



# Rapport de recherche

## PROGRAMME ACTIONS CONCERTÉES

### Mettre en œuvre des pratiques différenciées pour favoriser le développement des compétences à rédiger d'élèves du primaire en milieu défavorisé

#### Chercheuse principale

Mirela Moldoveanu, U. du Québec à Montréal

#### Cochercheuses et autres chercheurs

France Dubé – Université du Québec à Montréal

Marie-Hélène Giguère – Université du Québec à Montréal

Isabelle Carignan – Université TÉLUQ

#### Collaboratrices

Nancy Beausoleil, Gitane Fissette, Caroline Gauthier,  
Marie-Hélène Lavoie, Josiane Nicole, Diane Péloquin et Ariane Tremblay

#### Coordonnatrice de recherche

Naomi Grenier, étudiante au doctorat, UQAM

#### Assistants de recherche

Liliana Marca-Vadan, étudiante au doctorat, UQAM

Viviane Marcil, étudiante à la maîtrise, UQAM

Maude Poirier, étudiante à la maîtrise, UQAM

Sofia Urrutia-Munizaga, étudiante à la maîtrise, UQAM

#### Établissement gestionnaire de la subvention

U. du Québec à Montréal

#### Numéro du projet de recherche

2017-LC-197005

#### Titre de l'Action concertée

Programme de recherche sur l'écriture et la lecture

#### Partenaires de l'Action concertée

Le Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES)

et le Fonds de recherche du Québec – Société et culture (FRQSC)

**TABLE DES MATIÈRES**

|  |    |
|--|----|
| Liste des tableaux .....   | 4  |
| Partie A – Contexte de la recherche .....  | 5  |
| Partie B – Pistes de solution .....  | 10 |
| Partie C – Méthodologie .....  | 16 |
| Partie D – Résultats .....   | 17 |
| Partie E - Pistes de recherche .....   | 25 |
| Partie F - Références et bibliographie .....   | 26 |
| Annexe 1 – Cadre de référence .....  | 28 |
| Annexe 2 – Précisions supplémentaires sur la méthodologie de recherche .....   | 35 |
| Annexe 3 – Bref aperçu de résultats de recherche concernant le rapport à l'écriture des élèves, les outils construits et les effets de la participation à une recherche-action sur le développement professionnel des enseignantes ..... | 43 |
| Annexe 4 : Références et bibliographie complémentaire .....  | 62 |

## **LISTE DES TABLEAUX**

|  |    |
|--|----|
| Tableau 1. Caractéristiques socio-démographiques des enseignantes participantes..... | 36 |
| Tableau 2. Calendrier des activités de recherche par cycle de recherche-action..     | 39 |

## **PARTIE A – CONTEXTE DE LA RECHERCHE**

En 2006, Morin et Montésinos-Gelet mettaient au jour que 50% des élèves du Québec peuvent être considéré·e·s comme ayant un faible niveau de compétence en écriture, ce qui occasionne des effets négatifs sur leur réussite scolaire dans toutes les matières et entraîne un taux élevé d'abandon de l'école avant d'obtenir un diplôme. Des analyses fines des facteurs de risque ont été depuis conduites et ont mis en exergue l'importance de facteurs socioéconomiques, avec des impacts significatifs sur des dimensions de l'apprentissage, dont l'engagement et la performance scolaire (Rumberger et Lim, 2008). La qualité de la participation à l'école, l'attrait de l'école, la motivation et la perception de soi comme élève comptent parmi les caractéristiques qui permettent d'identifier les élèves à risque scolaire (Janosz et coll., 2013). S'y ajoutent des facteurs de nature socioéconomique et culturelle, avec l'observation que l'ensemble des facteurs de risque sont interreliés (Lessard et coll., 2007). Si l'école ne peut agir sur certains aspects socioéconomiques, elle en influence d'autres, surtout en lien avec l'engagement scolaire, mais aussi ceux de nature socioculturelle.

Ainsi, certaines pratiques pédagogiques ont été identifiées comme ayant un plus grand potentiel d'agir sur les aspects motivationnels des élèves. De ce nombre se démarquent les pratiques différenciées, qui visent une adéquation entre les moyens pédagogiques mis en place et les besoins d'apprentissage des élèves (Kahn, 2010). Dans la foulée des réformes des systèmes éducatifs occidentaux à la fin des années 1990 et au début des années 2000, instances décisionnelles, praticien·ne·s et chercheur·se·s associent constamment les approches pédagogiques différenciées à une haute qualité éducative (American Federation of

Teachers, 2012; Commission des programmes d'étude, 2002; Garrett, 2011; Kozochkina, 2009).

Sans aborder les aspects épistémologiques, téléologiques et axiologiques impliqués dans le traitement des différences en éducation (Kahn, 2010; Métraux, 2010), mentionnons tout simplement que des liens positifs entre l'utilisation de pratiques différenciées et l'apprentissage des élèves commencent à être documentés. Ainsi, dans leur recension critique d'écrits, McQuarrie et McRae (2010) ont identifié 25 projets, menés de 2003 à 2006 au Canada, qui démontrent un lien positif entre les pratiques différenciées et la réussite scolaire des élèves. Aux États-Unis, une recherche-intervention entreprise sur une année scolaire par trois enseignant·e·s auprès de leurs six classes de 6<sup>e</sup>, 7<sup>e</sup> et 8<sup>e</sup> années démontre l'impact positif de l'utilisation de pratiques différenciées sur la motivation scolaire et la performance des élèves (Fenner, Mansour et Sydor, 2010). Des retombées sur la performance scolaire sont également observées en didactique de différentes disciplines (lecture: Beecher et Sweeny, 2008; Montésinos-Gelet et coll., 2011; Nootens et coll., 2012; Turcotte, 2009; écriture: Dubé, Bessette et Duval, 2011; Reis et coll., 2011 ou mathématique: Thiessen et Blasius, 2008).

Les pratiques différenciées semblent particulièrement aidantes auprès de populations scolaires vulnérables, telles des élèves de milieux défavorisés (Janosz et coll., 2013; Moldoveanu et coll., 2015; Roy et coll., 2012) et autochtones (Rousseau et coll., 2006) ou en difficulté d'apprentissage (Paré, 2010). Dans leur rapport, Archambault et coll. (2015) recommandent explicitement l'utilisation de pratiques différenciées auprès d'élèves provenant de milieux défavorisés afin de favoriser leur engagement scolaire, à la lumière des résultats concluants obtenus

dans le cadre d'une recherche menée auprès de 1599 élèves. Dans le cadre d'un précédent projet de recherche (FRQSC 2011-2015) qui portait spécifiquement sur les liens entre l'utilisation de pratiques différenciées et la réussite scolaire d'élèves de milieux défavorisés et d'élèves d'origine autochtone, nous avons constaté que certaines pratiques différenciées contribuent à compenser des déficits accumulés par des élèves de milieux défavorisés, par exemple, en ce qui concerne le niveau de développement linguistique ou encore le niveau de stimulation en général, avec des effets directs sur les résultats d'apprentissage, tandis que d'autres contribuaient à augmenter l'engagement scolaire en favorisant l'autonomisation des élèves (Moldoveanu et coll., 2015).

Ces résultats qui semblent conclure à l'existence de liens significatifs entre l'utilisation de pratiques différenciées et l'apprentissage scolaire doivent toutefois être interprétés avec prudence. Premièrement, les cadres théoriques et praxéologiques mobilisés varient d'une recherche à l'autre. En effet, malgré des essais de conceptualisation et d'opérationnalisation de la différenciation pédagogique (Kahn, 2010; Prud'homme, 2007; Moldoveanu, Grenier et Steichen, 2016), un flou l'entoure encore et les études précitées s'appuient sur des construits à géométrie variable, même dans le cadre d'un projet de recherche donné. Ainsi, nous n'avons pas pu identifier des traces d'une clarification conceptuelle de la différenciation pédagogique dans la plupart des recherches mentionnées en didactique des disciplines. Dans l'interprétation de leurs résultats, seules Nootens et coll. (2012) explicitent les écarts conceptuels entre les participant-e-s à la recherche, mais cette problématique semble faire partie de la toile de fond de la plupart des recherches empiriques consultées. Ce flou conceptuel représente par ailleurs l'un des facteurs qui expliquent que les

enseignant.e.s n'adoptent pas les approches différenciées de façon explicite et systématique (Kirouac, 2010; Presseau, Lemay et Prud'homme, 2006; Prud'homme, Dolbec et Guay, 2011). Deuxièmement, bien que la plupart de ces études mentionnent les effets positifs, notamment sur la motivation des élèves, leur point de vue est rarement interrogé. À notre connaissance, seulement Moldoveanu et coll. (2015) explorent les perceptions des élèves quant aux formules pédagogiques mises en place par les enseignant.e.s et leurs effets sur l'apprentissage. Les résultats de cette recherche mettent par ailleurs en évidence que les élèves apprécient particulièrement les pratiques différenciées, spécialement celles qui favorisent le développement graduel de leur autonomie, mais aussi celles qui tiennent compte de leurs besoins spécifiques d'apprentissage. Le lien affectif développé entre l'enseignant.e et ses élèves, par l'entremise de l'utilisation de pratiques différenciées, semble également favoriser l'engagement scolaire de ces dernier.ère.s.

