantes alors qu'ils sont absents des pratiques d'une des enseignantes de la recherche. Nos résultats indiquent aussi que la plus forte progression aux tâches d'écriture est enregistrée dans les deux classes où les pratiques sont les plus variées et où les contenus sont les plus denses. Ces nouvelles

connaissances permettent certainement de mieux comprendre les pratiques des enseignants et ouvrent la porte à d'autres recherches. À titre d'exemple, il serait fort pertinent d'avoir un échantillon beaucoup plus vaste d'enseignants considérés experts afin de pouvoir généraliser leurs pratiques. De même, les élèves pourraient être soumis à des tâches plus nombreuses en lien avec la littératie afin de mesurer leur performance et leur progression.

Qui plus est, le thème de la différenciation pédagogique ainsi que la problématique découlant de sa possible mise en œuvre demandent d'avoir recours à des recherches plus compréhensives afin de mieux comprendre les réalités de la classe (Prud'homme, Dolbec, Brodeur, Presseau et Martineau, 2005). Notre recherche exploratoire a contribué à apporter certains éclaircissements sur les pratiques de différenciation en classe. Il serait pertinent que d'autres recherches viennent documenter ces pratiques, notamment afin de savoir si les pratiques de différenciation varient d'une année à l'autre dans les classes du primaire. Des mesures pourraient être prises dans d'autres disciplines afin de connaître l'impact de la différenciation pédagogique sur les résultats des élèves. À notre connaissance, aucune recherche menée à ce jour ne documentait les liens possibles entre les pratiques d'enseignement de la langue écrite et de différenciation pédagogique et la progression des élèves à des tâches de littératie.

Les retombées dans le domaine pédagogique

La problématique de cette recherche soulevait le fait que les enseignants ne connaissent pas les pratiques optimales de la langue écrite et encore moins les pratiques de différenciation pédagogique à privilégier dans leur enseignement. Effectivement, le *Programme de formation de l'école québécoise* (MEQ, 2001) n'indique pas quels sont les dispositifs à privilégier, ni quelle fréquence ou quelle intensité adopter pour le développement de compétences chez les élèves. Il faut toutefois mentionner que la parution de la *Progression des apprentissages en français au primaire* (MELS, 2009) est venue compléter le *Programme* par de multiples pistes. Les résultats obtenus dans cette thèse pourront certainement à la fois servir la formation

initiale des maîtres de même qu'aux milieux scolaires. Les enseignants conçoivent souvent la différenciation pédagogique comme un surplus de tâche dans leur enseignement, ce qui amènerait une surcharge de travail, alors qu'en fait, il s'agit souvent bien simplement de varier et d'offrir des choix aux élèves. Cette recherche peut servir d'assise afin de mieux faire comprendre les pratiques de différenciation et comment les mettre en place en classe. En effet, nos résultats indiquent que c'est la variété et l'offre de choix qui sont prépondérantes et non pas les mesures d'adaptation et d'individualisation que redoutent de nombreux enseignants. Aussi, nous avons constaté que c'est la différenciation des processus de la part des enseignants, c'est-à-dire expliquer et modeler de façon différente en fonction des besoins des élèves, qui prime. Cela est aisé à mettre en place en classe et peut contribuer à la réussite des élèves. Comme notre recherche recueille des pratiques déclarées et effectives, il est aisé de pouvoir fournir des exemples de différenciation aux différents acteurs du milieu scolaire.

Les limites de cette recherche

Il est difficile d'éviter les biais méthodologiques, surtout dans les recherches menées sur le terrain. Ainsi, le nombre restreint d'enseignantes de notre recherche ne nous permet pas de généraliser leurs pratiques, surtout que celles-ci étaient très variables en termes de fréquence, même si toutes les enseignantes étaient considérées expertes.

Ensuite, seules deux tâches en écriture ont donné des indications sur la performance et la progression des élèves. Puisque les pratiques des enseignantes concernaient la langue écrite, il aurait été utile d'avoir des tâches en lecture afin de recueillir des données sur les élèves. Effectivement, de telles tâches avaient été prévues dans la recherche initiale (Morin et Montésinos-Gelet (2010), mais elles n'ont pas été retenues pour ce projet de recherche doctoral car elles plafonnaient dans plusieurs classes montréalaises.

De plus, dans l'une des classes de la recherche, il a été impossible d'analyser les tâches de productions de textes des élèves de deuxième année de ce groupe multi-niveau. Dans une

autre classe de deuxième année, ce sont les scores des productions orthographiques qui manquaient. Ce faisant, nos analyses sont incomplètes.

De même, puisque cette recherche est menée à Montréal où la clientèle est allophone à plus de 50% (MELS, 2006a), il aurait été intéressant de considérer les langues d'origine des élèves afin de savoir si les pratiques des enseignantes favorisent la progression des élèves en fonction de divers groupes linguistiques et ainsi, mieux comprendre les interventions à mener en lien avec la langue écrite.

Comme nous l'avons mentionné dans la discussion, nous n'avons pas pris en compte le modèle *Réponse à l'intervention* dans l'analyse de nos résultats. Il serait certainement intéressant de considérer ce modèle dans des travaux à venir. Les pratiques de différenciation pédagogique pourraient être mises en relation avec la progression des élèves en difficulté notamment.

Pour terminer, rappelons que nous désirions mener notre recherche exploratoire dans un contexte écologique de classes dites ordinaires qui représentent bien la diversité montréalaise. D'autres recherches pourraient s'intéresser à étudier les liens entre les pratiques des enseignants et les résultats des élèves dans d'autres contextes. Nous voulions apporter de nouvelles connaissances qui serviraient autant le domaine de la recherche que le domaine pédagogique. Enseigner n'est pas une profession toujours facile. Les enseignants font face à des défis importants chaque jour auprès de leurs élèves qui éprouvent des besoins très variés. Cette thèse contribue à apporter un éclairage nouveau sur les pratiques de littératie à promouvoir pour le développement des compétences orthographiques chez les élèves du premier cycle du primaire en contexte montréalais. Nous souhaitons que ces résultats puissent influencer la formation initiale des maîtres, de même que le travail des conseillers pédagogiques qui accompagnent les enseignants dans leur développement professionnel.

Bibliographie

- Allington R.L. et Baker, K. (2007). Best practices for struggling readers. In L.B. Gambrell, L.M. Morrow and M. Pressley (dir.). *Best Practices in Literacy Instruction*. (p.83-103). New-York : The Guilford Press.
- Altet, M. (2003). Caractériser, expliquer et comprendre les pratiques enseignantes pour aussi contribuer à leur évaluation. *Les Dossiers des Sciences de l'Éducation*, 10, 31-43.
- Altet, M. (2002). Une démarche de recherche sur la pratique enseignante : l'analyse plurielle. *Revue Française de Pédagogie*, 138, 85-93.
- Altet, M. (2000). Les dispositifs d'analyse des pratiques pédagogiques en formation d'enseignants : une démarche d'articulation pratique-théorie-pratique. In C. Blanchard-Laville et D. Fablet (dir.), *L'analyse des pratiques professionnelles* (p.15-34). Paris : L'Harmattan.
- Altet, M. (1996). Les compétences de l'enseignant-professionnel : entre savoirs, schèmes d'action et adaptation, le savoir analyser. In L.Paquay, É. Charlier et P. Perrenoud (Eds), *Former des enseignants professionnels* 3^{ième} édition. (p.27-40). Bruxelles : DeBoeck Université.
- Alves Martins, M. et Silva, C. (2001). Le rôle de la conscience phonologique dans l'apprentissage de la lecture : apports et limites in *Comprendre l'enfant apprenti lecteur*. Gérard Chauveau (Éd.). Paris : Retz.
- Anderson, A. (2004). La différenciation : un regard du côté de l'apprenant. *Vie pédagogique*, 130, février-mars 2004, p.31-34.

- Angers, M. (1992). *Initiation pratique à la méthodologie des sciences humaines*. Montréal : Les éditions de la Chenelière.
- Archambault, J. et Richer, C. (2005). Tenir compte des différences. *Vie pédagogique*, 136, septembre-octobre 2005, p. 50-52.
- Armand, F. (2005). Capacités métalinguistiques d'élèves immigrants en situation de grand retard scolaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(2), 441-469.
- Astolfi, J.-P. (1997). *L'erreur, un outil pour enseigner*. Paris : ESF.
- Atkinson, R.C. et Shiffrin, R.M. (1968). « Human memory : A proposed system and its component processes », In K. Spence et J. Spence (dir), *The psychology of Learning and Motivaion*, 2. New York : Academic Press.
- Barry, A. (2004). Différenciation et diversification : clarification conceptuelle et enjeux. *Vie pédagogique*, 130, février-mars 2004, p. 20-24.
- Barth, B.-M. (1993). *Le savoir en construction*. Paris : Retz.
- Baslev, K. et Saada-Robert, M. (2002). Expliquer l'apprentissage situé de la littératie : une démarche inductive/déductive. In F. Leutenegger et M. Saada-Robert (Ed.), *Expliquer et comprendre en sciences de l'éducation*. (p.89-110). Bruxelles : De Boeck.
- Beauchesne, A., Garant, C. et Dumoulin, M.-J. (2005). Le rôle de cochercheur chez le partenaire du milieu scolaire dans les recherches collaboratives. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(2), 377-396.

- Bédard, J. (1997). *L'apprentissage et le développement de l'enfant : Intégration de la psychologie de Vygotski à la théorie piagétienne*. Travail présenté dans le cadre du cours EDU 902. Sherbrooke : Université de Sherbrooke.
- Beer-Toker, M. et Gaudreau, A. (2006). Représentations, attitudes et pratiques de littératie chez des élèves allophones : construction d'un outil de dépistage des difficultés en matière de littératie. *Revue des sciences de l'éducation*, 32(2), 345-376.
- Besse, J.M. & ACLE. (2000). *Regarde comme j'écris!* Belgique : Magnard.
- Besse, J.M. (1993a). De l'écriture productrice à la psychogenèse de la langue écrite, In *L'enfant apprenti lecteur*, sous la direction de G. Chauveau, M. Rémond et E. Rogovas-Chauveau. Paris : L'Harmattan-INRP, p.43-72.
- Besse, J.-M. (1993b). L'activité conceptualisatrice de l'enfant face à l'écrit, In *Lecture-Écriture : Acquisition. Les actes de la villette*, sous la direction de J.-P. Jaffré, L. Sprenger-Charolles et M.Fayol. Paris : Nathan, p. 230-252.
- Bialystok, E. et Ryan, E.B. (1985) : A metacognitive framework for the development of first and second language skills, in D.L. Forrest –Pressley, G.E Mackinnon et T. Gary Waller (Eds), *Metacognition, cognition, and human performance*, Vol. 1, Orlando, Academic Press, 207-251.
- Bissonnette, S., Richard, M. et Gauthier, C. (2006). *Comment enseigne-t-on dans les écoles efficaces? Efficacité des écoles et des réformes*. Québec : Les Presses de l'université Laval.
- Blachowicz, C. L. Z. et Fisher, P. J. (2007). Best practices in vocabulary instruction. In L.B. Gambrell, L.M. Morrow and M. Pressley (dir.). *Best Practices in Literacy Instruction*. (p.178-203). New-York : The Guilford Press.