À la lumière de ce rapide survol de l'état actuel des connaissances se dégagent plusieurs constats. Tout d'abord, la nécessité d'expérimenter des pratiques novatrices pour enseigner l'écrit, surtout auprès d'élèves considérés à risque, dont les élèves touché.e.s par le facteur de risque socioéconomique, dans un contexte où les compétences à écrire des élèves semblent très fragiles et influencent négativement leur trajectoire scolaire, mais aussi leur capacité à développer leur plein potentiel dans l'avenir. Les pratiques différenciées semblent se démarquer de l'ensemble des pratiques pédagogiques, surtout par leur efficacité auprès d'élèves de milieux défavorisés, autant du point de vue de leurs effets sur les résultats d'apprentissage que sur l'engagement scolaire. Toutefois, les résultats positifs recensés reposent sur des approches limitées par un certain flou

conceptuel ou sur des cadres de références non partagés par les participant·e·s. De plus, si des recherches ont été conduites en écriture pour décrire les pratiques différenciées utilisées, une analyse approfondie de leurs effets sur l'apprentissage des élèves n'a pas encore été entreprise. Il nous semble donc pertinent d'aller plus loin dans la direction de l'évaluation des effets de l'utilisation des pratiques différenciées sur l'apprentissage d'élèves à risque à cause de leur niveau socioéconomique, et ce, dans le contexte spécifique de l'enseignement de l'écrit. En ce sens, un projet de recherche-action qui part d'une base conceptuelle codéveloppée avec les participants a été proposé afin d'assurer la robustesse et la fiabilité du construit et, subséquemment, la validité des résultats obtenus. Selon des résultats de recherche, les élèves de milieux défavorisés ont des besoins spécifiques d'apprentissage, dus notamment au niveau inférieur de stimulation, qui se traduit souvent par un niveau insuffisant de maîtrise de la langue d'enseignement, par un plus bas taux de réussite et par un risque accru de décrochage scolaire en raison entre autres de leur faible sentiment d'appartenance à la communauté scolaire et par leur faible niveau d'engagement (Janosz et coll., 2013). Ainsi, ce projet de recherche visait à: 1) développer une vision partagée sur les pratiques différenciées en enseignement de l'écriture chez les enseignant·e·s participant·e·s; 2) mettre en œuvre des pratiques différenciées en enseignement de l'écriture auprès d'élèves de milieux défavorisés; 3) évaluer les effets de l'utilisation desdites pratiques sur les compétences à rédiger des élèves concerné·e·s.

## **PARTIE B – PISTES DE SOLUTION**

### ***1. Les types d'auditoire cible***

Les résultats de ce projet de recherche devraient intéresser plusieurs catégories d'auditoire, soit: a) des gestionnaires de l'éducation des niveaux de décision centrale (Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche), intermédiaire (centres de services, anciennement appelés commissions scolaires) et locale (établissements scolaires); b) des formateur·rice·s qui interviennent dans des programmes de formation initiale et continue des enseignant·e·s; c) des chercheur·se·s ; et d) des enseignant·e·s.

### ***2. La signification des conclusions pour les instances décisionnelles, gestionnaires et intervenant·e·s***

Les conclusions de ce projet s'organisent selon deux axes d'intérêt. Premièrement, l'utilisation de pratiques différenciées dans l'enseignement de l'écriture semble avoir des effets positifs sur plusieurs aspects reliés à l'apprentissage chez les élèves. Citons, à titre d'exemple, l'augmentation rapportée autant par les enseignantes que par les élèves de la motivation et de l'engagement dans la tâche ainsi que l'amélioration perçue de la performance en fonction de certains objectifs ciblés (richesse des idées, respect de l'intention d'écriture, structure du texte, orthographe, syntaxe, vocabulaire). Ces résultats, qui confirment les conclusions de plusieurs études antérieures tout en apportant des éclairages sur les modalités de mise en œuvre, devraient encourager les instances de décision à soutenir l'utilisation de pratiques différenciées dans l'enseignement de l'écriture, notamment auprès d'élèves vulnérables du point de vue socioéconomique et culturel.

En deuxième lieu, la participation des enseignantes à une recherche-action a contribué à leur développement professionnel sur l'ensemble des dimensions du modèle théorique de Clarke et Hollingsworth (2002). Ces résultats renforcent la conclusion, déjà soutenue par des études antérieures, mais encore peu documentée du point de vue empirique, que l'implication du personnel enseignant dans des projets de recherche collaborative compte parmi les moyens les plus efficaces de développement professionnel. Une refonte des dispositifs de soutien du développement professionnel devrait être envisagée au niveau du système d'éducation afin de valoriser les partenariats entre les milieux de pratique et de recherche dans une visée de co-formation et de co-production de savoirs.

### ***3. Les retombées des résultats de la recherche***

Les retombées de cette recherche se situent sur trois niveaux différents. De prime abord, les résultats de ce projet devraient contribuer à la mise en œuvre de façon intentionnelle et systématique de pratiques différenciées dans l'enseignement de l'écriture. En plus de documenter les effets positifs de l'utilisation de ce type de pratiques, autant du point de vue des participantes à la recherche que de celui des élèves, les processus de conception et de planification d'activités différenciées sont décrits dans le présent rapport afin d'inspirer les enseignant·e·s dans leurs efforts de renouvellement de pratiques.

Ensuite, dans le cadre de cette recherche, plusieurs outils de connaissance des élèves, de planification et de suivi d'activités différenciées ont été développés et expérimentés en milieu scolaire par les enseignantes participantes. Ces outils ont démontré leur potentiel auprès des enseignantes qui ont participé à ce projet. Évidemment perfectibles, ces outils sont prêts pour des expérimentations à de

plus larges échelles si les différent·e·s intervenant·e·s des milieux scolaires en manifestent le souhait.

Enfin, les résultats de cette recherche pourraient être investis dans la formation initiale à l'enseignement. Plus précisément, l'exploration du rapport à l'écriture des élèves mériterait d'être entreprise sur une base systématique dans les cours de didactique de français, mais également dans toutes les disciplines. Les outils de conception et de planification d'activités différenciées pourraient être proposés en stages. Les résultats concernant les effets perçus sur l'engagement scolaire et la performance des élèves contribueraient, eux, à renforcer l'argumentaire en faveur de la généralisation de la mise en œuvre de pratiques différenciées d'enseignement.

#### **4. Les limites de la recherche**

*4. 1. Défis opérationnels.* Au cours de la réalisation de la recherche, nous nous sommes confrontées à plusieurs défis qui ont conduit à des changements et adaptations du devis initial de recherche. Premièrement, le nombre de participant·e·s a été revu à la baisse. En effet, malgré le fait que nous avons obtenu l'accord de participation de six autres enseignant·e·s au moment de la demande de subvention, des changements d'emploi intervenus entre le moment du dépôt de la demande et le début des activités de recherche, des congés de maladie et des écarts d'attentes par rapport à la réalisation du projet ont fait diminuer le nombre final de participantes. Concernant ce dernier aspect, mentionnons que trois enseignantes se sont désistées après deux rencontres. L'approche de co-construction des connaissances et de pratiques ne répondait pas

à leurs attentes. Elles auraient plutôt aimé une approche directive, dans laquelle elles auraient mis en œuvre les suggestions de l'équipe de chercheuses.

Quant aux activités de recherche proposées, nous avons abandonné deux catégories prévues dans le devis initiale, mais qui auraient surchargé les participantes. Nous avons ainsi renoncé à implanter des portfolios d'apprentissage dans les classes, puisque cette pratique ne faisait pas partie du répertoire pédagogique des enseignantes. Nous avons également allégé la tâche des participantes à la recherche en remplaçant les traces écrites au sujet des expérimentations de pratiques différenciées par des échanges plus fréquents avec des membres de l'équipe.

*4.2. Devis de recherche coûteux.* Une recherche-action est par définition extrêmement coûteuse en termes d'argent et de temps. En raison des grandes distances entre les sites de recherche et de certaines contraintes des centres de services (commissions scolaires) et des écoles, l'accompagnement offert par l'équipe de recherche a été moins serré que ce qui avait été planifié. Cela nous a permis de garder un équilibre entre les coûts et les résultats.

*4.3. Satisfaction et avantages perçus par les participantes.* Durant la recherche, certains écarts entre les attentes des participantes et celles de l'équipe de chercheuses ont été constatés. Les chercheuses se situaient plutôt dans une posture de co-construction, ce qui impliquait le maintien de rapports relativement symétriques entre les chercheuses et les enseignantes, manifestés dans un échange d'idées et de suggestions informelles. Certaines participantes auraient plutôt aimé un accompagnement pédagogique, concrétisé par des suggestions à

mettre en pratique. Le constat de ces écarts a conduit à des échanges de clarification et à des ajustements réciproques.

Par ailleurs, certains écarts entre les répertoires pédagogiques des participantes ont amené à des appréciations variables quant aux bénéfices perçus à la suite de l'implication dans le projet. En effet, certaines participantes mettaient déjà en œuvre bon nombre de pratiques abordées dans la recherche. Un travail plus personnalisé avec elles a été nécessaire afin qu'elles trouvent leur compte dans le projet et qu'elles puissent aussi bénéficier des retombées de leur participation.

*4.4. Pérennité des acquis.* Le dispositif d'accompagnement mis en place pour cette recherche est complexe et coûteux en termes d'argent et de temps, autant de la part des enseignantes que de la part des chercheuses. Si les acquis à la fin du projet s'avèrent positifs, nous nous posons la question quant à leur pérennité à la fin de l'accompagnement par les chercheuses. Des témoignages des participantes semblent indiquer que celles-ci ont intégré plusieurs acquis dans leur pratique. D'autres participantes, en revanche, auraient eu besoin de plus de temps et d'accompagnement pour rendre ces apprentissages professionnels durables.

*4.5. Mesure des effets.* Les effets des interventions sur les apprentissages des élèves ont été décrits à partir des discours des enseignantes et des élèves, mais la performance scolaire n'a pas été mesurée de façon explicite dans le cadre de cette recherche.

## **5. Les messages clés et pistes de solution selon les types d'auditoire cible**

a) À l'intention des gestionnaires de l'éducation : - encourager l'utilisation systématique de pratiques de différenciation dans l'enseignement de l'écriture ;

- promouvoir et soutenir les projets de recherche collaborative comme moyen de développement professionnel pour le personnel enseignant.

b) À l'intention des formateur·rice·s des programmes de formation initiale :

- exploiter le rapport à l'écriture comme caractéristique à prendre en compte dans la conception et la planification d'activités de différenciation dans l'enseignement de l'écriture;

- intégrer des outils de planification d'activités différenciées en écriture et des outils de suivi différencié dans la formation pratique des futur·e·s enseignant·e·s.

c) À l'intention des chercheur·se·s en éducation : considérer l'utilisation des pratiques de différenciation parmi les facteurs qui peuvent contribuer à augmenter l'engagement scolaire des élèves à risque et la réussite scolaire de tous les élèves.

d) À l'intention des enseignant·e·s:

- donner la parole aux élèves afin de comprendre leurs besoins et préférences d'apprentissage et concevoir des activités d'écriture adaptées à ces dernier·ère·s;

- enseigner l'écriture de façon explicite plutôt que de demander la réalisation d'une tâche d'écriture;

- proposer des activités d'écriture signifiantes et contextualisées pour les élèves (considérer des destinataires réel·le·s et des moments de célébration);

- cibler des critères de correction en fonction des intentions pédagogiques;

- s'engager dans des projets de recherche collaborative dans une perspective de développement professionnel.

## **PARTIE C - MÉTHODOLOGIE**

Ce projet s'inscrit dans une perspective de recherche-action, dont les ancrages théoriques sont précisés dans l'Annexe 2.

*Participant.es.* Six enseignantes et une conseillère pédagogique ont participé à ce projet. Les enseignantes travaillaient, au moment de leur participation au projet, dans trois écoles de milieux défavorisés de trois commissions scolaires (actuellement, centres de services) différentes. La conseillère pédagogique, ancienne enseignante dans l'une des écoles participantes, assumait, à ce moment-là, la responsabilité du dossier intervention en milieu défavorisé dans sa commission scolaire.

*Collecte des données.* Les données ont été collectées pendant deux années scolaires. La collecte s'est concrétisée dans le cadre de six types d'activités, soit a) des rencontres collectives de co-construction de connaissances et de pratiques; b) des rencontres de co-planification et d'accompagnement en sous-groupes; c) des activités d'exploration du rapport à l'écriture des élèves; d) des observations de périodes d'enseignement; e) des retours post-observation avec les élèves ; et f) des retours post-observation avec les enseignantes.

*Analyse des données.* Les données ainsi recueillies ont été soumises à une analyse inspirée de la théorisation ancrée par Glaser et Strauss (1967). Dans l'interprétation des résultats, nous avons utilisé la technique de la construction de l'explication (Miles et Huberman, 2003).

Des détails sur les participantes ainsi que sur le calendrier des activités de recherche sont présentés dans l'Annexe 2.

## **PARTIE D - RÉSULTATS**

### **1. Principaux résultats obtenus**

*Objectif de recherche 1 : Construire une vision partagée sur la différenciation pédagogique et les pratiques différenciées.* Cet objectif a été atteint par l'entremise de rencontres collectives de co-construction, de rencontres de co-planification et d'accompagnement ainsi que de retours post-observation. Les membres de l'équipe (incluant les chercheuses, la coordonnatrice de recherche et les participantes) avaient, au départ, des représentations différentes des construits qui allaient structurer la recherche. En effet, la chercheuse principale et la coordonnatrice de recherche avaient déjà travaillé sur d'autres projets antérieurs et avaient développé un cadre théorique de la différenciation pédagogique.

Pour leur part, les enseignantes entretenaient des idées générales de la différenciation pédagogique, qu'elles n'arrivaient pas nécessairement à implanter de façon satisfaisante dans leur pratique. Ainsi, elles affirmaient que la connaissance des élèves devait constituer la base de la différenciation pédagogique. Sauf une, elles avouaient ne pas avoir d'outils ou de stratégies précises pour connaître leurs élèves. La plupart d'entre elles se fiait à des observations spontanées de certains comportements et à certaines informations obtenues de façon non systématique de la part des parents. Cette connaissance des élèves s'avérait toutefois peu mise à profit dans la pratique. Les groupes de besoins constitués en fonction du niveau scolaire par matière et parfois certaines activités proposées en fonction des goûts et préférences des élèves, notamment en lecture, ou encore des activités d'intégration enrichies, représentaient les

principales pratiques différenciées utilisées. Une des participantes (Nadine, voir l'annexe 2 pour des précisions sur la méthodologie de recherche) avait développé des démarches et outils particuliers. La seule à ne pas être surprise par les réponses de ses élèves aux activités d'exploration de leur rapport à l'écriture, elle mettait en place, à chaque début d'année, une série d'activités diagnostique pour connaître ses élèves. Elle proposait beaucoup de stratégies personnalisées (post-it, preuves d'étude) et de pratiques différenciées (ex. : choix de plans, choix de thèmes), qui allaient dans le sens des propositions pédagogiques dans le cadre de cette recherche.

Concernant l'enseignement de l'écriture, les participantes soulignaient les difficultés des élèves à réaliser les tâches proposées. Elles pointaient surtout vers les étapes d'enrichissement des textes et de correction, qui déplaisaient à leurs élèves et qui alourdissaient leur propre tâche d'enseignement.

Les représentations des participantes au sujet de la différenciation pédagogique ont subi des changements importants tout au long du projet. Le développement de la croyance que les pratiques efficaces d'enseignement doivent être ancrées dans la réalité de la classe et contextualisées selon des dimensions didactico-pédagogiques constitue probablement l'acquis le plus important de ce point de vue. Le rapport des élèves à l'écriture est ainsi devenu la base de la conception et de la planification des pratiques différenciées d'enseignement de l'écriture. Pour le connaître, les enseignantes sont arrivées à un consensus concernant le besoin de donner la parole aux élèves et de systématiser les informations reçues afin de bien comprendre la dynamique de leur groupe. Elles ont ainsi pu identifier les besoins précis d'apprentissage de leurs élèves et leurs préférences quant aux

modes de travail. À partir de ces informations, elles ont proposé des pratiques d'enseignement adaptées à leur classe et ont conçu des indicateurs d'évaluation pertinents en fonction des intentions pédagogiques adaptées.

*Objectif de recherche 2 : Mettre en œuvre des pratiques différenciées en enseignement de l'écriture auprès d'élèves de milieux défavorisés.* Plusieurs activités différenciées d'écriture ont été co-planifiées par les participantes avec des chercheuses, la conseillère pédagogique ou la coordonnatrice de recherche. Dans une étape subséquente, d'autres activités ont été co-planifiées par des enseignantes en collaboration avec leurs collègues qui enseignaient au même cycle, mais dans une école différente.

La co-planification accompagnée par les chercheuses ou par la coordonnatrice de recherche a respecté les cinq étapes suivantes : a) analyse des résultats de l'activité d'exploration du rapport des élèves à l'écriture et des observations de l'enseignante; b) identification des besoins prioritaires du groupe; c) discussion des options pédagogiques; d) priorisation des choix pédagogiques; e) conception et planification de l'activité (souvent élaborée à partir d'une activité préexistante, modifiée pour y introduire des pratiques différenciées). Après avoir expérimenté la situation en classe, les enseignantes ont participé à des entretiens de retour afin d'identifier les effets perçus de l'utilisation des pratiques différenciées sur les apprentissages des élèves.

L'analyse des réponses des élèves aux activités d'exploration du rapport à l'écriture a conduit les enseignantes à d'importantes prises de conscience. Certaines ont pu découvrir des facettes insoupçonnées de leurs élèves – par exemple, la valeur qu'il-elle-s accordaient à l'écriture comme compétence

nécessaire pour l'obtention d'un emploi satisfaisant ou encore comme moyen d'évasion dans un univers imaginaire compensatoire. Elles ont également pu constater les écarts entre la valeur accordée par les élèves à la compétence à rédiger et l'appréciation souvent négative des activités d'écriture réalisées en classe, considérées comme peu significatives ou inutiles. Ainsi, le besoin d'avoir des destinataires réel·le·s de la production écrite et celui de pouvoir célébrer leur réussite en écriture sont apparus comme très importants aux yeux des élèves. L'utilisation de l'ordinateur, considérée par les enseignantes comme aidante pour certains élèves, s'est avérée un choix qui n'était pas toujours apprécié par les élèves. Un autre constat portait sur le souhait des élèves d'avoir plus d'autonomie dans les tâches d'écriture, dans le processus de recherche pour préparer la rédaction ou encore dans le choix des thèmes abordés. Influencées par ces prises de conscience, les activités d'écriture conçues ou adaptées dans le cadre de la recherche ont été favorablement accueillies par les élèves, fait confirmé par leur appréciation exprimée lors des retours organisés à la fin des projets proposés.

*Objectif de recherche 3 : Identifier les effets perçus de l'utilisation des pratiques sur les compétences à rédiger des élèves concernés.* Les entretiens post-observation avec les enseignantes et les élèves ont permis d'atteindre ce troisième objectif de recherche, avec l'observation que la performance scolaire des élèves n'a pas été directement mesurée dans la recherche. Les effets mentionnés dans le paragraphe suivant sont ceux perçus et déclarés par les enseignantes et par les élèves. Une dimension supplémentaire concernant les effets sur le développement professionnel des enseignantes s'est ajoutée à la suite de l'analyse des échanges des rencontres collectives et des retours post-observations, qui est brièvement présentée dans l'Annexe 3.

À la suite de l'expérimentation des activités et pratiques co-planifiées en lien avec les conclusions des rapports à l'écriture de leurs élèves, les enseignantes ont observé, selon leurs propres témoignages, une nette amélioration de la motivation et de l'engagement dans la tâche. Par exemple, elles ont remarqué que les élèves se mettaient à la tâche plus rapidement et sur une plus longue durée, résultant en des textes plus longs. La plupart d'entre elles ont affirmé avoir remarqué des améliorations considérables de la performance en fonction des objectifs ciblés par chaque tâche d'écriture proposée. Elles ont souligné, par exemple, que les élèves avaient plus de facilité à trouver des idées riches, un plus grand respect de l'intention d'écriture et une structure du texte plus adéquate. Des améliorations dans l'orthographe, la syntaxe et le vocabulaire ont également été remarquées.

Un des besoins essentiels identifiés par les enseignantes a été le vocabulaire. L'une d'entre elles a ciblé de façon spécifique le vocabulaire comme objectif prioritaire pour sa classe. Selon ses observations, confirmées par d'autres participantes qui ont accordé une attention particulière mais non exclusive à cet aspect, travailler le vocabulaire a eu des effets positifs importants sur les autres aspects du processus d'écriture (en orthographe premièrement, mais aussi en syntaxe, dans la richesse des idées et le respect de l'intention d'écriture).

Enfin, les enseignantes ont perçu une utilisation plus systématique et plus efficace de stratégies de travail telles que la recherche d'informations sur un sujet donné, la gestion des ressources disponibles, la gestion globale de la tâche et la gestion des émotions pendant la réalisation de la tâche. Permettre aux élèves de choisir leur sujet d'écriture a contribué à les motiver par rapport à la recherche

d'informations pertinentes et a diminué l'anxiété en lien avec le manque d'idées sur un thème imposé.