- Blachowicz, C. L. Z. et Fisher, P. J. (2000). Vocabulary instruction. In R. Barr, L.M., M. L. Kamil, P. B. Mosenthal et P. D Pearson (dir.). *Handbook of reading research* (Vol. 3, p. 503-523). New York : Longman.
- Bolduc, G. et M. Van Neste. (2002). La différenciation pédagogique : travailler avec des jeunes à la fois semblables et uniques. *Vie pédagogique*, 123, avril-mai 2002, p. 24-27.
- Boudreault, P. (2004). La recherche quantitative. In T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir). *La recherche en éducation : étapes et approches* (p.151-180). Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Boulet, A. (1999). Changements de paradigme et apprentissage : du behaviorisme au cognitivisme au constructivisme. *Apprentissages et socialisation*, 19, 2, p.13-22.
- Bourdieu, P. (1972). *Esquisse d'une théorie de la pratique*, Paris, Éditions de Minuit.
- Boushey, G et Moser, J. (2009). *Les 5 au quotidien*. Groupe Modulo.
- Bressoux, P. (2002). Contribution à l'analyse de l'effet-maître et des pratiques de classe. Dans *La gestion de classe*. Sous la direction de J.Fijalkow et T.Nault (Éds). (p.199-213). Bruxelles : De Boeck.
- Bressoux, P. (2001). Réflexions sur l'effet-maître et l'étude des pratiques enseignantes. *Les Dossiers des Sciences de l'éducation*, 5, 33-52.
- Brissaud, C. et Sandon, J.-M. (1999). L'acquisition des formes verbales en /E/ à l'école élémentaire et au collège, entre phonographie et morphographie, *Langue française*, 124, 40-57.

- Brodeur, M., Deaudelin, C. et Bru, M. (2005). Le développement professionnel des enseignants : apprendre à enseigner pour soutenir l'apprentissage des élèves. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(1), 5-14.
- Brodeur, M., Deaudelin, C., Bournot-Trites, M., Siegel, L.S et Dubé, C. (2003). Croyances et pratiques d'enseignants de la maternelle au sujet des habiletés métaphonologiques et de la connaissance des lettres. *Revue des sciences de l'éducation*, 29(1), 171-194.
- Brown, J. et Morris, D. (2005). Meeting the Needs of Low Spellers in a Second-Grade Classroom. *Reading and Writing Quarterly*, 21, 165-184.
- Bru, M. (2002). Pratiques enseignantes : des recherches à conforter et à développer en sciences de l'éducation. *Revue française de pédagogie*, 138, 63-73.
- Bru, M., Altet, M. et Blanchard-Laville, C. (2004). À la recherche des processus caractéristiques des pratiques enseignantes dans leurs rapports aux apprentissages. *Revue française de pédagogie*, 148, 75-87.
- Bru, M et Maurice J.-J. (2001). Les pratiques enseignantes : regards croisés. Dans T. Piot, Notes critiques (p. 173-174). *Revue française de pédagogie*, 138.
- Bruner, J. (1991). *Le développement de l'enfant, savoir faire, savoir dire*. Paris -PUF.
- Bruner, J. (1983). *Child's talk: Learning to use language*. New-York : W.W. Norton & Company Inc.
- Bruner, J. (1966). *Toward a Theory of Instruction*. Cambridge : Harvard University Press.
- Bucheton, D. et Soulé, Y. (2009). Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées. *In*

- Éducation et didactique. Vol 3, no 3, octobre 2009. Récupéré le 28 janvier 2011.
<http://educationdidactique.revues.org/543>.
- Burns, S., Espinosa, L. et Snow, C.E. (2003). Débuts de la littératie, langue et culture : perspective socioculturelle. *Revue des sciences de l'éducation*, 29(1), 75-100.
- Carette, V. (2008). Les caractéristiques des enseignants efficaces en question. *Revue française de pédagogie*, 162, 81-93.
- Caron, J. (2008). *Différencier au quotidien*. Montréal : Les éditions de la Chenelière.
- Caron, J. (2003). *Apprivoiser les différences : Guide sur la différenciation des apprentissages et la gestion des cycles*. Montréal : Les éditions de la Chenelière.
- Catach, N. (1995/2005). *L'orthographe française* (3e édition). Paris : Nathan
- Charron, A. (2006). Les pratiques d'orthographe approchées d'enseignantes de maternelle et leurs répercussions sur la compréhension du principe alphabétique chez les élèves. Thèse de doctorat. Université de Montréal.
- Charron, A., Montésinos-Gelet, I. et Morin M.-F. (2008). La temporalité didactique dans les pratiques déclarées en orthographe approchées chez des enseignants de maternelle. *Revue française de pédagogie*, 163, 91-103.
- Chauveau, G. (2007). *Le savoir-lire aujourd'hui*. Paris : RETZ.
- Chauveau, G. (2006). Lecture et littérature dans tous les cycles. Conférence pédagogique du samedi 21 janvier 2006 GUISE. Récupéré le 28 août 2007 de <http://www.ac-amiens.fr/inspections/02/laon1/animations/2005-06/Conference%20G%20Chauveau.pdf>

Chauveau, G. (2001). *Comprendre l'enfant apprenti lecteur*. Paris : Retz.

Chauveau, G. (1997). *Comment l'enfant devient lecteur*. Paris : Retz

Collins Block, C. et Pressley, M. (2007). Best practices in teaching comprehension. *In* L.B. Gambrell, L.M. Morrow and M. Pressley (dir.). *Best Practices in Literacy Instruction*. (p.220-242). New-York : The Guilford Press.

Coltheart, M. (1978). Lexical access in simple reading tasks. *In* G. Underwood (Ed.), *Strategies in Information Processing* (pp. 151-216). London: Academic Press.

Commission scolaire de Montréal (2009). *Plan réussir : Pour la réussite et la persévérance scolaires*. Québec.

Commission scolaire de Montréal. (2005). *Plan stratégique 2005-2010 : Le défi de la réussite*. Bibliothèque nationale du Québec.

Coulon, A. (1987). *L'ethnométhodologie*. Paris : Presses universitaires de France.

Cunningham, P.M. (2007). Best practices in teaching phonological awareness and phonics. *In* L.B. Gambrell, L.M. Morrow and M. Pressley (dir.). *Best Practices in Literacy Instruction*. (p.159-177). New-York : The Guilford Press.

Dalceggio, P. (1991). *Qu'est-ce qu'apprendre?* Montréal, Service d'aide à l'enseignement. Université de Montréal.

De Villers, M.-É. (2005). *Multi dictionnaire de la langue française*. 4^e édition. Montréal : Québec Amérique.

- Dolbec A. et Clément, J. (2004). La recherche-action. In T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir). La recherche en éducation : étapes et approches (p.181-208). Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Dugas, B. (2009). La grammaire en 3 D. Montréal : Chenelière Éducation.
- Dupin de Saint-André, M. (2011). L'évolution des pratiques de lecture à haute voix d'enseignantes expertes et leur influence sur le développement de l'habileté des élèves du préscolaire à faire des inférences. Thèse de doctorat. Université de Montréal.
- Ellis, A. et Fouts, J. (1993). Research on Educational Innovations. Princeton, NJ : Eye on Education.
- Falconer Hall, E. (1992). Assessment for differentiation. British Journal of Special Education, 19(1), 20-23.
- Ferreiro, E. (2001). Culture écrite et éducation. Paris : Retz.
- Ferreiro, E. (2000). L'écriture avant la lettre. Paris : Hachette.
- Ferreiro, E. et Gomez-Palacio, M. (1988). Lire et écrire à l'école. Comment s'y apprennent-ils? Lyon : CRDP.
- Fijalkow, J. (1999). Entrer dans l'écrit. Paris : Magnard.
- Fijalkow, E. et Fijalkow, J. (1994). Enseigner à lire-écrire au CP : état des lieux. Revue Française de Pédagogie, 107, avril-juin, 63-79.
- Frith, U. (1985). Unexpected Spelling Problems. In U. Frith (éd.). Cognitive Processes In Spelling, London, Academic Press, p.495-516.

- Gagné, F. (2009). Les jeunes doués et talentueux : qui sont-ils? *Vie pédagogique*, 150. Récupéré le 20 décembre 2010 de http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/viepedagogique/150/index.asp?page=dossierC_2
- Gagné, E.D. (1985). *The cognitive psychology of school learning*, Boston, Little, Brown and Company.
- Gagné, R.M. (1974). *Essentials of learning for instruction*, Hinsdale : The Dryden Press.
- Gambrell, L.B., Malloy, J.A et Mazzoni, S.A. (2007). Evidence-based practices for comprehensive literacy instruction. In L.B. Gambrell, L.M. Morrow and M. Pressley (dir.). *Best Practices in Literacy Instruction*. (p.11-29). New-York : The Guilford Press.
- Gannac, N. (2001). Travail autonome...pédagogie différenciée : d'où venons-nous? *Les langues modernes*, 95(4), 26-31.
- Gauthier, N. (2010). *L'application de la différenciation pédagogique : identification, description et comparaison des pratiques d'enseignantes en classe de 1re année du 1er cycle du primaire en situation d'enseignement de la lecture*. Mémoire de maîtrise. Université du Québec à Rimouski.
- Gauthier, C. (1997). *Pour une théorie de la pédagogie*. Québec : Les Presses de l'université Laval.
- Gauthier, C., Mellouki, M., Simard, D., Bissonnette, S. et Richard, M. (2004). *Interventions pédagogiques efficaces et réussite scolaire des élèves provenant de milieux défavorisés, une revue de littérature*. FQRSC. Persévérance et réussite scolaire. Récupéré le 10 février 2008 de www.fqrsc.gouv.qc.ca/recherche/pdf/rapp-crcfe.pdf

- Gérin-Lajoie, D. et Jacquet, M. (2008). Regards croisés sur l'inclusion des minorités en contexte scolaire francophone minoritaire au Canada. *Éducation et francophonie*, 36(1), 25-43.
- Giasson, J. (2011). *La lecture : apprentissage et difficultés*. Montréal : Gaëtan Morin.
- Giasson, J. (1995). *La lecture : de la théorie à la pratique*. Montréal : Gaëtan Morin.
- Gillig, J.-M. (2008). *Remédiation, soutien et approfondissement à l'école*. Paris : Hachette Éducation.
- Goigoux, R. (2002). Analyser l'activité d'enseignement de la lecture : une monographie. *Revue Française de Pédagogie*, 138, 125-134.
- Gombert, A. et Roussey, J.-Y. (2007). L'intégration en classe ordinaire d'élèves souffrant de troubles spécifiques sévères du langage écrit : adaptations pédagogiques des enseignants de collège et de primaire. *Repères*, 35, p. 233-251.
- Goswami, U., & Bryant, P. (1990). *Phonological skills and learning to read*. Hillsdale (NJ): Lawrence Erlbaum.
- Goupil, G. (2004). *Plans d'intervention, de services et de transition*. Montréal : Gaëtan Morin.
- Gouvernement du Québec. Comité-conseil sur les programmes d'études. (2007). *Avis à la ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport sur le Programme de formation de l'école québécoise, éducation préscolaire, enseignement primaire et enseignement secondaire. Pour le renouvellement de la pratique enseignante*. Québec.

- Gredler, M.E. (1997). *Learning and Instruction. Theory Into Practice*, 3ème édition, Upper Saddle River, Prentice-Hall.
- Hall, K. (2003). Effective literacy teaching in the early years of school : a review of evidence. In N. Hall, J. Larson et J. Marsh (dir.), *Handbook of early childhood literacy* (315-326). London : SAGE.
- Hertz-Lazarowitz, R. (2004). Storybook writing in first grade. *Reading and Writing : An Interdisciplinary Journal*, 17, 267-299.
- International Reading Association (1999). High-stakes assessments in reading. Récupéré le 31 Janvier 2005 de http://www.reading.org/positions/high_stakes.html
- Jaffré, J.-P. (2004). La littéracie : histoire d'un mot, effets d'un concept. In C. Barré-de-Miniac, C. Brissiaud et M. Rispail (dir.), *La littéracie : conceptions théoriques et pratiques d'enseignement de la lecture-écriture* (p.21-41). Paris : Harmattan.
- Jaffré, J.-P. et David, J. (1999). Le nombre : essai d'analyse génétique, *Langue française*, 124, 7-22.
- Jagger Adams, M., Foorman, B., Lundberg, I. et Beeler, T. (2000). *Conscience phonologique*. Montréal : Chenelière.
- Jasmine, J. et Weiner, W. (2007). The Effects of Writing Workshop on Abilities of First Grade Students to Become Confident and Independent Writers. *Early Childhood Educational Journal*, 35(2), 131-139.
- Jonnaert, P. et Vander Borgh, C. (1999). Créer des conditions d'apprentissage : un cadre de référence socioconstructiviste pour une formation didactique des enseignants. Bruxelles : De Boeck Université.