Quant à eux, les élèves ont pointé plusieurs irritants en lien avec l'écriture en contexte scolaire. Faisaient partie du nombre les sujets imposés, l'inflexibilité des contraintes, le processus lourd (enrichir le texte, corriger), l'absence de finalité pour l'écriture (pas de destinataire, textes rédigés seulement pour obtenir une note), lourdeur ou même imprécision de l'évaluation (évaluation de tous les critères à la fois, manque de précision au regard des critères d'évaluation pour une tâche en particulier), impossibilité de collaborer, support rigide -papier-crayon, manque de liberté dans l'organisation du travail imposition des textes de préparation ou du plan). Puisque les activités d'écriture co-planifiées visaient à prendre en compte les besoins et préférences d'apprentissage exprimés par les élèves, la plupart de ces irritants ont disparu à la fin des expérimentations en classe. Les élèves ont accueilli favorablement les changements dans les projets d'écriture qui leur ont été proposés dans le cadre de la recherche.

Lors des retours sur les activités d'écriture, les élèves ont souligné l'amélioration perçues dans leurs stratégies d'utilisation des outils (dictionnaires, grammaires, banques de mots ou d'idées) et dans leurs stratégies d'écriture, notamment dans la conception et la mise en phrases d'un plan et dans la correction. Il-elle-s ont exprimé leur fierté par rapport à leur meilleure maîtrise de ces aspects, qui les ont rendus des scripteur·trice-s plus compétent·e-s s.

Les élèves ont particulièrement apprécié quelques formules pédagogiques proposées, par exemple : la rédaction par parties, la rédaction collaborative, l'enrichissement collaboratif du texte, la correction morcelée, la correction ciblée,

la correction collaborative, l'autonomisation du processus de recherche préalable à la rédaction, l'utilisation de déclencheurs autres qu'un texte écrit (vidéo, situation de vie, mise en scène). Ces pratiques ont contribué à rendre les projets d'écriture plus intéressants et moins lourds. En ayant la chance de collaborer avec leurs pairs pour la réalisation de certaines tâches dans le cadre des situations d'écriture, il·elle·s se sont sentis moins seul·e·s dans ce type de projet, ont pu renforcer leurs compétences en partageant des idées avec leurs pairs et ont pu dédramatiser des tâches considérées lourdes et ennuyantes (la correction). En même temps, le fait de se voir proposer des situations d'écriture avec des destinataires réel·le·s a contribué à les rendre plus motivé·e·s, persévérant·e·s et engagé·e·s dans la réalisation de la tâche. Finalement, certaines stratégies d'enseignement explicite concernant des aspects différents (par exemple, les stratégies de recherche et de gestion des ressources, la réalisation du plan, la correction) les ont aidé·e·s à mieux progresser dans ces dimensions de la compétence scripturale.

## ***2. Les principales conclusions et les pistes de solution***

En réponse à la problématique principale de cette recherche portant sur le besoin de développer des pratiques d'enseignement de l'écriture qui contribuent à diminuer la fragilité des élèves de ce point de vue, nos résultats nous permettent de proposer la mise en œuvre de pratiques différenciées comme principale piste de solution. Ces pratiques différenciées devraient être ancrées dans la réalité de la classe et répondre à des besoins réels d'apprentissage des élèves, identifiés à partir de la compréhension de leur rapport à l'écriture. Nous recommandons l'utilisation des activités d'exploration du rapport à l'écriture des élèves comme

voie d'accès à des informations très riches permettant la compréhension en profondeur de la réalité de la classe et la conception d'activités d'écriture adaptées aux besoins et aux préférences d'apprentissage des élèves.

Ce projet a reconfirmé que les dispositifs de développement professionnel basés sur un accompagnement du processus de mobilisation dans la pratique des connaissances issues de la recherche sont plus efficaces que ceux impliquant un transfert de connaissances. L'implantation systématique de partenariats recherche-action-formation serait une piste de solution pour que les connaissances issues de la recherche soient plus rapidement mobilisées dans la pratique enseignante.

### ***3. La contribution à l'avancement des connaissances***

Cette recherche apporte selon nous des éclairages intéressants sur l'utilisation du rapport à l'écriture comme source principale de connaissance des élèves et de leurs besoins d'apprentissage en écriture. Selon les résultats obtenus, cette compréhension du rapport à l'écriture des élèves fournit des informations qui peuvent être directement investies dans la conception et la planification d'activités différenciées d'enseignement de l'écriture.

Ce constat suggère la pertinence de l'exploration de portes d'entrées didactico-pédagogiques (les rapports des élèves aux savoirs disciplinaires) pour la conception et la planification de situation d'enseignement-apprentissage utilisant des pratiques différenciées. Les rapports des élèves aux savoirs disciplinaires devraient selon nous être considérés comme une variable qui enrichirait les modèles actuels des caractéristiques des élèves à prendre en compte dans la conception et la planification d'activités différenciées.

## **PARTIE E - PISTES DE RECHERCHE**

### ***Nouvelles pistes de recherche suggérées***

- a) Le rapport à l'écriture s'est avéré une caractéristique significative à prendre en compte pour la conception et la planification d'activités différenciées d'enseignement de l'écriture. Il serait intéressant d'explorer le rapport aux savoirs disciplinaires en tant que variable à prendre en compte pour l'enseignement différencié de chaque discipline scolaire.
- b) Les outils développés dans le cadre de cette recherche ont démontré leur pertinence dans le processus de conception – planification – pilotage de pratiques différenciées d'écriture et d'accompagnement des élèves. Des recherches subséquentes pourraient explorer les modalités efficaces de formation initiale et continue des enseignant·e·s en vue d'une utilisation systématique de ces outils.
- c) Dans une perspective de renouvellement des dispositifs de développement professionnel du corps enseignant, réfléchir au développement et à l'implantation à large échelle d'un partenariat systématique recherche-action-formation entre les milieux de pratique et de recherche.
- d) Mesurer de façon rigoureuse et fiable les effets de l'utilisation de pratiques différenciées en enseignement de l'écriture sur la performance des élèves.

### ***La principale piste de recherche suggérée***

Développer des dispositifs d'accompagnement du processus de mobilisation dans la pratique enseignante des connaissances issues de la recherche en lien avec la différenciation pédagogique en général, et plus spécifiquement dans l'enseignement de l'écriture.

## **PARTIE F - RÉFÉRENCES ET BIBLIOGRAPHIE**

### **1. Différenciation pédagogique**

Moldoveanu, M. et coll. (2015). *Différenciation pédagogique et réussite scolaire d'élèves autochtones et de milieux défavorisés*. Rapport FRQSC. <http://www.frqsc.gouv.qc.ca/la-recherche/la-rechercheenvedette/histoire/differenciation-pedagogique-et-reussite-scolaire-d-eleves-autochtones-et-demilieusdefavorises-nbs3onjr1446046517397>

Moldoveanu, M., Dubé, F. et Dufour, F. (2016). *L'accompagnement du processus d'appropriation par le personnel enseignant de pratiques efficaces d'intégration des élèves à risque en classe régulière*. Rapport FRQSC. [http://www.frqsc.gouv.qc.ca/documents/11326/448958/PC\\_MoldoveanuMirela\\_rapport\\_eleves-risque.pdf/6a7691bb-2210-498b-ade0-f81c57a90865](http://www.frqsc.gouv.qc.ca/documents/11326/448958/PC_MoldoveanuMirela_rapport_eleves-risque.pdf/6a7691bb-2210-498b-ade0-f81c57a90865)

Moldoveanu, M., N. Grenier & C. Steichen. (2016). La différenciation pédagogique: représentations et pratiques rapportées d'enseignantes du primaire. *McGill Journal of Education*, 22(13), 745-769.

### **2. Enseignement de l'écriture et rapport à l'écriture**

Barré-De Miniac, C. (2000). *Le rapport à l'écriture : aspects théoriques et didactiques*. Lille : Septentrion.

Chartrand, S. et Blaser, C. (2008). Du rapport à l'écriture au concept didactique de capacités langagières à écrire et à lire: apports et limites de la notion de rapport à l'écrit. In S.-G. Chartrand et C. Blaser (Dir.), *Le rapport à l'écrit: un outil pour enseigner de l'école à l'université*. Namur: Diptyque.

Dabène, M. (1996). Aspects socio-didactiques de l'acculturation au scriptural. In C. Barré-De Miniac (dir.), *Vers une didactique de l'écriture*, Bruxelles, De Boeck, p. 85-99.

Delcambre, I. et Reuter, Y. (2002). Images du scripteur et rapport à l'écriture. *Pratiques*, (113-114), 7-28.

### **3. Développement professionnel**

Clarke, D. et Hollingsworth, H. (2002). Elaborating a model of teacher professional growth. *Teaching and Teacher Education*, 18 (8), 947-967.  
[http://dx.doi.org/10.1016/s0742-051x\(02\)00053-7](http://dx.doi.org/10.1016/s0742-051x(02)00053-7)

Guskey, T. R. (2000). *Evaluating Professional Development*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Savoie-Zajc, L. et Descamps-Bednarz, N. (2007). Action research and collaborative research: their specific contributions to professional development. *Educational Action Research*, 15(4), 577-596.

Shulman, L. S. et Shulman, J. H. (2004). How and What Teachers Learn: A Shifting Perspective. *Journal of Curriculum Studies*, 36(2).  
<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/0022027032000148298>

### **4. Recherche-action**

Guillemette, S. et Savoie-Zajc, L. (2012). La recherche-action et ses rapports de coconstruction de savoirs et de formation dans une perspective de professionnalisation entre acteurs praticiens et chercheurs, *Formation et profession*, 20(3). [https://formation-profession.org/files/numeros/3/v20\\_n03\\_7.pdf](https://formation-profession.org/files/numeros/3/v20_n03_7.pdf)

## ANNEXE 1 – CADRE DE RÉFÉRENCE

Cette recherche s'est appuyée sur un cadre de référence composé des cinq construits suivants : apprentissage, compétence scripturale, rapport à l'écriture, différenciation pédagogique et pratique différenciée.

**Apprentissage.** Malgré la grande diversité des définitions données à l'apprentissage en fonction des différents paradigmes, ce *terme* renferme une ambiguïté constitutive, en renvoyant à la fois au processus et au résultat de ce processus. Afin d'apporter des clarifications terminologiques et conceptuelles, nous réserverons l'utilisation du mot apprentissage au processus, et préférerons réussite scolaire pour en nommer les résultats. Tout en évitant de nous placer dans un paradigme de l'apprentissage, nous adopterons la définition synthétique de Vienneau (2005, p. 13), conformément à laquelle l'apprentissage scolaire est « le processus interne et continu par lequel l'apprenant construit par lui-même sa connaissance de soi et du monde. Il s'agit d'un processus interactif, alimenté par les interactions sociales entre pairs et par la médiation de l'adulte. L'apprentissage est un processus cumulatif, toute nouvelle connaissance venant enrichir la structure cognitive de l'apprenant. C'est aussi un processus de nature culturelle et multidimensionnelle dans lequel toutes les dimensions de la personne sont engagées en vue de l'acquisition de connaissances, d'habiletés, d'attitudes et de valeurs. » Le processus d'apprentissage reste opaque et observable de l'extérieur seulement par des indicateurs qui renvoient à la performance ou à la réussite scolaire (les résultats de l'apprentissage). Des facteurs de nature diverse influencent le processus d'apprentissage ainsi que la réussite scolaire. Vienneau (2005, p. 26-27) distingue entre des facteurs externes, tels le niveau socioéconomique, les relations avec l'enseignant-e, les influences des pairs ou

l'aide des parents et les facteurs internes, comme par exemple le style et les préférences d'apprentissage de l'élève, ses intérêts, sa motivation, sa capacité d'attention ou encore les apprentissages déjà acquis. Dans une autre perspective, on distingue les facteurs affectifs qui influencent l'apprentissage (Vienneau, 2005), regroupés par certains chercheur·se·s dans la catégorie de l'engagement scolaire. Il s'agit notamment de la qualité de la participation en classe, de l'attrait de l'école, de la motivation et la perception de soi comme élève (Janosz et coll., 2013). Des recherches sur les facteurs de risque scolaires ont montré que l'école peut agir de façon efficace sur l'engagement scolaire, notamment par un accompagnement adéquat des élèves à risque (Janosz et coll., 2013). Un lien positif semble exister entre l'engagement et la réussite scolaire (Rumberger, 2011). Archambault et coll. (2015) soulignent quant à eux l'impact positif direct de l'utilisation de pratiques différenciées sur l'engagement scolaire, surtout chez les élèves provenant de milieux défavorisés.

**La compétence scripturale** se définit comme « la capacité de produire du sens par l'écrit sans qu'il y ait transit par l'oral, par l'appropriation des outils sémiotiques et matériels de l'écrit ; c'est développer le contrôle de son activité langagière en prenant son texte comme un objet qu'on crée, commente, structure, manipule et transforme » (Chartrand, 2000, p. 26). Elle est par conséquent un moyen d'échange dans différentes situations de communication à l'écrit, mais aussi un « outil de médiation et de régulation d'autres actions humaines (...) et un outil d'organisation de la pensée au service du développement des savoirs et des apprentissages » (Simard, Dufays, Dolz et Garcia-Debanc, 2010, p. 270). La compétence scripturale comprend trois composantes : des savoirs (d'ordre linguistique, sémiotique, sociologique et pragmatique), des savoirs-faire (textuels

et graphiques) et des motivations-représentations (Dabène, 1998). Du point de vue didactique, toute intervention visant le développement de la compétence scripturale devrait, selon Barré De Miniac (2001), tenir compte des scripteur·trice·s et de la situation d'écriture.

**Le rapport à l'écriture** se concrétise dans la relation que le scripteur entretient avec l'acte d'écrire. Ainsi, le rapport à l'écriture relève d'une « situation d'écriture qui inclut [un certain type] d'écrit, mais elle est plus large. Elle inclut aussi la perception des buts, des enjeux, l'analyse des tâches à réaliser, le mode d'implication et de positionnement à adopter, globalement donc la gestion de la situation d'écriture par le scripteur » (Barré De Miniac, 2001, p. 101). Delcambre et Reuter (2002) considèrent que le rapport à l'écriture peut aussi s'envisager selon « le sens qu'il prend pour le sujet singulier qui écrit, dans le contexte singulier de la tâche d'écriture où il est engagé et dans l'histoire singulière qui est la sienne, même si une partie de ce sens et de cette histoire est socialement construite » (p. 3). Par souci d'opérationnalisation, le rapport à l'écriture, dans le contexte d'une recherche sur les activités d'écriture dans les disciplines scolaires (Chartrand et Blaser, 2008), a été décliné en quatre dimensions qui permettent de situer un·e scripteur·trice dans sa relation à l'écriture et à son apprentissage sur les plans affectif, conceptuel, axiologique et praxéologique. Ces dimensions recouvrent la palette des sentiments positifs ou négatifs (dimension affective), des idées, des préjugés ou des représentations (dimension conceptuelle) et des valeurs (dimension axiologique) qu'un·e scripteur·trice nourrit pour l'écriture ; la dimension praxéologique concerne les pratiques d'écriture scolaires et extra-scolaires des scripteur·trice·s.

***Différenciation pédagogique et pratiques de différenciation.*** Relevant d'une préoccupation « ancestrale » (Prud'homme et coll., 2005), les recherches sur la différenciation pédagogique soulignent le polysémantisme du terme, conçu à la fois comme « un outil, une attitude ou un effet maître, une approche, un système de croyances ou une philosophie, une stratégie d'adaptation du curriculum, une stratégie organisationnelle, un processus de changement de pratique ou un modèle de gestion de la classe » (Prud'homme, Dolbec, Brodeur, Presseau et Martineau, 2005, p. 8-9). Plus ancrés dans les pratiques des enseignant·e·s, Stradling et Saunders (1993, p. 129) définissent la différenciation pédagogique comme un processus de correspondance entre les buts d'apprentissage, les tâches, les activités et les ressources offertes avec les besoins, les styles et les rythmes d'apprentissage des apprenant·e·s, en vue surtout de favoriser la réussite scolaire. Pour sa part, Legrand (1986, p. 38) la présente comme « une activité de diagnostic et d'adaptation prenant en compte la réalité et la diversité des publics ». Ces définitions renvoient à des réalités distinctes, redevables à l'organisation du système éducatif, donc à un niveau macrostructurel (celle de Legrand, 1986 et des éléments de la définition de Prud'homme et coll., 2005), mais aussi à des processus liés à l'acte d'enseigner et à la gestion de la classe, donc à un niveau microstructurel.

Pour enlever cette ambiguïté constitutive, nous proposons d'opérer une première distinction entre les stratégies de flexibilisation des trajectoires scolaires, rattachées strictement au niveau macro-structurel, et les pratiques différenciées, manifestes au niveau microstructurel. Nous réservons ainsi l'usage du syntagme *différenciation pédagogique* à ce que Prud'homme et coll. (2005) appellent « approche » ou « philosophie ». La différenciation pédagogique resterait ancrée

dans les croyances et postures des enseignant·e·s (Prud'homme, 2007), donc aux niveaux épistémologique et axiologique, avec des influences certaines sur les finalités de l'action éducative. Les *pratiques différenciées* signifieraient les outils mis en œuvre au niveau praxéologique et incluraient l'ensemble des gestes professionnels de l'enseignant·e, dont certains, telles l'évaluation ou la collaboration avec les familles, sont habituellement exclus de la différenciation pédagogique.

Le cadre conceptuel et opérationnel que nous avons développé dans une recherche antérieure (Moldoveanu, Grenier et Steichen, 2016) a été utilisé dans ce projet. Nous y définissons ainsi la *différenciation pédagogique* comme « une approche caractérisée par le choix et la mise en œuvre intentionnelle de pratiques qui tiennent compte des spécificités des élèves et de la dynamique du groupe, visant à contribuer à leur réussite scolaire ». Une connaissance approfondie du groupe de la part de l'enseignant·e et un choix raisonné de pratiques, considérées appropriées pour soutenir la réussite scolaire de chacun·e des élèves du groupe, en constituent les conditions essentielles.

L'intentionnalité reste pour nous constitutive de la différenciation pédagogique. Tel que nous l'avons montré dans le texte sus-mentionné, « l'intentionnalité représente par conséquent un outil de description de l'action, défini par rapport à des motivations et visées précises qui, dans le cas de notre recherche, concernent la pertinence et la volonté d'utiliser des pratiques de différenciation. L'intentionnalité est exclusivement ancrée dans le contexte de l'action et renvoie au sens que l'acteur·rice attribue à celle-ci. Le contexte de l'action inclut autant des facteurs circonstanciels que des facteurs relevant de la subjectivité de

l'acteur-riche, de l'interprétation qu'il·elle fait de la situation. Du point de vue temporel, l'intentionnalité précède l'action, mais elle peut se révéler pendant ou après celle-ci, à la suite d'une activité herméneutique. » (Moldoveanu, Grenier et Steichen, 2016, p. 769). Ces conclusions se situent dans la continuité des travaux de Wittgenstein (1953, 1964) et d'Anscombe (1957), enrichis par les réflexions sur la sémantique de l'action d'Aucouturier (2008) et de Sansévy (2001). Dans ce texte, nous avons distingué l'intentionnalité de différenciation compensatoire de l'intentionnalité émancipatoire. L'intentionnalité compensatoire vise à « ramener tous les élèves à un standard prédéterminé, conformément à une norme socialement acceptée, concrétisée dans les apprentissages à réaliser dans un temps prédéterminé par le programme de formation » (Moldoveanu, Grenier et Steichen, 2016, p. 761). Celle-ci se manifeste souvent par des adaptations des attentes, des tâches, des modes de réalisation ou même des produits, afin que les élèves perçus comme étant en déficit par rapport à la norme puissent atteindre au moins une partie des objectifs. L'allocation de ressources supplémentaires s'inscrit dans la même perspective d'intentionnalité compensatoire. Pour sa part, l'intentionnalité d'émancipation est ancrée dans une reconnaissance des différences. Elle est associée à « des tâches diversifiées et souvent au choix de l'élève, à la planification de plusieurs moyens pédagogiques à mettre en place pour atteindre les mêmes objectifs d'apprentissage et dans la diversité du matériel pédagogique utilisé » (idem., ibidem.). Dans ce cas, les attentes restent similaires pour l'ensemble des élèves, les moyens pédagogiques mis en place visant à les amener à pleinement réaliser leur potentiel.

Pour caractériser les *pratiques différenciées*, nous avons proposé, dans la recherche précitée, une grille composée de quatre dimensions, soit relationnelle,

temporelle, instrumentale et réflexive. La composante relationnelle fait référence aux caractéristiques des élèves auprès de qui des pratiques différenciées sont mises en place ainsi qu'à l'ensemble des collaborateur·trice·s qui participent à leur implantation (autres enseignant·e·s ou intervenant·e·s, tels des orthopédagogues, des orthophonistes, des technicien·ne·s d'éducation spécialisées). La composante temporelle concerne le moment de l'intervention éducative où les pratiques différenciées se mettent en place : à l'étape de la planification, du pilotage ou de l'évaluation. La composante instrumentale, pour sa part, explicite les formules pédagogiques, évaluatives et de gestion de la classe utilisées. Enfin, la composante réflexive concerne les impacts de la différenciation perçus par les enseignant·e·s ainsi que par les élèves, en lien avec des aspects de l'engagement et de la réussite scolaires.