- Johnston, R.S et Watson, J.E. (2005). A seven year study of the effects of synthetic phonics teaching on reading and spelling attainment. *Insight 17*. Scottish Executive Education Department. Écosse.
- Juel, C. et Minden-Cupp, C. (2000). Learning to read words : linguistic units and instructional strategies. *Reading research quarterly*, 35(4), 458-492.
- Kanouté, F. (2002). Profils d'acculturation d'élèves issus de l'immigration récente à Montréal. *Revue des sciences de l'éducation*, 28(1), 171-190.
- Kaufman, A. et Kaufman, N. (1995). *L'examen psychologique de l'enfant, K-ABC. Pratique et fondements théoriques*. Aubenas : La Pensée sauvage.
- Kuhn, M. R. et Rasinski, T. (2007). Best practices in fluency instruction. In L.B. Gambrell, L.M. Morrow and M. Pressley (dir.). *Best Practices in Literacy Instruction*. (p.204-242). New-York : The Guilford Press.
- Laplante, B. (2005). Cheminement éthique d'un chercheur engagé en recherche collaborative. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(2), 417-440.
- Larouche, H. (2005). Le double rôle de formatrice et de chercheuse : un point de rencontre pour concilier les besoins de la pratique et de la recherche. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(2), 335-354.
- Lavoie, N., Morin, M.-F. et Montésinos-Gelet, I. (2008). *Les relations entre les habiletés graphomotrices et l'orthographe en 2e année du primaire*. Association francophone d'éducation comparée, Poitiers, novembre 2008.
- Lazear, D. (2007). *Du simple au complexe, appliquer la taxonomie de Bloom et les intelligences multiples aux processus de pensée*. Montréal : Chenelière.

- Lebrun, J., Lenoir, Y., Oliveira, A. et Chalghoumi, H. (2005). La recherche sur les pratiques enseignantes effectives au préscolaire et au primaire : regard critique sur leurs contributions à l'élaboration d'un référentiel professionnel. *In* C. Gervais et L. Portelance (dir.), *Des savoirs au cœur de la profession enseignante* (p.265-285). Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Legendre, R. (2005). Dictionnaire actuel de l'éducation, 3^{ième} édition. Montréal : Guérin.
- Legendre-Bergeron, M.F. (1980). *Lexique de la psychologie du développement de Jean Piaget*. Chicoutimi : Gaëtan Morin Éditeur.
- Legrand, L. (1995). *Les différenciations de la pédagogie*. Paris : PUF.
- Lemery, J.-G. (2007). *La lecture et les garçons*. Montréal : Chenelière Éducation.
- Le Ny, J.-F. (1992). *Le grand dictionnaire de psychologie*. Paris : Larousse.
- Léontiev, A. (1975). *Activité, conscience, personnalité*. Moscou : Éditions du Progrès.
- Lévesque, J.Y., Lavoie, N. et Laroui (2007). Interactions entre élèves de première année du primaire lors de situations d'écriture. Rimouski : Université du Québec à Rimouski.
- Lewis, A. (1992). From planning to practice. *British Journal of Special Education*, 19(1), 24-27.
- Lindsay, P.H. et Norman, D.A. (1977). *Human information processing : an introduction to psychology*, 2e édition, New York : Academic Press.

- Maertens, F. (2004). Évolution des services éducatifs publics du Québec destinés aux élèves ayant des besoins particuliers. In N. Rousseau et S. Bélanger (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire* (p.21-34). Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Malrieu, D et Rastier, F. (2001). Genres et variations morphosyntaxiques. *Traitement automatique des langues*, 42(2). p. 547-578.
- Marcel, J.-F. (2005). Le développement professionnel au travers de l'évolution des pratiques enseignantes. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(3), 585-606.
- Marcel, J.F. (2002). Le concept de contextualisation : un instrument pour l'étude des pratiques enseignantes. *Revue Française de Pédagogie*, 138, 103-113.
- Marcel, J.F., Olry, P. Rothier-Bautzer, É et Sonntag, M. (2002). Les pratiques comme objet d'analyse (note de synthèse). *Revue Française de Pédagogie*, 138, 135-170.
- Martinet, C., Valdois, S., et Fayol, M. (2004). Lexical orthographic knowledge develops from the beginning of reading acquisition. *Cognition*, 91 (2), B11-B22.
- Martinet, C., Bosse, M.L., Valdois, S., & Tainturier, M.J. (1999). Existe-t-il des stades successifs dans l'acquisition de l'orthographe d'usage? *Langue française*, 124, 58-73.
- Maubant, P. (2007). L'analyse des pratiques enseignantes : les ambiguïtés d'un bel objet de recherche. *Formation et Profession*. Février 2007, 17-21.
- McGarvey, B., Marriott, S., Morgan, V et Abbott, L. (1997). Planning for differentiation : the experience of teachers in Northern Ireland primary schools. *Journal of Curriculum Studies*, 29(3), 351-363.

- McGrath, H. et Noble, T. (2007). *Huit façons d'enseigner, d'apprendre et d'évaluer*. Montréal : Chenelière Éducation.
- McKeough, A., Davis, L., Forgeron, N., Marini, A. et Fung, T. (2005). Improving story complexity and cohesion : A developmental approach to teaching story composition. *Narrative Inquiry*, 15(2), 241-266.
- Meirieu, P. (2009). *L'école, mode d'emploi : des «méthodes actives» à la pédagogie différenciée* (15^e édition). Issy-les-Moulineaux : ESF éditeur (1^{ère} éd. 1985).
- Meirieu, P. (1995). *Vers le changement...espoirs et craintes*. Actes du premier Forum sur la rénovation de l'enseignement primaire. Genève.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2011). *Cadre d'évaluation des apprentissages/ français langue d'enseignement*. Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2009). *La Progression des apprentissages en français au primaire*. Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2006a). *Portrait scolaire des élèves issus de l'immigration : de 1993-1994 à 2003-2004*. Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2006b). *L'évaluation des apprentissages au secondaire : cadre de référence, version préliminaire*. Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2006c). *Rapport final de la Table de pilotage du renouveau pédagogique*. Bilan d'application du programme de formation de l'école québécoise-enseignement primaire. Québec.

- Ministère de l'Éducation du Québec. (2003a). *Les difficultés d'apprentissage à l'école : Cadre de référence pour guider l'intervention*. Québec : Direction de l'adaptation scolaire et des services complémentaires.
- Ministère de l'Éducation du Québec (2003b). *Politique d'évaluation des apprentissages*. Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec (2002). *Cadre de référence pour l'évaluation des apprentissages au préscolaire et au primaire*. Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec (2001). *Programme de formation de l'école québécoise. Éducation préscolaire, enseignement primaire* (version approuvée). Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec (1999). *Politique de l'adaptation scolaire*. Gouvernement du Québec.
- Monbarron, J. (2005). À propos de la lucidité des acteurs en recherche-formation. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(2), 355-376.
- Montésinos-Gelet, I. (2012).). Les choix de types de livres d'élèves du 1er cycle du primaire lors de la période de lecture personnelle. In C. Fleuret et I. Montésinos-Gelet (Éds.). *Le rapport à l'écrit : habitus culturel et diversité* (115-128). Québec : PUQ.
- Montésinos-Gelet, I. (2001). Le rapport à l'écrit avant l'enseignement systématique de la lecture et de l'écriture. *Québec Français*, 122, 33-37.
- Montésinos-Gelet, I. (1999). *Les variations procédurales au cours du développement de la dimension phonogrammique du français : recherches auprès d'enfants scolarisés en grande section maternelle en France*, Thèse de doctorat, Université Lumière, Lyon 2, Lyon, France.

- Montésinos-Gelet, I. et Besse, J.-M. (2003). La séquentialité phonogrammique en production d'orthographe inventées. *Revue des Sciences de l'Éducation*, 29(1), p.159-170.
- Montésinos - Gelet, I., et Armand, F. (2002). Éveil à l'écrit au préscolaire : représentations et pratiques déclarées. Communication présentée au 70e congrès de l'ACFAS, Québec, Canada, 14 mai.
- Montésinos-Gelet, I. et Morin, M.-F. (2011). Mise en relief de savoir-faire professionnels d'une enseignante du début du primaire travaillant à partir d'œuvres de littérature jeunesse. In S. Aebly Daghe (Éd.). *Enseigner la langue et la littérature : des dispositifs pour penser leur articulation* (179-207). Namur : Presses Universitaires de Namur.
- Montésinos-Gelet, I, Morin, M.-F. (2006). *Les orthographe approchées : une démarche pour soutenir l'appropriation de l'écrit au préscolaire et au primaire*. Montréal : Chenelière didactique.
- Montésinos-Gelet, I et Morin, M.-F. (2001). S'approcher de la norme orthographique en 1^{ère} année du primaire : qu'en est-il de la pluralité des conceptions linguistiques? *Archives de psychologie*, 69 (270-271), 159-176.
- Montésinos-Gelet, I., Morin, M.-F. et Lavoie N. (2006-2009). *Le rôle de la composante graphomotrice de l'écriture dans le développement des compétences du jeune scripteur*. Recherche financée par le CRSH.
- Morin, M.-F. (2004). « Les niveaux d'explicitation des connaissances sur la morphographie du nombre au début du primaire », *Lidil*, 30 | 2004, [En ligne], mis en ligne le 29 janvier 2008. URL : <http://lidil.revues.org/index1153.html>. Consulté le 10 juin 2011.

- Morin, M.-F. (2002). *Le développement des habiletés orthographiques chez des sujets francophones entre la fin de la maternelle et de la première année du primaire*. Thèse de Doctorat. Université Laval, Québec, Canada.
- Morin, M.-F et Montésinos-Gelet, I. (2005). Les habiletés phonogrammiques en écriture à la maternelle : comparaison de deux contextes différents France-Québec. *Canadian Journal of Education*, 28(3), p.508-533.
- Morin, M.-F. et Montésinos-Gelet, I. (2006b). *Une approche intégrée de l'orthographe pour soutenir l'apprentissage et surmonter les difficultés du français écrit à l'école primaire*. FRSC. Persévérance et réussite scolaire.
- Morin, M.-F. et Montésinos-Gelet, I. (2007). Effets d'un programme d'orthographe approchées en maternelle sur les performances ultérieures en lecture et en écriture d'élèves à risques. *Revue des sciences de l'éducation*, 33 (3), p.663-683.
- Morin, M.-F et Montésinos-Gelet. (2010). Rapport de recherche FQRSC 2008-PE-118512. *Les méthodes d'enseignement pour favoriser l'entrée dans l'écrit : la place de la différenciation pédagogique et le rôle accordé à l'interaction lecture-écriture*.
- Morin, M.F., Montésinos-Gelet, I., Parent, J., Prévost, N., Charron, A., Ling, G et Valiquette V. (2006). La littérature jeunesse en première année pour apprendre à lire et à écrire. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 9(2), 135-145.
- Morrow, L.M. et Tracey, D.H. (2007). Best Practices in Early Literacy Development In Preschool, Kindergarten, And First Grade. In L.B. Gambrell, L.M. Morrow and M. Pressley (dir.). *Best Practices in Literacy Instruction*. (p.58-82). New-York : The Guilford Press.

- Nadeau, M et Fisher, C. (2006). *La grammaire nouvelle : la comprendre et l'enseigner*. Montréal : Gaëtan Morin.
- Nadon, Y. (2002). *Lire et écrire en première année et pour le reste de sa vie*. Montréal : Chenelière Mc Graw-Hill.
- National Reading Panel (2000). *Report of the National Reading Panel : Reports of the sub-groups*. Washington DC : National Institute for Child Health and Human Development Clearinghouse.
- Nootens, P. (2010). *Étude descriptive de pratiques exemplaires d'adaptation de l'enseignement en contexte d'inclusion d'élèves en difficultés langagières au primaire*. Thèse de doctorat en éducation, Université de Sherbrooke, Québec.
- Observatoire national de la lecture. (1981). *Apprendre à lire*. Paris. CNDP. Odile Jacob.
- Pearson, D.P. et Raphael, T.E. (1999). Toward an ecology balanced literacy curriculum. Dans L.B. Gambrell, L.M. Morrow, S.B. Neuman et M.Pressley (Dir.) : *Best practices in literacy instruction*. New York, New York : Yhe Guilford Press.
- Paquette, K.R. (2009). Integrating the 6+1 writing traits model with cross-age tutoring : an investigation of elementary students writing development. *Literacy Research and Instruction*, 48, 28-38.
- Pasa, L. (2005). Educational influence on reading and spelling : A comparative study of three French first-grade classes. *Educational Studies in Language and Literature*, 5, 403-415.