## **ANNEXE 2 – PRÉCISIONS SUPPLÉMENTAIRES SUR LA MÉTHODOLOGIE DE RECHERCHE**

### ***Ancrages théoriques de la méthodologie de recherche***

Ce projet s'inscrit dans le paradigme de la recherche-action collaborative (Chevalier et Buckles, 2013). La recherche-action se définit comme un « processus participatif » qui intègre action et réflexion, théorie et pratique, « en participant avec les autres à la recherche de solutions pratiques à des problèmes sociaux concrets et, plus globalement, à l'épanouissement des individus et de leur communauté » (Reason et Bradbury, 2008, p. 4). Cette approche méthodologique apparaît appropriée pour atteindre les objectifs visés par le présent projet et permet de contribuer au développement professionnel des participant·e·s (Barbier, 1996; Christen-Gueissaz et coll., 2006; Dionne, 1998; Dolbec et Prud'homme, 2010; Goyette et coll., 1984). En effet, en impliquant de manière constante et active les acteur·rice·s du milieu dans toutes les étapes du processus, la recherche-action contribue à « faire émerger un changement (dans sa pratique, dans son milieu et dans sa vie) par le biais d'un processus collaboratif favorisant l'éveil à soi, aux autres et à son environnement » (Dolbec et Prud'homme, 2010, p. 554). Cette perspective implique que les chercheuses ont adopté une posture de collaboratrices et de facilitatrices, en partageant le contrôle sur la direction de la recherche avec les participantes tout en s'assurant de garder une distanciation objective par rapport aux dimensions scientifiques du projet (Heron, 1996; Reason, 1994; Savoie-Zajc et Descamps-Bednarz, 2007). Les participantes ont par conséquent contribué à chaque étape de la recherche, autant pour la valider du point de vue de la pertinence pratique et conceptuelle que pour la documenter

et en évaluer les effets (Guba et Lincoln, 2012). Un engagement interactif et non hiérarchique s'est établi entre les chercheuses et les participantes afin de comprendre et interpréter les résultats obtenus et afin de produire des savoirs directement applicables dans la pratique, tout en laissant des traces permettant de documenter chaque étape de la démarche (Lincoln, 1997).

### **Participantes**

Six enseignantes du primaire et une conseillère pédagogique ont participé à cette recherche. Les six enseignantes travaillaient, au moment de leur participation au projet, dans trois écoles de milieux défavorisés de trois commissions scolaires différentes (devenues des centres de services). La conseillère pédagogique, ancienne enseignante dans l'une des écoles participantes, assumait, à ce moment-là, la responsabilité du dossier *intervention en milieu défavorisé* dans sa commission scolaire. Le tableau 1 présente les caractéristiques socio-démographiques des enseignantes participantes. Leurs prénoms ont été modifiés pour conserver l'anonymat.

**Tableau 1.** Caractéristiques socio-démographiques des enseignantes participantes

| Enseignantes | Année et cycle d'enseignement             | Nbr d'années d'expérience | Milieu rural ou urbain | SFR | IMSE |
|--------------|---|---------------------------|------------------------|-----|------|
| Nadine       | 3 <sup>e</sup> année/2 <sup>e</sup> cycle | 26 ans                    | rural                  | 9   | 9    |
| Christine    | 4 <sup>e</sup> année/2 <sup>e</sup> cycle | 22 ans                    | rural                  | 9   | 9    |
| Mathilde     | 6 <sup>e</sup> année/3 <sup>e</sup> cycle | 23 ans                    | rural                  | 5   | 8    |
| Déborah      | 4 <sup>e</sup> année/2 <sup>e</sup> cycle | 25 ans                    | rural                  | 5   | 8    |
| Jacinthe     | 5 <sup>e</sup> année/3 <sup>e</sup> cycle | 13 ans                    | urbain                 | 10  | 10   |

|           |   |                        |        |    |    |
|-----------|---|------------------------|--------|----|----|
| Gabrielle | 3 <sup>e</sup> année/2 <sup>e</sup> cycle | 1 <sup>ère</sup> année | urbain | 10 | 10 |
|-----------|---|------------------------|--------|----|----|

*Note.* Ces informations sont relatives à l'année du début de l'étude, soit 2017-2018.

### ***Collecte des données***

Les données ont été collectées au cours de deux années scolaires. La collecte s'est concrétisée dans le cadre de six types d'activités.

*Rencontres collectives de co-construction de connaissances et de pratiques.* Ces rencontres visaient une compréhension harmonisée des principaux concepts du projet ainsi qu'une vision commune de la mise en pratique des activités de recherche. Structurées autour de thèmes pré-identifiés (par exemple, les approches pédagogiques différenciées, le rapport à l'écriture, le partage de pratiques, etc.), ces rencontres ont été des lieux privilégiés d'échanges entre toutes les membres de l'équipe du projet (chercheuses et enseignantes). En effet, chaque enseignante était invitée à faire un compte-rendu des activités réalisées dans le cadre du projet et à présenter son point de vue sur le mode de fonctionnement, les bons coups, les défis rencontrés, les solutions mises en place, les réactions des élèves et ses propres réactions.

*Rencontres de co-planification et d'accompagnement en sous-groupes.* Les sous-groupes ont été formés par cycle d'enseignement, ce qui a permis des échanges entre des enseignantes d'écoles différentes. Chaque sous-groupe a été accompagné par une chercheuse ou par la coordonnatrice de recherche, qui ont soutenu et alimenté le processus de co-planification et ont recueilli ensuite les données en lien avec le pilotage des situations d'enseignement-apprentissage.

*Activités d'exploration du rapport à l'écriture des élèves.* Ces activités ont été organisées au début et à la fin de l'année scolaire, et animées par l'enseignante, accompagnée par la coordonnatrice de recherche ou par une chercheuse. Elles ont permis de comprendre les besoins d'apprentissage des élèves ainsi que leurs perceptions des activités proposées.

*Observation de périodes d'enseignement.* Le pilotage des situations d'enseignement-apprentissage co-planifiées a été observé selon des grilles construites pour comprendre comment les activités proposées répondaient aux besoins d'apprentissage des élèves, quelles étaient les pratiques de différenciation mises en œuvre et quels étaient les aspects à adapter par rapport à la planification.

*Retour post-observation avec les élèves.* Cette activité a été organisée sous forme de discussion dirigée de groupe avec les élèves. Les retours ont permis d'identifier les aspects les plus appréciés par ces derniers, les pratiques aidantes ainsi que les aspects de leurs apprentissages (rapport à l'écriture, développement de certaines dimensions de la compétence à écrire, etc.) qui étaient éventuellement influencés par les activités proposées.

*Retour post-observation avec les enseignantes.* Des entretiens semi-dirigés ont contribué à recueillir des données sur les perceptions des enseignantes de leurs propres pratiques et des effets observés sur les apprentissages des élèves.

Le Tableau 2 présente le calendrier des rencontres collectives de co-construction, des rencontres de co-planification et d'accompagnement en sous-groupes et des retours post-observation avec les enseignantes. Les expérimentations ont eu lieu

tout au long des deux années du projet. Les retours auprès des élèves se sont déroulés à la suite des expérimentations.

**Tableau 2.** Calendrier des activités de recherche par cycle de recherche-action

| Cycles             | Rencontres co-construction   | Rencontres co-planification              | Retours post-observation                          |
|--------------------|------------------------------|--|---|
| Phase préparatoire | 18 janvier et 6 octobre 2017 | -  | -   |
| Cycle 1            | 31 mars et 20 juin 2017      | 10 et 22 mai 2017                        | 27 mars, 19 avril, 11, 18 et 25 mai 2017          |
| Cycle 2            | 9 novembre 2017              | 24 et 29 novembre, 4 et 13 décembre 2017 | 28 novembre, 6, 13 et 20 décembre 2017            |
| Cycle 3            | 19 janvier et 25 mai 2018    | 6 avril, 31 mai et 7 juin 2018           | 12 et 16 janvier, 13 et 21 février, 11 avril 2018 |

## ***Outils de collecte des données***

### **1. Exploration du rapport à l'écriture des élèves**

#### *Élèves du 2<sup>e</sup> cycle du primaire*

Modalités : Par un dessin, les élèves se représentent en train d'effectuer une tâche d'écriture en indiquant leurs sentiments et participent à une discussion animée par l'enseignante. Les résultats sont notés dans un tableau synthèse.

#### *Élèves du 3<sup>e</sup> cycle du primaire*

Modalités : Les élèves participent à une discussion animée par l'enseignante. Les résultats sont notés dans un tableau synthèse.

*Questions :*

1. Comment vous sentez-vous quand vous devez écrire à l'école? Pourquoi?  
(Explorer l'origine de ses sentiments)
2. Sur quels sujets aimez-vous le plus écrire? (relances possibles : Y a-t-il certains types de textes que vous préférez? Y a-t-il des situations où vous aimez plus écrire que dans d'autres?)
3. Quand vous écrivez, qu'est-ce qui est le plus facile (et/ou qu'est-ce que vous aimez le plus faire)? Expliquez (donner des exemples à partir des 5 étapes en écriture : faire un plan, trouver des idées, utiliser des "beaux mots" ou expressions, la correction/code de correction, la mise au propre, etc.)
4. Quelles sont les difficultés les plus importantes quand vous écrivez (vos défis personnels)? Expliquez (donner des exemples à partir des 5 étapes en écriture: faire un plan, trouver des idées, utiliser des "beaux mots" ou expressions, la correction, la mise au propre, etc.)
5. Qu'est-ce qui vous aide à mieux écrire? Expliquez (relances possibles : qu'est-ce qui vous aide ou que faisaient vos enseignantes dans les années passées pour vous aider à avoir des idées, faire le plan, rédiger, structurer les phrases, structurer le texte, réviser, corriger, mettre au propre? Par exemple, choix du thème ou choix parmi plusieurs thèmes, tempêtes d'idées, jumelage et regroupements, etc.)
6. Quels sont les outils et les supports que vous aimez utiliser quand vous écrivez? Pourquoi? Par exemple, utilisation de textes modèles (pouvoir se référer à des exemples), aide-mémoire, affiches, tableaux d'ancrage, dictionnaires spéciaux (ex. dictionnaires thématiques), etc.
7. Aimez-vous mieux écrire sur papier ou sur un ordinateur? Pourquoi?

8. Comment pensez-vous que vous pourriez apprendre à mieux écrire? Expliquez (relances possibles : quelles sont vos préférences et suggestions? Ex. ce que les élèves ont le goût d'essayer cette année)

## **2. Retour sur une activité d'écriture**

### **Appréciation de la situation d'écriture**

1. Est-ce que tu avais le goût de faire cette situation d'écriture et pourquoi? (Possibilité d'utiliser une échelle de 1 à 5 : 1 - « je n'avais pas le goût ou ça ne me plaisait pas » / 5 - « j'aimais beaucoup ça »).

2. Est-ce que le fait de... (destinataires réel·le·s, construction d'un album pour les élèves de l'année prochaine, etc.) vous a motivé à écrire?

### **Partage/célébration des bons coups, des défis et des stratégies et support/outils utilisés pour les surmonter :**

*Option 1* : demander aux élèves de se porter volontaires

Rappel des stratégies, supports et outils disponibles. Au besoin, afficher les stratégies au TNI.

Nomme un bon coup et un défi que tu as eu à surmonter.

Quelles stratégies, supports et/ou outils as-tu utilisés pour surmonter ton défi (ex. trouver des idées, enrichir ou corriger ton texte, etc.)?

*Option 2* : Lecture par l'enseignante des productions des élèves devant tout le groupe et appréciation (partage de connaissances et stratégies)

Inviter les élèves à commenter les étapes ou extraits du texte qu'ils ont appréciés en fonction des stratégies travaillées et de l'intention d'écriture.

### **Formules pédagogiques gagnantes ou à réinvestir (préférences) :**

Qu'est-ce qui a le plus aidé pour cette situation d'écriture-là? Pourquoi? À réinvestir ou non?

Rappel des étapes de la situation d'écriture et des formules pédagogiques proposées (choix offerts).

### ***Analyse des données***

Les données ainsi recueillies ont été soumises à une analyse inspirée de la théorisation ancrée par Glaser et Strauss (1967). Après avoir transcrit intégralement les entretiens, nous avons procédé à la codification. Dans la phase initiale de « codage ouvert », nous avons identifié les catégories. Une grille mixte de codage a été utilisée. Ainsi, certaines catégories ont été construites à partir du cadre conceptuel du projet, d'autres ont émergé des données. Durant la phase de « codage axial », nous avons cherché les liens entre les catégories, afin de les regrouper. Enfin, dans la phase de « codage sélectif », nous avons identifié les catégories principales. Après la construction des catégories empiriques issues de l'analyse, nous avons entrepris l'étape de l'analyse thématique, durant laquelle des matrices de catégories et des regroupements de citations ont été réalisés. La segmentation, la codification et les regroupements catégoriels ont été effectués à l'aide du logiciel d'analyse qualitative NVivo. Le codage a été réalisé par trois assistantes de recherche, supervisées par la chercheuse principale. Dans l'interprétation des résultats, nous avons utilisé la technique de la construction de l'explication (Miles et Huberman, 2003).

### **ANNEXE 3 – BREF APERÇU DE RÉSULTATS DE RECHERCHE CONCERNANT LE RAPPORT À L'ÉCRITURE DES ÉLÈVES, LES OUTILS CONSTRUITS ET LES EFFETS DE LA PARTICIPATION À UNE RECHERCHE-ACTION SUR LE DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL DES ENSEIGNANTES**

Dans cette annexe, nous présenterons plus de renseignements concernant certains résultats obtenus dans le cadre de cette recherche. Plus spécifiquement, nous aborderons la question du rapport à l'écriture des élèves en tant, nous donnerons quelques exemples de pratiques co-construites et quelques suggestions pédagogiques en fonction des défis rencontrés dans la classe. Enfin, nous analyserons brièvement certains effets observés de la participation à cette recherche sur le développement professionnel des enseignantes participantes.

#### **1. Le rapport à l'écriture des élèves : porte d'entrée didactico-pédagogique pour la conception et la planification de pratiques différenciées dans l'enseignement de l'écriture**

L'activité d'exploration du rapport à l'écriture des élèves a offert aux enseignantes un aperçu des attitudes de leurs élèves par rapport à la rédaction, des facteurs qui pourraient les motiver, de leurs préférences de travail et de leurs pratiques d'écriture à l'extérieur de l'école. Les résultats de ces activités ont pu être directement investis dans la conception des projets d'écriture intégrant des pratiques différenciées proposées dans cette recherche. Ainsi, les enseignantes ont essayé de concevoir des activités qui prennent en considération les facteurs de motivation énoncés par les élèves (par exemple, écrire pour des destinataires réel·le·s et non seulement pour obtenir une note ; avoir plus de choix quant au sujet d'écriture ; avoir de l'autonomie de recherche de préparation et non seulement des textes proposés par l'enseignante ; pouvoir travailler en équipe pour certaines étapes d'un projet d'écriture – ex., la tempête d'idées,

l'enrichissement ou la correction), qui tiennent compte des préférences des élèves quant au support (crayon-papier ou ordinateur) ou encore de leurs besoins d'apprentissage (travailler des stratégies d'utilisation et de gestion de ressources, avoir des modèles, des consignes et de l'accompagnement pendant la réalisation de la tâche). Les enseignantes étaient conscientes de certains aspects (par exemple, le manque de motivation des élèves), sans toutefois être en mesure d'identifier des pistes de solution pour relever ces défis. Cette activité les a aidées à réaliser plusieurs prises de conscience en lien avec les stratégies d'enseignement de l'écriture et d'évaluation des productions des élèves. Nous permettons de souligner la situation différente de Nadine, qui mettait déjà en place une démarche de connaissance des élèves dont les résultats étaient investis dans sa pratique. Elle réussissait à motiver ses élèves par rapport à l'écriture, de façon à ce que même ceux qui bloquaient complètement en début d'année écrivaient à la fin. Puisqu'elle utilisait déjà bon nombre de pratiques proposées aux autres enseignantes dans le cadre de la recherche, elle s'est concentrée spécifiquement sur la prise de conscience par les élèves de leurs défis et de leurs progrès, dans un effort de les conduire vers plus d'autonomie en tant qu'apprenant et vers l'appropriation de stratégies d'autorégulation.

L'analyse des activités d'exploration du rapport à l'écriture des élèves a mis en lumière la valeur que ces dernier·ère·s accordent à la rédaction en général. En effet, une grande majorité valorise l'écriture comme moyen de communication en dehors du contexte scolaire, dans la vie quotidienne. Pour certain·e·s, c'est une condition d'obtention d'un bon emploi plus tard ; pour d'autres, c'est un moyen de communication avec des membres de la famille qui vivent dans d'autres régions ou pays ou encore avec des ami·e·s sur les réseaux sociaux ; enfin, plusieurs

élèves ont affirmé écrire régulièrement des histoires à la maison (pour leurs parents, pour leurs frères et sœurs...). Bref, la plupart des élèves interrogé·e·s valorisent l'acte d'écrire et lui accordent de l'importance dans la vie quotidienne, que ce soit pour accéder à un statut social satisfaisant ou pour exprimer leur subjectivité et leur imagination.

Quant à l'écriture en contexte scolaire, les élèves se disent démotivé·e·s par le manque de sens des activités proposées. Il·elle·s aimeraient donner du sens aux activités de rédaction scolaire en ayant des destinataires réel·le·s de la production écrite ou une situation valorisante de diffusion. Par exemple, il·elle·s affirment préférer que leurs histoires puissent être lues par des enfants plus jeunes ou « plus pauvres » selon leurs propres affirmations, qui n'ont pas accès à de vrais livres. Savoir que leur production a été lue pourrait aussi les rendre fier·ère·s à la fin d'une tâche d'écriture.

Plusieurs élèves se sentent limité·e·s dans les tâches d'écriture proposées. Le plus souvent, c'est l'enseignante qui choisit le sujet, qui fournit des textes de préparation, qui encadre strictement le processus de rédaction. Avoir plus d'autonomie dans les projets d'écriture les stimulerait davantage, selon leurs propres affirmations, et contribuerait à développer certaines compétences utiles dans la vie quotidienne ou dans d'autres matières (les stratégies de recherche sur internet, par exemple).

Les élèves aimeraient également pouvoir choisir le support sur lequel il·elle·s écrivent. Certain·e·s préfèrent le papier-crayon, d'autres plutôt l'ordinateur ou la tablette; ceci ramène l'importance de varier les supports d'écriture. Quelques-un·e·s ont même avancé que leur préférence du support utilisé varie en fonction

du type de texte; ainsi, une histoire s'écrirait mieux sur papier (texte narratif), tandis que l'ordinateur serait plus approprié pour un texte informatif.

Le rapport à l'écriture des élèves interrogé·e·s a légèrement changé entre le moment initial et celui après les expérimentations. Les aspects qui ont varié concernent les aspects affectifs et axiologiques – autrement dit, ils étaient plus nombreux·ses à valoriser l'écriture en général et l'écriture en contexte scolaire spécifiquement. Après les expérimentations, il·elle·s se disaient aussi plus confiants devant une tâche d'écriture et plus en contrôle des stratégies qui pourraient les aider à bien réussir un projet d'écriture. Une autre dimension intéressante est l'amélioration de leur confiance d'avoir les outils nécessaires pour bien réussir et avoir une bonne note sur au moins un des critères d'évaluation.

## **2. Exemples de pratiques et outils pédagogiques développés**

*2.1. Exemples de pratiques.* Chacune des six enseignantes a expérimenté au moins trois projets d'écriture co-planifiées dans le cadre de cette recherche, incluant des pratiques différenciées ancrées dans les rapports à l'écriture de leurs élèves. Les situations d'écriture proposées ont été observées par des chercheuses ou par la coordonnatrice de recherche. Un retour avec les élèves a été organisé à la suite de chacun de ces projets et l'enseignante concernée a participé à un entretien individuel de bilan. Voici, à titre d'exemple, deux de ces projets, accompagnés par les besoins d'apprentissage ciblés et par les commentaires des élèves et des enseignantes.