- Paré, M. (2011). *Pratiques d'individualisation en enseignement primaire au Québec visant à faciliter l'intégration des élèves handicapés ou des élèves en difficulté au programme de formation générale*. Thèse de doctorat. Université de Montréal.
- Pasa, L. (2001). The influence of instructional supports and teaching practices on first grade reading and writing : A comparative Study in Whole Language and Phonics Classes. *Educational Studies in Language and Literature, 1*, 73-86.
- Pasa, L. et Fijalkow, J. (2000). Didactique de l'écrit : simplifier la langue ou la présenter dans sa complexité? *Travaux neuchâtelois de linguistique, 33*, 45-66.
- Pasa, L. et Morin, M.-F. (2007). Beginning spelling and literacy approaches : A comparative study between French and Québécois first-grades classes. *L1-Educational Studies in Language and Literature, 7*(3), p.191-209.
- Perfetti, C.A. (1997). Psycholinguistique de l'orthographe et de la lecture. *In Des orthographes et leur acquisition*. Sous la direction de L. Rieben, M. Fayol et C.A. Perfetti. (p.37-76). Paris : Delachaux et Niestlé.
- Perfetti, C.A. et Roth, S. (1981). Some of the interactive process in reading and their role in reading skill. In Lesgold A.M. et Perfetti C.A. (Éd.), *Interactive process in reading*. Hillsdale, Erlbaum, 269-297.
- Perkins, D. (1999). The many faces of constructivism. *Educational Leadership, 57*(3), p.6-11.
- Perkins, D. (2009). *Making Learning Whole : How Seven Principles of Teaching can Transform Education*. Jossey-Bass : San Francisco.

- Perrenoud, P. (2005). Différencier : un aide-mémoire en quinze points. *Vivre le primaire*, 2, mars-avril 2005, p.34.
- Perrenoud, P. (2001). Individualisation des parcours et différenciation des prises en charge. *Éducateur*, 11, 26-31.
- Perrenoud, P. (1997/2000). *Pédagogie différenciée : des intentions à l'action*. Paris. ESF.
- Perrenoud, P. (1999). *Des pistes prometteuses. Propos de leaders pédagogiques*. Sous la direction de Luce Brossard et Arthur Marsolais. Québec : Multimondes.
- Perrenoud, P. (1995). *La pédagogie à l'école des différences*. Paris : ESF.
- Perret-Clermont, A.M. (1979). *La construction de l'intelligence dans l'interaction sociale*. Genève : P.Lang.
- Pettig, K.L. (2000). On the road to differentiated practice. *Educational leadership*, 58(1), 14-18.
- Prenoveau, J. (2007). *Cultiver le goût de lire et d'écrire*. Montréal : Chenelière Didactique.
- Pressley, M. (2007). Achieving best practices. In L.B. Gambrell, L.M. Morrow and M. Pressley (dir.). *Best Practices in Literacy Instruction*. (p.178-203). New-York : The Guilford Press.
- Pressley, M. (2002). *Reading instruction that works*. New York, New York : The Guilford Press.

- Pressley, M., Allington, R. L., Wharton-McDonald, R., Block, C. C. et Morrow, L. M. (2001). *Learning to Read. Lessons from exemplary First-Grade Classrooms*. New York : The Guilford Press.
- Prévost, N. et Morin, M.-F. (2008). Les orthographe approchées : une voie pour réfléchir sur la langue écrite. *Québec-Français* (150). p. 64-65.
- Prud'homme, L., Dolbec, A., Brodeur, M., Presseau, A. et Martineau, S. (2005). La construction d'un filot de rationalité autour du concept de différenciation pédagogique. *Journal of the Canadian Association for Curriculum Studies*, 3(1), 1-31.
- Przesmycki, H. (1997). *Les études dirigées pour apprendre*. Paris : Hachette Éducation.
- Przesmycki, H. (1991). *Pédagogie différenciée*. Paris : Hachette Éducation.
- Quivy, R. et Van Campenhoudt, L. (1995). *Manuel de recherche en sciences sociales* (2^e édition). Paris : Dunod.
- Raynal, F. et Rieunier, A. (1997). *Pédagogie : dictionnaire des concepts clés. Apprentissages, formation et psychologie cognitive*. Paris : ESF éditeurs.
- Read, C. (1986). *Children's Creative Spelling*. London : Routledge and Kegan Paul.
- Reboul, O. (1999). *Qu'est-ce qu'apprendre? Pour une philosophie de l'enseignement*, 8^{ième} édition. Paris : Presses universitaires de France.
- Reutzel, D.R. (2007). Organizing effective literacy instruction : differentiating instruction to meet the needs of all children. In L.B. Gambrell, L.M. Morrow and M. Pressley (dir.). *Best Practices in Literacy Instruction*. (p.313-343). New-York : The Guilford Press.

Rey, B., Carette, V., Defrance, A. et Van Lint S. (2004). *Création d'un outil d'évaluation des compétences des élèves à travailler en groupes destiné aux enseignants de l'école fondamentale et construit au regard des nouveaux socles de compétences*. Rapport de recherche, ministère de la Communauté française de Belgique.

Routman, R. (2010). *Enseigner l'écriture, revenir à l'essentiel*. Chenelière Éducation.

Ruddell, R. B. et Unrau, N. J. (2004). Reading as a Meaning-Construction Process: The Reader, the Text, and the Teacher. In R.B. Ruddell, et N. J. Unrau (dir.), *Theoretical Models and Processes of Reading-Fifth Edition* (p.1462-1521). Newark, DE, USA : International Reading Association.

Rust, J. (1996). Wechsler Objective Language Dimensions. Psychological Corporation. Londres.

Saddler, B., Moran, S., Graham, S. et Harris, K.R. (2004). Preventing Writing difficulties : The effects of Planning Strategy Instruction on the Writing Performance of Struggling Writers. *Exceptionality*, 12(1), 3-17.

Saint-Laurent, L. (2002). *Enseigner aux élèves à risque et en difficulté au primaire*. Boucherville : Gaëtan Morin éditeur.

Saint-Laurent, L. et Boisclair, A. (1995). Conception de l'enseignement-apprentissage à la base du PIER. In L. Saint-Laurent, J. Giasson, C. Simard, J.J. Dionne, É. Royer *et al.*, *Programme d'intervention auprès d'élèves à risque : une nouvelle option éducative* (p.3-12). Montréal : Gaëtan Morin.

Saulnier-Beaupré, K. (2006). Une démarche des orthographes approchées pour favoriser l'atteinte de la norme orthographique des élèves allophones de première année du primaire. Mémoire de maîtrise non publié. Université de Montréal.

- Saulnier-Beaupré, K. et Montésinos-Gelet, I. (2006). Soutenir l'apprentissage du vocabulaire avec les orthographes approchées. In *L'articulation oral-écrit en classe : une diversité de pratiques*. Sous la direction de L.Lafontaine, R. Bergeron et G. Plessis-Bélair. Québec : PUQ. Pages 30-47.
- Savoie-Zajc, L. et Karsenti, T. (2004). La méthodologie. In T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir). *La recherche en éducation : étapes et approches* (p.109-121). Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Seymour, P.H. K. (2005). Early Reading Development in European Orthographies. M.J. Snowling and C. Hulme (eds.) *The Science of Reading : A Handbook* (296-315). Blackwell.
- Seymour, P.H.K., Aro, M. et Erskine, J.M. (2003). Foundation literacy acquisition in European orthographies. *British Journal of Psychology*, 94, 143–174.
- Simon, M. et Turcotte, C. (2007). Rôle du facteur linguistique dans les pratiques pédagogiques rapportées au programme international de recherche en lecture scolaire (PIRLS). Publication des actes du 19^e colloque de l'admée. Europe, volume 1, no 1.
- Sinatra, GM. (1990). Convergence of listening and reading processing. *Reading Research Quarterly*, no 25, p.116-130.
- Slavin, R.E. (2000). *Educational Psychology. Theory and Practice*, 6^{ième} édition., Needham Heights, Allyn & Bacon.
- Snow, C.E. (2001). Predicting Literacy Outcomes : The role of preschool and primary school skills. Récupéré le 12 décembre 2008 de http://www.calorg/front/events/csnow-talk_files-frame.htm

- Snowman, J. and Biehler, R. (2000). *Psychology applied to teaching* (9th ed.). Boston, MA : Houghton Mifflin.
- Sousa, D. (2008). *Un cerveau pour apprendre à lire, mieux comprendre le fonctionnement du cerveau pour enseigner la lecture plus efficacement*. Montréal : Chenelière Éducation.
- Sousa, D. (2006). *Un cerveau pour apprendre différemment*. Montréal : Chenelière Éducation.
- Sousa, D. (2002). *Un cerveau pour apprendre, comment rendre le processus enseignement-apprentissage plus efficace*. Montréal : Chenelière Éducation.
- Sousa, D. (2001). *Un cerveau pour apprendre*. Montréal : Chenelière Éducation.
- Sprenger, M. (2010). *La différenciation pédagogique, enseigner en fonction des styles d'apprentissage et de la mémoire*. Montréal : Chenelière Éducation.
- Sprenger-Charolles L. et Colé P. (2006). Pratiques pédagogiques et apprentissage de la lecture. Cahiers pédagogiques. Récupéré le 30 septembre 2007 de http://www.cahiers-pedagogiques.com/article.php3?id_article=2243
- Sprenger-Charolles, L., et Casalis, S. (1996). *Lire. Lecture et écriture : acquisition et troubles du développement*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Stahl, S. et Murray, B. (1998). Issues involved in defining phonological awareness and its relation to early reading, *In* Metsala J.-L. And Ehri L. C. (Éd.). *Word recognition in beginning literacy*. London. Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Stanovitch, K.E. (1980). Toward an interactive compensatory model of individual differences in the development of reading fluency. *Reading Research Quarterly*, no 16, p. 32-78.

- St-Pierre, H. (1991). *Les programmes d'enseignement des langues d'origine dans les commissions scolaires canadiennes*. Toronto : Association canadienne d'éducation.
- Sutherland, J.A. et Topping, K.J. (1999). Collaborative creative writing in eight-years-old : comparing cross-ability fixed role and same-ability reciprocal role pairing. *Journal of Research in Reading*, 22(2), 154-179.
- Tardif, J. (1999). *Le transfert des apprentissages*. Montréal : Les éditions logiques.
- Tardif, J. (1992). *Pour un enseignement stratégique. L'apport de la psychologie cognitive*. Montréal : Les éditions logiques.
- Tardif, N. (2003). *Construire l'environnement de la différenciation pédagogique : croyances, démarche et organisation de la classe*. MELS. Récupéré le 13 octobre 2007 de <http://www.mels.gouv.qc.ca/dscc/colloque/conferences/b-15>
- Tardif, M. et Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien*. Bruxelles : De Boeck.
- Terwagne, S. (2002). L'organisation de la classe au service d'un enseignement interactif de la lecture/écriture. Dans *La gestion de classe*. Sous la direction de J.Fijalkow et T.Nault (Éds). (p.63-83). Bruxelles : De Boeck.
- Tochon, F.V. (1993). Le fonctionnement «improvisationnel» de l'enseignant expert. *Revue des sciences de l'éducation*, 19, no 3, p.437 à 461.
- Tomlinson, C.A. (2010a). *Vivre la différenciation*. Montréal : Chenelière Éducation.
- Tomlinson, C.A. (2010b). *Intégrer la différenciation pédagogique et la planification à rebours*. Montréal : Chenelière Éducation.

- Tomlinson, C.A. (2004). *La classe différenciée*. Montréal : Chenelière Éducation.
- Tomlinson, C.A. (2001). *How to differentiate instruction in mixed-ability classrooms* (2nd ed.). Alexandria, VA : Association for Supervision and Curriculum Development.
- Tomlinson, C.A. (1999). *The differentiated classroom : Responding to the need of all learners*. Alexandria, VA : Association for Supervision and Curriculum Development.
- Totereau, C. (1999). Apprendre la morphologie du nombre à l'écrit en français. *Rééducation orthophonique*, 200, 101-113.
- Totereau, C. (1998). *Un exemple d'apprentissage du système orthographique : la morphologie écrite du nombre en français*. Villeneuve D'Ascq, Presses Universitaires du Septentrion.
- Totereau, C., Thévenin, M.-G. et Fayol, M. (1997). Acquisition de la morphologie du nombre à l'écrit en français. In L.Rieben, M.Fayol et C.A. Perfetti (Eds.) *Des orthographes et leur acquisition*. Lausanne, Delachaux et Niestlé, 147-168.
- Turcotte, C. (2009). Différencier l'enseignement de la lecture au primaire : une question de sens. *Revue des Sciences de l'Éducation*, vol. 35, no3, p. 21-39.
- Uwamariya, A. et Makamurera, J. (2005). Le concept de « développement professionnel » en enseignement : approches théoriques. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(1), 133-155.
- Van Der Maren, J.M. (2004). *Méthodes de recherches pour l'éducation* (2e édition). Bruxelles : DeBoeck.

- Van der Maren, J.M. (2001). *L'hybridation interne : une nécessité méthodologique*. Le Savoir critique, Sherbrooke, Association de la recherche qualitative; ARQ.
- Van Der Maren, J.M. (1999). *La recherche appliquée en pédagogie/des modèles pour l'enseignement*. Bruxelles : DeBoeck Université.
- Van Grunderbeeck, N. (1994). *Les difficultés en lecture, Diagnostic et pistes d'intervention*. Montréal : Gaëtan Morin éditeur.
- VanderWeide, D. (2010). *Des outils d'apprentissage pour tous, activités langagières au service des différences*. Montréal : Chenelière Éducation.
- Vergnaud, G. (2000). *Lev Vigotsky : Pédagogue et penseur de notre temps*. Paris : Hachette Éducation.
- Vienneau, R. (2005). *Apprentissage et enseignement : Théories et pratiques*. Montréal : Gaëtan Morin éditeurs.
- Vygotski, L.S. (1985). Trad. F. Sève : *Pensée et langage*. Paris : La dispute.
- Weston, P. (1992). A decade for differentiation. *British Journal of Special Education*, 19(1), 6-9.
- Wharton-McDonald, R., Pressley, M et Hampston, J.M. (1998). Literacy instruction in nine first grade classrooms : teacher characteristics and student achievement. *Elementary School Journal*, 99 (2) : 101-28.
- Wollman-Bonilla, J.E. (2001). Can first-grade writers demonstrate audience awareness? *Reading Research Quartely*, 36(2), 184-201.

Zakhartchouk, J.-M. (2001). *Au risque de la pédagogie différenciée*. Paris : Institut National de Recherche Pédagogique.

Annexe 1

ENTRETIEN 1

Entretien avec un(e) enseignant(e)

FQRSC

(décembre 2007)

Questions posées aux enseignant(e)s :

A. Profil de l'enseignant(e)

- Depuis combien de temps enseignez-vous? au primaire? En 1^{ère}/2^{ème} année?
- Dans quel groupe d'âge vous situez-vous : 25-30, 30-40, 40-50, 50-60 ?
- Quelle est votre formation initiale (baccalauréat, maîtrise...)?
- Est-ce que vous participez à des séances de formation continue (diplôme de 2^{ème} cycle universitaire, journées de formation continue proposées par la commission scolaire, participation à des congrès (AQETA, AEPQ)...)?
- Pour quelle commission scolaire travaillez-vous ? Dans quelle région?
- Quelles sont les caractéristiques du milieu socio-économique de votre école?
- Quelles sont les caractéristiques de votre classe (allophone, degrés multiples...)?

B. Conception de l'enseignante

En lecture

- Quelle place accordez-vous à la maîtrise du langage oral pour apprendre à lire?
- Selon vous, y a-t-il des compétences que l'enfant doit maîtriser pour apprendre à lire?
- Quel rôle donnez-vous à la conscience phonologique (connaissance des sons de la langue), à la connaissance des lettres (savoir nommer les lettres, les reconnaître, les écrire) dans l'apprentissage de la lecture?
- Selon vous, est-il nécessaire que l'enfant connaisse les différents allographes pour lire? Pourquoi?
- Pensez-vous que les enfants doivent être capables de décoder avant de pouvoir comprendre des textes?

- Pensez-vous qu'il faille simplifier la langue lors de l'apprentissage (structure syntaxique et vocabulaire simple) ou la présenter dans sa complexité?
- En début d'année, est-ce que vous attirez l'attention des enfants sur les morphogrammes, les homophones?

En écriture

- Quelle distinction faites-vous entre la calligraphie et l'écriture?
- Quelle importance accordez-vous à la calligraphie (en temps et en exigence)?
- Comment définissez-vous l'orthographe?
- Selon vous quelle est l'importance de ces différentes compétences (calligraphie, orthographe, production de textes) et faites-vous un lien entre elles? Si oui lequel?

Lien entre lecture et écriture

- Quelle importance accordez-vous à l'apprentissage de la lecture et de l'écriture?
 - A votre avis quel rôle jouent ces deux compétences dans la réussite scolaire?
 - Selon vous, faut-il avoir un minimum d'habiletés en lecture pour apprendre à écrire? Pourquoi?
 - Quelle est l'affirmation la plus proche de votre conception ? Pourquoi?
- La lecture et l'écriture sont des apprentissages qui doivent se faire : a) en parallèle b) en interaction c) séparément
- Selon vous, lire et écrire ont-ils des points communs? Croyez-vous par exemple que la lecture implique un travail cognitif différent de l'écriture?
 - Pensez-vous qu'il faille enseigner en écriture les mêmes caractères que ceux rencontrés dans les textes écrits? Pourquoi?
 - Qu'est-ce que la différenciation pour vous?

C. Pratique

En lecture

- Au début de l'enseignement de la lecture, est-ce que vous insistez en particulier sur les correspondances lettre-son ou est-ce que vous privilégiez une approche plus globale axée sur la reconnaissance des mots?
- Au début de l'apprentissage, est-ce que l'enseignement est plus axé sur le décodage que sur la compréhension, ou est-ce que ces deux habiletés sont développées en interaction?
- Partez-vous plutôt de l'oral ou de l'écrit pour enseigner les correspondances lettre-son?
- Quels sont vos moyens didactiques pour enseigner la lecture ? Utilisez-vous des manuels scolaires? Si oui lesquels? Utilisez-vous la littérature de jeunesse? Comment? Quels types de livres et de quel niveau? Utilisez-vous d'autre matériel pédagogique? Si oui lequel?
- Y a-t-il des moments dans la journée où les enfants peuvent lire librement?
- Y a-t-il un coin bibliothèque dans la classe?
- Avez-vous mis en place un cercle de lecture?
- Est-ce que vous avez des moyens incitatifs pour que les enfants lisent? Dans la classe? A la maison? Si oui lesquels?
- Qu'évaluez-vous en lecture?
- Quels sont vos moyens d'évaluation (lecture à voix haute, exercices de compréhension, écriture) ?

En écriture

- Quel type d'écriture enseignez-vous, script, cursif, ou les deux ? Pourquoi?
- Comment enseignez-vous la calligraphie (lettres isolées, mots..)?
- Comment enseignez-vous l'orthographe?
- Pouvez-vous nous donner des exemples d'activités que vous faites avec les enfants en écriture?
- Quel est l'outil privilégié pour écrire en classe (crayon à mine, stylo, feutres...)? Pour quels types d'exercices?

- Quels sont les supports d'écriture des enfants (cahiers de calligraphie, cahiers de feuilles lignées, feuille de cahier anneau, ardoises, feuilles blanches...) ? Pour quels types d'exercices?
- Qu'évaluez-vous en écriture? Quelle importance accordez-vous à la calligraphie et à l'orthographe lors de la production de texte?

Lien lecture/écriture

- Est-ce que vous démarrez l'enseignement de la lecture en même temps que celui de l'écriture? A quel moment commencent les activités de lecture et d'écriture?
- Créez-vous des activités qui fassent appel conjointement à des habiletés en lecture et en écriture?
- Quels types d'activités proposez-vous en lecture/écriture (lecture comme déclencheur ou autre)? A quels moments faites-vous ces activités?
- De quoi partez-vous pour monter vos séquences didactiques?
- Comment planifiez-vous les devoirs? Quels types de devoirs les enfants doivent faire en lecture et en écriture?
- Qu'est ce que vous souhaitez que les enfants acquièrent en lecture et en écriture?
- Qu'est ce qui vous paraît le plus important : mécanismes pour décoder les textes, capacité d'interaction, compréhension, capacité de faire passer un message?

Différenciation

- Travaillez-vous en ateliers? A quelle fréquence? Est-ce qu'il y a des moments où tous les enfants ne font pas la même chose?
- Mettez-vous les élèves en groupe, sous-groupe, équipe? Si oui comment formez-vous les groupes et pourquoi? Pour quel type d'exercice?
- Si vous voulez travailler avec un groupe d'élève en particulier, que proposez-vous au reste de la classe?
- Utilisez-vous l'ordinateur en situation de lecture et d'écriture? Si oui de quelle manière?
- Que faites-vous avec les élèves qui sont en difficultés de lecture et/ou d'écriture? Et avec ceux qui sont plus avancés?

- Faites-vous appel à des ressources extérieures à la classe pour répondre aux différents niveaux des élèves?
- Comment faites-vous pour évaluer le niveau de vos élèves en début d'année (évaluation formative, bulletin...)?
- Avez-vous les mêmes exigences pour tous les élèves?
- En lecture, est-ce qu'il y a des habiletés, des connaissances pour lesquelles vous attendez la même chose pour tous les élèves et d'autres pour lesquelles vos attentes sont différentes en fonction des élèves?
- En écriture?

E. Élèves

- De quelle manière les enfants abordent l'apprentissage de la lecture (intérêt, découragement, indifférence, etc.)?
- De quelle manière les enfants abordent l'apprentissage de l'écriture?
- Que faites-vous pour susciter et/ou maintenir la motivation en lecture? En écriture?
- Si l'écriture commence plus tard comment faites-vous pour maintenir la motivation?
- Remarquez-vous des différences entre filles et garçons sur le plan de la motivation?
- Que faites-vous avec un enfant qui sait déjà lire et/ou écrire en arrivant?
- Que faites-vous avec un enfant qui ne veut pas apprendre à lire et/ou écrire?
- Comment faites-vous avec un enfant qui arrive avec un très faible niveau de langage oral?

Annexe 2

ENTRETIEN 2

Questionnaire FQRSC⁶²

Nom de l'enseignant : _____

1^{ère} partie - DISPOSITIFS

Vous avez déclaré pratiquer certaines de ces activités, à quelle fréquence les réalisez-vous ?

<p>❶ lecture indépendante, c'est-à-dire une période où les enfants lisent seuls ?</p> <p>Comment les livres sont-ils choisis ? Par les enfants P F T Par vous P F T Livres déjà connus P F T Livres nouveaux P F T Autres précisions :</p>	<p>J R Q S TS RQ</p>
<p>❷ lecture en dyade, c'est-à-dire deux enfants ensemble ?</p>	<p>J R Q S TS RQ</p>
<p>❸ lecture accompagnée, c'est-à-dire un enfant avec vous ?</p>	<p>J R Q S TS RQ</p>
<p>❹ lecture guidée en sous-groupe, c'est-à-dire quelques enfants avec vous ?</p> <p>Comment les livres sont-ils choisis ? Lors de la lecture guidée, en profitez-vous pour intervenir... Sur les intentions de lecture P F T Sur les stratégies de reconnaissance de mots P F T Sur les stratégies de compréhension P F T Sur des éléments relatifs à la culture de l'écrit (auteur, illustrateur, maison d'édition, collection...) P F T</p>	<p>J R Q S TS RQ</p>
<p>❺ lecture à haute voix par l'enseignante ?</p> <p>Comment les livres sont-ils choisis ? Y a-t-il des discussions associées à ces lectures ? Si, oui sur quels aspects ? La structure du texte P F T les personnages P F T les stratégies de compréhension P F T la langue utilisée par l'auteur P F T autres aspects ?</p>	<p>J R Q S TS RQ</p>
<p>❻ lecture partagée en groupe classe, c'est-à-dire lecture à haute voix des élèves en alternance ?</p> <p>Comment les livres sont-ils choisis ? La structure du texte P F T les personnages P F T les stratégies de compréhension P F T la langue utilisée par l'auteur P F T autres aspects ?</p>	<p>J R Q S TS RQ</p>
<p>❼ lecture chorale, c'est-à-dire lecture simultanée à haute voix de tous les élèves ?</p>	<p>J R Q S TS RQ</p>
<p>❽ activités à partir de livres de jeunesse ?</p> <p>écrire à la manière de l'auteur P F T inventer une nouvelle fin P F T inventer un nouvel épisode P F T extraire des phrases pour les étudier P F T présentation de coups de cœur P F T constitution d'un réseau P F T autres ?</p>	<p>J R Q S TS RQ</p>

⁶² Isabelle Montésinos-Gelet et Karine Saulnier-Beaupré, Université de Montréal, avril 2008

⑨ lecture de documentaires pour faire une recherche ?	J R Q S TS RQ
⑩ orthographe approchées ? Quels sont les mises en situation qui introduisent vos pratiques d'orthographe approchées ? Étude du vocabulaire P F T livre de littérature de jeunesse P F T étiquetage d'une réalisation ou d'un lieu de la classe P F T Écriture de messages P F T En lien avec le message du matin P F T Quel(s) regroupement(s) proposez-vous à vos élèves ? Collectif P F T individuel P F T trio/duo P F T Effectuez-vous toujours un retour sur la norme orthographique ? P F T Réinvestissez-vous les mots travaillés en orthographe approchées ? P F T	J R Q S TS RQ
①① dictée ? de lettres P F T de syllabes P F T de mots P F T de phrases P F T de texte P F T de texte à trous P F T Avez-vous une progression dans la façon de réaliser vos dictées tout au long l'année ? Quel(s) type(s) de dictée pratiquez-vous ? dictée par l'adulte P F T dictée par un élève P F T dictée métacognitive P F T dictée avec outils de références P F T Est-ce que tous les élèves font la même dictée en même temps ? Comment choisissez-vous vos mots, vos phrases ou vos textes ? vocabulaire relié à un thème P F T texte de littérature de jeunesse P F T productions d'élèves P F T	J R Q S TS RQ
①② modélisation en écriture ? Planification d'un texte P F T Dispositifs d'écriture P F T Écriture de phrases P F T Enrichissement de phrases P F T Révision sur le contenu P F T Révision sur la forme P F T	J R Q S TS RQ
①③ écriture libre, c'est-à-dire une période où les enfants écrivent librement sur ce qu'ils veulent ?	J R Q S TS RQ
①④ écriture indépendante, c'est-à-dire une période où les enfants écrivent seuls de manière dirigée ou non ?	J R Q S TS RQ
①⑤ écriture en dyade ?	J R Q S TS RQ
①⑥ écriture accompagnée, c'est-à-dire un enfant avec vous ?	J R Q S TS RQ
①⑦ écriture guidée en sous-groupe, c'est-à-dire quelques enfants avec vous ? Lors de l'écriture guidée, en profitez-vous pour intervenir... Sur les intentions d'écriture P F T Sur l'orthographe P F T Sur le lexique P F T Sur la syntaxe P F T Sur la structure textuelle P F T Sur la mise en page P F T Sur les stratégies de révision P F T	J R Q S TS RQ
①⑧ écriture partagée, c'est-à-dire vous écrivez ce que différents enfants vous dictent ?	J R Q S TS RQ
①⑨ écriture à relais, c'est-à-dire différents élèves viennent écrire tour à tour une partie d'un texte collectif ?	J R Q S TS RQ

2 0 écriture collaborative en petites équipes ?	J R Q S TS RQ
2 1 révision collective d'un texte ? Utilisez-vous un code de correction commun au cycle ou à l'école ?	J R Q S TS RQ
2 2 qu'est-ce que vos élèves écrivent ? des mots P F T des phrases ou des textes copiés d'un livre P F T des textes narratifs P F T des messages ou des lettres P F T des textes incitatifs P F T des textes descriptifs P F T des poèmes P F T des textes argumentatifs P F T chroniques P F T	J R Q S TS RQ
2 3 causerie ?	J R Q S TS RQ
2 4 message du matin ?	J R Q S TS RQ
2 5 enseignement explicite de moyens pour choisir des livres ?	J R Q S TS RQ

2^e partie – CONTENUS

1 Phonologie Syllabe P F T rime P F T phonèmes P F T	J R Q S TS RQ
2 Orthographe et reconnaissance de mots phonogrammes simple P F T digrammes/trigramme P F T phonèmes multigraphémiques ex. [s] : s, ss, ç, t... P F T phonogrammes multiphonologiques ex. g : [3] ou [g] P F T règles de positionnement des phonogrammes P F T fréquence des phonogrammes P F T morphogrammes lexicaux P F T préfixes/suffixes P F T morphogrammes grammaticaux : marques du nombre P F T du genre P F T flexion verbale P F T logogrammes P F T coupure de mots P F T ponctuation P F T lexicalisation de l'orthographe P F T	J R Q S TS RQ
3 Syntaxe Types de phrases P F T Groupes P F T Reformulation P F T Autre :	J R Q S TS RQ
4 Compréhension en lecture Inférence P F T Identification des idées principales P F T Résumé P F T Autre :	J R Q S TS RQ
5 Lexique Expressions idiomatiques P F T Définition P F T Hiérarchisation lexicale P F T Collocations P F T Autre :	J R Q S TS RQ
6 Structure des textes Récit P F T Lettre P F T Texte informatif P F T Texte argumentatif P F T Texte incitatif P F T	J R Q S TS RQ

3^e partie – MOYENS

<p>❶ Est-ce que vous adoptez la démarche d'enseignement explicite lorsqu'est abordé un nouveau concept ? O N</p> <p>À quelle fréquence adoptez-vous la démarche d'enseignement explicite? P F T</p>
<p>❷ Utilisez-vous le portfolio en français ? O N</p>
<p>❸ Avez-vous un coin lecture ? O N</p> <p>Quel en est le contenu ? (type de livres; quantité)</p> <p>Comment est-il organisé ?</p> <p>Comment les élèves le fréquente-t-il ?</p>
<p>❹ Avez-vous un coin écriture ? O N</p> <p>Quel en est le contenu ? (type de crayon, de papier, présence d'enveloppes)</p> <p>Comment est-il organisé ?</p> <p>Comment les élèves le fréquente-t-il ?</p>
<p>❺ Proposez-vous des devoirs et des leçons à vos élèves en français ? O N</p> <p>À quelle fréquence ?</p> <p>Que leur proposez-vous ?</p>

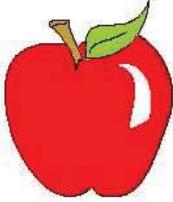
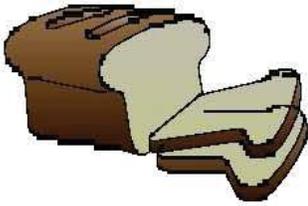
4^e partie – STRATÉGIES DE DIFFÉRENCIATION

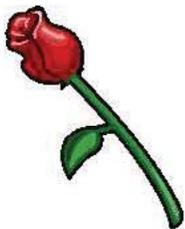
<p>❶ De façon générale, diriez-vous que vous différenciez ? P F T</p> <p>Faites-vous une distinction entre « différenciation », « adaptation », « diversification » et « individualisation » ?</p> <p>Si oui, laquelle ?</p> <p>Croyez-vous que l'individualisation de l'enseignement soit souhaitable à long terme ?</p>
<p>❷ Planifiez-vous vos activités de lecture de façon différenciée ? P F T</p> <p>Si oui, comment ?</p>
<p>❸ Planifiez-vous vos activités d'écriture de façon différenciée ? P F T</p> <p>Si oui, comment ?</p>
<p>❹ Préparez-vous des activités différentes de celles que vous faites habituellement afin de répondre aux besoins de vos élèves très forts et de ceux très faibles ? P F T</p> <p>Si oui, pouvez-vous donner trois exemples d'activités que vous faites avec vos élèves très forts et trois autres avec ceux très faibles.</p>
<p>❺ Tenez-vous compte des langues d'origine de vos élèves dans la planification de vos activités de lecture et d'écriture ?</p> <p>Si oui, comment ?</p>
<p>❻ Prenez-vous en considération le sexe de vos élèves dans les activités que vous planifiez ?</p> <p>Si oui, comment les différences entre les garçons et les filles influencent-elles votre façon d'enseigner la lecture et l'écriture ?</p>

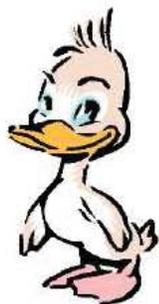
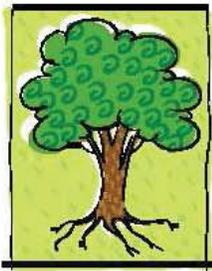
Annexe 3

PRODUCTION DE MOTS – AUTOMNE, 1^{RE} ANNÉE



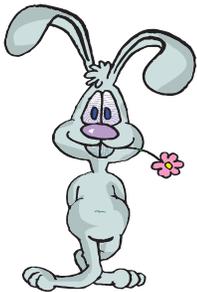






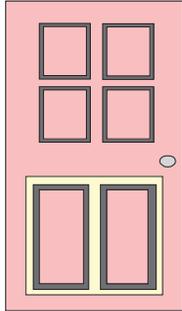
Annexe 4

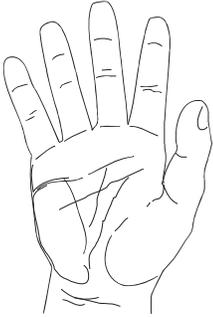
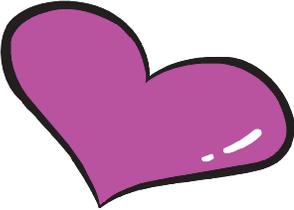
PRODUCTION DE MOTS – PRINTEMPS, 1^{RE} ANNÉE



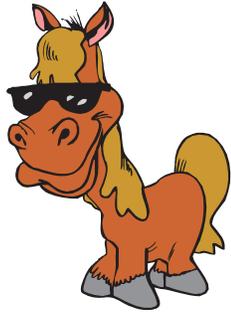






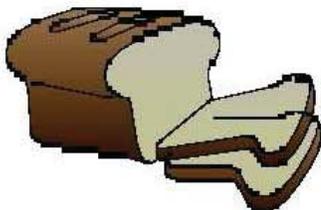


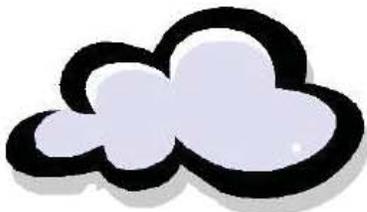
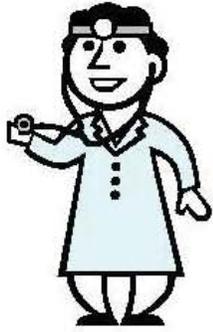


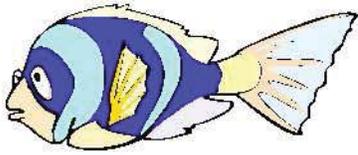
Annexe 5

PRODUCTION DE MOTS – AUTOMNE, 2^E ANNÉE





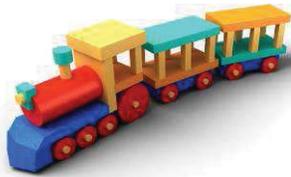


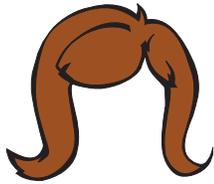


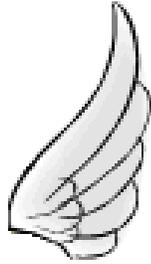
Annexe 6

PRODUCTION DE MOTS – PRINTEMPS, 2^E ANNÉE

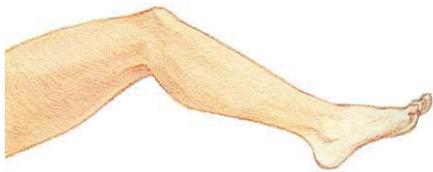














Annexe 7

PRODUCTION DE TEXTES – AUTOMNE

Nom : _____

Numéro : _____

Classe : _____

Date : _____

Production écrite version 1 - 1^{er} cycle du primaire

Complète l'histoire en décrivant les trois lutins et ce qu'ils font.

Les trois lutins

C'est l'histoire de trois lutins qui habitent dans un pays merveilleux.

Soudain un jour, un grand vent s'est levé et les trois lutins, trop légers, sont emportés dans une forêt très sombre où se cache un grand sorcier. Celui-ci les emprisonne tout de suite dans une tour sans fenêtre.

Nos trois lutins sont désespérés et ils pleurent. Le plus âgé d'entre eux propose alors de chercher une solution ensemble. Il retourne ses poches, et, au milieu d'un grand fouillis, il trouve une minuscule cuillère. Il commence ainsi à creuser un tunnel sous la tour pour pouvoir s'échapper.

Après des semaines de travail, ils sont enfin libres et peuvent regagner leur pays merveilleux. Au retour, ils se promettent de rester bien à l'abri dans leur maison-champignon par jour de grand vent.

Annexe 8

PRODUCTION DE TEXTES – PRINTEMPS

Nom : _____

Numéro : _____

Classe : _____

Date : _____

Production écrite printemps - 1^{er} cycle du primaire

Complète l'histoire en décrivant les trois chatons et ce qu'ils font.

Les trois chatons

C'est l'histoire de trois chatons qui habitent dans une grande ville.

Soudain, une voiture passe et s'arrête devant la maison, deux hommes masqués sortent de la voiture et capturent les trois chatons. Dix minutes plus tard, les chatons arrivent au château du diable.

Les trois chatons sont prisonniers du château du diable. Ils sont découragés et s'endorment en pleurant. Le lendemain matin, ils décident de trouver une solution ensemble pour se sauver. Le plus vieux propose un plan : «Ce soir, quand les hommes masqués dormiront, nous prendrons la clé et nous nous sauverons. S'ils se réveillent, deux d'entre nous les grifferons pendant que l'autre prendra la clé».

Le soir venu, les chatons tentent de prendre la clé. Ils réussissent ! Ils sortent alors du château du diable et retournent à leur maison. Ils se promettent de ne plus jamais sortir jouer dehors sans la permission de leurs parents.

Inspiré de : <http://www.jedessine.com/animaux/opaline-et-les-trois-bebes-chiens.html>

Annexe 9

LETTRE D'INFORMATION ET FORMULAIRE DE CONSENTEMENT
(À L'INTENTION DES ENSEIGNANTS)

**LETTRE D'INFORMATION ET FORMULAIRE DE CONSENTEMENT
(À L'INTENTION DES ENSEIGNANTS)**

Invitation à participer au projet de recherche :

Les méthodes d'enseignement pour favoriser l'entrée dans l'écrit :

la place de la différenciation pédagogique et le rôle accordé à l'interaction lecture/écriture

(FQRSC-Persévérance et réussite scolaire)

Chercheuse principale :

Marie-France Morin, professeure en didactique du français, Université de Sherbrooke

Co-chercheuse :

Isabelle Montésinos-Gelet, professeure en didactique du français, Université de Montréal

Coordonatrice :

Nathalie Prévost, doctorante en éducation, Université de Sherbrooke

Madame,
Monsieur,

Nous vous invitons à participer à la recherche en titre. La présente recherche étudie les différents types d'enseignement en lecture et en écriture lors de l'entrée dans l'écrit afin de dégager, d'une part, la place accordée à la différenciation pédagogique et à l'interaction entre lire-écrire et, d'autre part, les pratiques d'évaluation associées à ces enseignements. Les objectifs poursuivis par le présent projet de recherche sont les suivants :

- 1) Décrire de manière nuancée les pratiques d'enseignement du français écrit en tenant compte de différents aspects de la langue et des discours mis de l'avant par les enseignants et des moyens spécifiques mis en œuvre pour les enseigner;
- 2) Catégoriser les pratiques décrites afin de dégager des types d'enseignement de la langue écrite;
- 3) Identifier les différentes formes de différenciation pédagogique pour l'enseignement de la lecture et de l'écriture en tenant compte des différents types d'enseignement;
- 4) Examiner les éventuelles adaptations pédagogiques réalisées par les enseignants au regard de leurs pratiques d'évaluation;
- 5) Évaluer l'impact des différents types d'enseignement sur le développement des compétences en lecture et en écriture chez les élèves, notamment pour les élèves à risque et les garçons ;
- 6) Énoncer les besoins de formation des enseignants concernant la différenciation pédagogique en lecture et en écriture ainsi que pour les pratiques d'évaluation qui y sont associées.

En quoi consiste la participation au projet?

Votre participation à ce projet de recherche consiste à participer à trois entretiens individuels avec la professeure Marie-France Morin ou la coordonnatrice de la recherche, Nathalie Prévost, ainsi qu'à deux observations d'une demi-journée dans votre classe avec une cueillette de photographies. Les trois entretiens et les deux observations se dérouleront dans votre école d'affectation à trois temps : novembre, janvier et mai. Bien entendu, si vous acceptez de participer à la recherche, les moments d'entretiens et d'observations seront fixés selon votre disponibilité et celle de votre groupe-classe. Le seul inconvénient lié à votre participation est le temps consacré à la recherche, soit environ 3 heures pour les entretiens individuels, 2 fois 45 minutes pour la passation des épreuves collectives auprès des élèves et 2 observations en classe. Concernant l'entretien individuel, sachez que serez libres de refuser de répondre à toute question et au besoin, nous pourrions vous référer à des ressources appropriées.

Qu'est-ce que la chercheuse fera avec les données recueillies?

Pour éviter votre identification comme personne participante à cette recherche, les données recueillies par cette étude seront traitées de manière entièrement confidentielle et ne pourront en aucun cas mener à votre identification. Nous tenons à vous assurer que toutes les précautions garantissant l'anonymat et la confidentialité des renseignements fournis seront prises; ainsi :

- les noms des participants ne paraîtront sur aucun rapport,
- un code sera utilisé sur les différents documents et seules les personnes qui réalisent la recherche auront accès à la liste des noms et des codes,
- aucun résultat individuel ne sera communiqué à qui que ce soit.

Les résultats seront diffusés lors de communications et de publication d'articles dans des contextes scientifiques (ex. ; ACFAS) et professionnels (ex. : AQETA). Les données recueillies seront conservées sous clé dans un classeur à l'université de Sherbrooke dans le laboratoire de recherche de Marie-France Morin. Les données seront détruites au plus tard cinq ans après la fin de la recherche et ne seront pas utilisées à d'autres fins que celles décrites dans le présent document.

Est-il obligatoire de participer?

Non. La participation à cette étude se fait sur une base volontaire. Vous êtes entièrement libre de participer ou non, et de vous retirer en tout temps. La décision de participer ou non à cette étude n'affectera en rien les services reçus.

Y a-t-il des risques, inconvénients ou bénéfices?

Au-delà des risques et inconvénients mentionnés jusqu'ici (risque d'identification, malaise par rapport à certaines thématiques abordées, inconvénient de temps) les chercheuses considèrent que les risques possibles sont minimaux. La contribution à l'avancement des connaissances au sujet de la différenciation de l'enseignement de la lecture et de l'écriture sont les bénéfices prévus. Aucune compensation d'ordre monétaire n'est accordée.

Que faire si j'ai des questions concernant le projet?

Si vous avez des questions concernant ce projet de recherche, n'hésitez pas à communiquer avec moi aux coordonnées indiquées ci-dessous.

Marie-France Morin

Marie-France Morin, professeure en didactique du français
Chercheuse ou chercheur responsable du projet de recherche
Université de Sherbrooke
Faculté d'éducation, département d'études sur l'adaptation scolaire et sociale
Sherbrooke (Québec)
J1K 2R1

Téléphone : 819-821-8000 poste : 61308

(Si la collecte de données se réalise hors de la région sherbrookoise, vous pouvez donner le numéro sans frais de l'université : 1 800 267-8337 au poste 61308)

J'ai lu et compris le document d'information au sujet du projet «les méthodes d'enseignement pour favoriser l'entrée dans l'écrit : la place de la différenciation pédagogique et le rôle accordé à l'interaction lecture/écriture». J'ai compris les conditions, les risques et les bienfaits de ma participation. J'ai obtenu des réponses aux questions que je me posais au sujet de ce projet. J'accepte librement de participer à ce projet de recherche.

<input type="checkbox"/>	<i>J'accepte de participer aux entrevues individuelles.</i>
<input type="checkbox"/>	<i>J'accepte qu'un chercheur vienne observer mon groupe-classe à deux reprises dans l'année scolaire et qu'un photographe prenne des photographies de mes pratiques d'enseignement.</i>
<input type="checkbox"/>	<i>J'accepte que mon groupe-classe participe aux épreuves collectives en lecture et en écriture.</i>

Participante ou participant :

Signature :

Nom :

Date :

S.V.P. Signez les deux copies.

Conservez une copie et remettez l'autre au chercheur/ à la chercheuse.

Ce projet a été revu et approuvé par le comité d'éthique de la recherche Éducation et sciences sociales, de l'Université de Sherbrooke. Cette démarche vise à assurer la **protection des participantes et participants**. Si vous avez des questions concernant les aspects éthiques de

ce projet (consentement à participer, confidentialité, etc.), vous pouvez communiquer avec M. André Balleux, président de ce comité, au (819) 821-8000 poste 62439

Annexe 10

LETTRE D'INFORMATION ET FORMULAIRE DE CONSENTEMENT
(À L'INTENTION DES PARENTS)

**LETTRE D'INFORMATION ET FORMULAIRE DE CONSENTEMENT
(À L'INTENTION DES PARENTS)**

Invitation à participer et formulaire de consentement pour le projet de recherche

Invitation à participer au projet de recherche :

Les méthodes d'enseignement pour favoriser l'entrée dans l'écrit :

la place de la différenciation pédagogique et le rôle accordé à l'interaction lecture/écriture

(FQRSC-Persévérance et réussite scolaire)

Chercheuse principale :

Marie-France Morin, professeure en didactique du français, Université de Sherbrooke

Co-chercheuse :

Isabelle Montésinos-Gelet, professeure en didactique du français, Université de Montréal

Coordonatrice :

Nathalie Prévost, doctorante en éducation, Université de Sherbrooke

Madame,
Monsieur,

Nous invitons votre enfant à participer à la recherche en titre. Les objectifs de ce projet de recherche sont :

- 1) Décrire les pratiques d'enseignement du français écrit en tenant compte de différents aspects de la langue et des discours mis de l'avant par les enseignants et des moyens spécifiques mis en œuvre pour les enseigner;
- 2) Catégoriser les pratiques décrites afin de dégager des types d'enseignement de la langue écrite;
- 3) Identifier les différentes formes de différenciation pédagogique pour l'enseignement de la lecture et de l'écriture en tenant compte des différents types d'enseignement;
- 4) Examiner les éventuelles adaptations pédagogiques réalisées par les enseignants au regard de leurs pratiques d'évaluation;
- 5) Évaluer l'impact des différents types d'enseignement sur le développement des compétences en lecture et en écriture chez les élèves, notamment pour les élèves à risque et les garçons ;
- 6) Énoncer les besoins de formation des enseignants concernant la différenciation pédagogique en lecture et en écriture ainsi que pour les pratiques d'évaluation qui y sont associées.

Afin que votre enfant participe à ce projet, nous avons besoin non seulement de son accord, mais aussi du vôtre.

En quoi consiste la participation au projet?

La participation de votre enfant à ce projet de recherche consiste à faire six activités en lecture et en écriture. Elles seront toutes réalisées en groupe pendant le temps scolaire.

Qu'est-ce que la chercheuse fera avec les données recueillies?

Pour éviter l'identification de votre enfant comme personne participante à cette recherche, les données recueillies par cette étude seront traitées de manière **entièrement confidentielle**. Nous tenons à vous assurer que toutes les précautions garantissant l'anonymat et la confidentialité des renseignements fournis seront prises; ainsi :

- les noms des participants ne paraîtront sur aucun rapport,
- un code sera utilisé sur les différents documents et seules les personnes qui réalisent la recherche auront accès à la liste des noms et des codes,
- aucun résultat individuel ne sera communiqué à qui que ce soit

Les résultats seront diffusés lors de communications et de publication d'articles dans des contextes scientifiques (ex. ; ACFAS) et professionnels (ex. : AQETA). Les données recueillies seront conservées sous clé dans un classeur à l'université de Sherbrooke dans le laboratoire de recherche de Marie-France Morin. Les données seront détruites au plus tard cinq ans après la fin de la recherche et ne seront pas utilisées à d'autres fins que celles décrites dans le présent document.

Est-il obligatoire de participer?

Non. La participation à cette étude se fait sur une base volontaire. Votre enfant est totalement **libre de** participer ou non à cette étude. Vous êtes également libre d'accepter ou non que votre enfant participe. La décision de participer ou non à cette étude n'affectera en rien les services reçus.

Y a-t-il des risques, inconvéniens ou bénéfices?

Les chercheuses considèrent qu'il n'y a aucun risque à participer à la recherche. La contribution à l'avancement des connaissances au sujet de l'enseignement de la lecture et de l'écriture sont les bénéfices prévus. Aucune compensation d'ordre monétaire n'est accordée.

Que faire si j'ai des questions concernant le projet?

Si vous avez des questions concernant ce projet de recherche, n'hésitez pas à communiquer avec moi aux coordonnées indiquées ci-dessous.

Marie-France Morin

Marie-France Morin, professeure en didactique du français
Chercheuse ou chercheur responsable du projet de recherche
Université de Sherbrooke
Faculté d'éducation, département d'études sur l'adaptation scolaire et sociale
Sherbrooke (Québec)
J1K 2R1
Téléphone : 819-821-8000 poste : 61308

(Si la collecte de données se réalise hors de la région sherbrookoise, vous pouvez donner le numéro sans frais de l'université : 1 800 267-8337 au poste 61308)

J'ai lu et compris le document d'information au sujet du projet Les méthodes d'enseignement pour favoriser l'entrée dans l'écrit : la place de la différenciation pédagogique et le rôle accordé à l'interaction lecture/écriture. J'ai compris les conditions, les risques et les bienfaits de la participation de mon enfant. J'ai obtenu des réponses aux questions que je me posais au sujet de ce projet. J'accepte librement que mon enfant participe à ce projet de recherche. Mon enfant et moi avons discuté du projet de recherche et de sa participation. Je me suis assuré de sa compréhension et de son accord à participer. Je comprends toutefois que mon enfant demeure libre de se retirer de la recherche en tout temps et sans préjudice.

<input type="checkbox"/>	<i>J'accepte que mon enfant participe aux épreuves collectives en lecture et en écriture.</i>
<input type="checkbox"/>	<i>J'accepte que mon enfant soit photographié lors des observations en classe.</i>

Parent ou tuteur de _____ (nom de votre enfant)

Signature du parent ou tuteur :

Nom :

Date :

S.V.P. Signez les deux copies.

Conservez une copie et remettez l'autre à l'enseignante de votre enfant

Ce projet a été revu et approuvé par le comité d'éthique de la recherche Éducation et sciences sociales, de l'Université de Sherbrooke. Cette démarche vise à assurer la **protection des participantes et participants**. Si vous avez des questions concernant les aspects éthiques de ce projet (consentement à participer, confidentialité, etc.), vous pouvez communiquer avec M. André Balleux, président de ce comité, au (819) 821-8000 poste 62439.

Annexe 11

CERTIFICAT D'ÉTHIQUE

Comité plurifacultaire d'éthique de la recherche (CPÉR)
Facultés de l'aménagement, de droit, de musique, des sciences
de l'éducation et de théologie et de sciences des religions

CERTIFICAT D'ÉTHIQUE

Le *Comité plurifacultaire d'éthique de la recherche* (CPÉR), selon les procédures en vigueur et en vertu des documents qui lui ont été fournis, a examiné a posteriori le projet de recherche suivant et a déterminé qu'il respecte les principes de l'éthique de la recherche.

Titre du projet **Les pratiques de littératie d'enseignants experts du premier cycle du primaire et la place accordée à la différenciation pédagogique**

Étudiant requérant **Karine SAULNIER-BEAUPRÉ** ()
Candidate au doctorat
Didactique
Faculté des sciences de l'éducation
Université de Montréal

Direction Isabelle MONTESINOS-GELET
Professeure titulaire
Faculté des sciences de l'éducation
Université de Montréal

Financement Non financé

MODALITÉS D'APPLICATION

Tout changement anticipé au protocole de recherche doit être communiqué au CPÉR qui en évaluera l'impact au chapitre de l'éthique.

Toute interruption prématurée du projet ou tout incident grave doit être immédiatement signalé au CPÉR.

Selon les règles universitaires en vigueur, un **suivi annuel** est minimalement exigé pour maintenir la validité de la présente approbation éthique, et ce, jusqu'à la fin du projet. Le questionnaire de suivi est disponible sur la page web du CPÉR.



Pierre Lapointe, Président
Comité plurifacultaire d'éthique de la recherche
Université de Montréal

19 / 06 / 2012

Date de délivrance

01 / 07 / 2013

Date de fin de validité

adresse postale

C.P. 6128, succ. Centre-ville
Montréal QC H3C 3J7

Faculté des sciences de l'éducation
Pavillon Marie-Victorin
90, av. Vincent-d'Indy, bur. B-504
Montréal QC H2V 2S9

Téléphone : 514-343-6111 poste 4579
Télécopieur : 514-343-2283
cper@umontreal.ca
www.scedu.umontreal.ca/recherche/ethique.html

Annexe 12

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT POUR LES ENSEIGNANTS

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT POUR LES ENSEIGNANTS

Titre de la recherche : Les pratiques de littératie d'enseignants experts du premier cycle du primaire et la place accordée à la différenciation pédagogique

Chercheuse principale: Karine Saulnier-Beaupré, étudiante au Doctorat, faculté des sciences de l'éducation, département de didactique, Université de Montréal.

Chercheuses responsables des observations : Isabelle Montésinos-Gelet, professeure au département de didactique, faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal; Karine Saulnier-Beaupré, étudiante au Doctorat, faculté des sciences de l'éducation, département de didactique, Université de Montréal.

A) RENSEIGNEMENTS AUX PARTICIPANTS

1. Objectifs de la recherche (volet enseignant)

Documenter les pratiques d'enseignement de la littératie d'enseignants considérés experts au premier cycle du primaire à Montréal et la place qu'ils accordent à la différenciation pédagogique. Le thème de la différenciation pédagogique étant souvent mis de l'avant dans le *Programme de formation* (MEQ, 2001) et par de nombreux auteurs (Caron, 2003, 2008; Perrenoud, 2005; Tomlinson, 2004, 2010), les observations en classe et les entretiens permettront de connaître les pratiques mises en place en lien avec la réalité montréalaise et comment les mettre en œuvre.

2. Participation à la recherche

La participation à cette recherche consiste à ce que vos pratiques habituelles d'enseignement de la lecture et de l'écriture soient observées et photographiées au cours de deux demi-journées de classe et que vous participiez à deux entrevues d'une durée d'environ une heure trente.

3. Confidentialité

Cette recherche implique l'utilisation d'enregistrements photographiques à des fins d'enseignement, de recherche (articles) et de rayonnement (congrès). La confidentialité ne pourra pas être assurée puisque si les narrations en photographies sont montrées, vous serez nécessairement vus. Ainsi, il est important d'obtenir votre consentement explicite sur les conditions de cette utilisation. C'est pourquoi dans la partie « consentement », il y aura différentes demandes afin de préciser les conditions qui vous conviennent. Les photographies et les descriptions des observations seront conservées dans un disque dur externe sous clé situé dans un bureau fermé.

4. Avantages et inconvénients

En participant à cette recherche, vous pourrez contribuer à l'avancement des connaissances et à l'amélioration des pratiques de littératie des enseignants. Aucun inconvénient ne devrait découler de cette recherche.

5. Droit de retrait

Votre participation est entièrement volontaire. Vous êtes libre de vous retirer en tout temps sur simple avis verbal ou par courriel, sans préjudice et sans devoir justifier votre décision. Si vous décidez de vous retirer de la recherche, vous pouvez communiquer avec le chercheur par courriel (l'adresse se trouve ci-dessous). Si vous vous retirez de la recherche, les renseignements qui auront été recueillis au moment de votre retrait seront détruits.

6. Diffusion des résultats

Les photographies seront utilisées aux fins suivantes : formations continue des enseignants, communications scientifiques et professionnelles dans le cadre de congrès, publications scientifiques et professionnelles.

B) CONSENTEMENT

Je déclare avoir pris connaissance des informations ci-dessus, avoir obtenu les réponses à mes questions sur ma participation à la recherche et comprendre le but, la nature, les avantages, les risques et les inconvénients de cette recherche.

Après réflexion et un délai raisonnable, je consens librement à prendre part à cette recherche. Je sais que je peux me retirer en tout temps sans aucun préjudice, sur simple avis verbal ou par courriel et sans devoir justifier ma décision.

Je consens à être observé et photographié lors de deux demi-journées d'enseignement en classe.

Signature : _____ Date : _____
Nom : _____ Prénom : _____

Une sélection de photographies diffusables vous sera soumise pour approbation. Nous ne diffuserons que des photographies qui mettent en scène des pratiques d'enseignement suggérées.

Je consens à ce qu'une sélection de photographies pour lesquelles j'ai donné mon approbation soit diffusée dans le cadre de cours, de formations, de congrès ou de publications scientifiques ou professionnelles. Oui Non

Je consens à ce que mon prénom soit associé aux photographies prises. Oui Non

Je consens à ce que mon nom soit associé aux photographies prises. Oui Non

Signature : _____ Date : _____
Nom : _____ Prénom : _____

Je consens à participer aux deux entrevues d'une durée d'environ une heure trente chacune, au moment de mon choix.

Signature : _____ Date : _____
Nom : _____ Prénom : _____

Je consens à ce que mon prénom soit associé aux pratiques d'enseignement déclarées. Oui Non

Je consens à ce que mon nom soit associé aux pratiques d'enseignement déclarées. Oui Non

Signature : _____ Date : _____
Nom : _____ Prénom : _____

Je déclare avoir expliqué le but, la nature, les avantages, les risques et les inconvénients de l'étude et avoir répondu au meilleur de ma connaissance aux questions posées.

Signature du chercheur
(ou de son représentant) : _____ Date : _____
Nom : _____ Prénom : _____

Pour toute question relative à la recherche ou pour vous retirer du projet, vous pouvez communiquer avec Karine Saulnier-Beaupré (étudiante au doctorat) ou avec Isabelle Montésinos-Gelet au numéro de téléphone : (514) 343-6690.

Toute plainte relative à votre participation à cette recherche peut être adressée à l'ombudsman de l'Université de Montréal, au numéro de téléphone (514) 343-2100 ou à l'adresse courriel suivante: ombudsman@umontreal.ca (**l'ombudsman accepte les appels à frais virés**).