### ***Classe de Mathilde (6<sup>e</sup> année) : J'ouvre une porte...***

*Situation d'écriture* : plusieurs photos de portes qui semblent typiques de différents pays sont présentées aux élèves. Ces dernier·ère·s choisissent la porte

par laquelle il-elle-s veulent « entrer » et leur texte porte sur ce qui se passe derrière la porte.

*Besoins des élèves* : les élèves sont démotivé·e·s, il-elle-s détestent faire des plans, se relire et ont beaucoup de difficulté pour l'enrichissement du texte et la correction.

*Préférences exprimées lors de l'exploration du rapport à l'écriture* :

- Pas de plan imposé – partir de la porte de leur choix.
- Proposer une situation d'écriture où il-elle-s peuvent exploiter le thème d'écriture de leur choix.
- Choix du type de texte (descriptif, narratif, etc.), du genre, du temps de verbe, etc.
- Pas de nombre de mots ou de paragraphes imposés (ni maximum ni minimum).
- Jeter leurs idées sur un papier brouillon pour pouvoir en discuter en équipe de 3-4 élèves (la discussion fait office de plan à l'oral).
- Possibilité d'afficher leur texte derrière une porte de l'école (s'il-elle-s le veulent).

*Accompagnement de l'enseignante et de la chercheuse* :

- Pendant l'échange entre les élèves, l'enseignante et la chercheuse circulent et écoutent les idées (le plan) des élèves. Lorsqu'il-elle-s sont prêt·e·s, elles leur donnent des laissez-passer et les élèves peuvent ensuite commencer à écrire.
- Avec des questions, stimuler leur imagination (pour ceux·celles qui sont bloqué·e·s et laisser « partir » ceux·celles qui sont déjà prêt·e·s) : qu'est-ce que

tu vois? Qu'est-ce que tu ressens ? Est-ce que tu vas vivre une aventure ? Est-ce que c'est toi qui est là ou c'est quelqu'un d'autre ?

*Évaluation :*

- Intention d'écriture, vocabulaire, orthographe (lexicale et grammaticale).

Expérimentation – première période (18 mai 2017) :

*Préparation/planification :*

Quelques minutes sont allouées pour observer les portes et jeter leurs idées sur le papier brouillon. Progressivement, les élèves peuvent aller discuter de leurs idées en équipes de trois (décidées par l'enseignante). Certains élèves s'inspirent des idées de leurs coéquipier·ère·s pour bonifier les leurs.

*Travail individuel de rédaction :*

Huit élèves sur vingt travaillent sur des portables

Quelques élèves ont rencontré des blocages et ont reçu du soutien (questions : ça se passe quand ? Où ? etc.).

Une élève demande à aller se faire lire son texte par un autre élève (dans le corridor). Lorsque les élèves ont terminé leur texte, l'enseignante leur demande systématiquement s'il·elle·s veulent se faire lire leur texte par un pair pour faciliter la révision/correction.

Une élève demande s'il y aura une autre période pour pouvoir finir la situation d'écriture.

*Obstacles/imprévus rencontrés :*

Des élèves écrivent au passé simple (ne peuvent pas être évalué·e·s). Puisqu'il a été dit qu'il n'y aurait pas de contraintes, cela pose problème. L'enseignante leur demande d'écrire au passé composé. De plus, les bouts de dialogue ne seront pas évalués.

*Réactions/appréciation des élèves :*

Durant la période : un élève dit fièrement que c'est la première fois qu'il a autant d'imagination. Il a écrit trois pages alors qu'il écrit habituellement 1 page. Un autre élève très faible écrit normalement tellement peu qu'il est impossible de l'évaluer. Dans cette situation, il a rédigé plusieurs paragraphes. Une élève mentionne apprécier pouvoir écrire «ce qu'elle veut». Lorsque les situations d'écriture sont trop strictes, c'est moins stimulant, selon elle. Il·elle·s ont écrit une heure (sans pause) et certain·e·s ont désiré continuer.

*Retour sur l'activité (en grand groupe) :*

Les élèves ont trouvé aidant : le choix du sujet (« plus amusant ») ; les laissez-passer stimulants (« ça veut dire que j'ai de bonnes idées »); développer les idées avant d'écrire (savoir ce qu'il manquait avant d'écrire pour ne pas être bloqué·e·s durant la rédaction); partager les idées en équipes (soit pour obtenir de l'aide à trouver des idées, soit pour préciser les leurs en les expliquant aux autres, soit pour aider les autres qui n'avaient pas d'idées); ne pas avoir eu la contrainte du plan écrit.

Attitudes par rapport à l'activité : les élèves se sont dit confiant·e·s, rassuré·e·s quand ils ont reçu le laissez-passer; fier·ère·s de leur production, la grande majorité des élèves veut lire son texte publiquement et l'afficher dans l'école (derrière les portes de l'escalier menant à la bibliothèque).

Points négatifs soulevés : trop de liberté peut amener des blocages, mais le soutien de l'enseignante a aidé.

*Effets observés par l'enseignante et la chercheuse (résultats issus de discussions informelles durant la période) :*

La discussion en équipe a été très efficace. Les élèves ont seulement parlé de leurs idées pour leur texte. Il-elle-s se sont inspiré-e-s des idées de chacun-e-s (ex. les trois ont une idée autour du concept de labyrinthe, des élèves ont proposé des idées autour du sport parce que l'élève qui manquait d'idées est un sportif, etc.)

Dès le début de la période de rédaction, les élèves apparaissent très concentré-e-s et captivé-e-s, même ceux-celles qui n'écrivent pas ou très peu habituellement.

Après seulement quelques minutes, plusieurs élèves ont beaucoup avancé. Certain-e-s ont déjà écrit une page complète.

Les élèves restent engagé-e-s tout au long de la période de rédaction et sollicitent très peu l'enseignante.

Après 30 minutes, certains élèves ont terminé alors que d'autres ont avancé à des rythmes plus lents.

### ***Classe de Christine (4e année) : Une lettre à la poste***

*Activité* : Les élèves ont écrit une lettre à la personne de leur choix. La lettre a été réellement envoyée par la poste. Dans la première partie de la lettre, les élèves devaient parler d'eux et, dans la deuxième partie, il-elle-s devaient poser des questions à la personne et faire une petite conclusion.

*Besoins d'apprentissage* : motivation à écrire; avoir des tâches significatives d'écriture; alléger la tâche de correction.

*Retour des élèves sur l'activité :*

Attitude par rapport à l'activité : plusieurs appréciations très favorables en raison des destinataires réel·le·s (situation authentique, qui touchait la réalité vécue par certains élèves et donnait du sens à l'activité proposée). Certain·e·s ont indiqué une motivation élevée pour raconter des choses à une personne importante, mais il·elle·s manquaient d'idées. D'autres ont indiqué qu'il·elle·s trouvaient intéressant d'écrire à une personne réelle, mais qu'il·elle·s trouvaient que d'autres moyens de communication auraient été plus pertinents qu'une lettre à la poste.

*Stratégies et outils utilisés pour améliorer le texte :* lire des textes, faire des tempêtes d'idées, ajouter des adjectifs, s'inspirer d'un modèle.

*Stratégies et outils pour corriger le texte :* le dictionnaire, le code de correction, souligner les verbes, le papier Correcto.

*Défis relevés :* allonger le texte, faire au moins une comparaison, parler de soi-même, trouver des idées, ajouter des adjectifs, réduire le nombre d'erreurs.

*Attitude par rapport aux destinataires réel·le·s :* généralement, très favorablement reçu; certain·e·s ont exprimé des réserves quant à la pertinence de poster leur lettre (sentiment d'incompétence dans la rédaction ou impertinence du moyen de communication).

*2. 2. Exemples d'outils et de suggestions pédagogiques.* À la suite de l'analyse des résultats des activités d'exploration des rapports à l'écriture des élèves et des observations des enseignantes, plusieurs catégories de défis ont été identifiées. Les échanges entre les chercheuses et les enseignantes lors des activités de co-

planification ont permis de suggérer des pratiques différenciées pour trouver des pistes de solution à ces défis. Quelques exemples sont présentés dans ce qui suit.

### **Défi : Mes élèves manquent d'idées**

Suggestions :

- Partir de lectures d'albums ou d'œuvres jeunesse humoristiques, travailler à l'oral pour identifier et créer des situations initiales, des éléments déclencheurs, des péripéties, etc.
- Faire une ou des tempête(s) d'idées.
- Piger des étiquettes de lieux, de moments, de personnages, de problèmes, etc. et s'en inspirer dans leur texte.
- Compléter un récit à partir d'une situation initiale lue par l'enseignante et accompagnée d'images (ou de musique pour créer une ambiance) afin de les aider à visualiser la suite de l'histoire.
- Exprimer leurs idées avant la rédaction en groupe de pairs et obtenir un laissez-passer de la part de l'enseignante lorsqu'il·elle·s se sentent prêt·e·s à écrire.
- Rédiger un plan en équipe. Chaque élève repart avec le même plan pour écrire, mais les récits finaux sont quand même différents.
- Rédiger deux plans à deux. Cela offre deux choix aux élèves.
- Lire leur ébauche à d'autres dans le corridor au moment de la rédaction (et se faire suggérer des idées pour ajuster ou poursuivre).
- Fournir une banque de mots et/ou, s'il y a lieu, proposer des activités (capsules de jeu) facilitant l'usage de dictionnaires thématiques ou la recherche d'informations en ligne.

### **Défi : Mes élèves trouvent la tâche lourde ou complexe**

Suggestions :

- Éviter d'effacer les tentatives ratées : découper et agraffer sur une autre page.
- Enseigner les parties du récit de manière explicite, une à la fois.
- Offrir des tableaux d'ancrage pour faciliter l'utilisation de stratégies d'écriture.
- Utiliser une vidéo sans paroles pour replacer dans l'ordre les événements de l'histoire à l'intérieur d'un plan (ex : « Piper » de Disney Pixar)
- Enseigner le récit en trois temps (début - milieu - fin) à partir d'une courte vidéo. On montre aux élèves le début et la fin. Il·elle·s doivent imaginer ce qui s'est passé dans le milieu pour que la fin soit plausible. Cela concrétise l'idée des trois temps du récit.
- Rédiger collectivement les différentes parties (l'enseignante écrit les idées des élèves au tableau et aide à la construction des phrases et à l'ajout de marqueurs de relation).
- Rédiger en sous-groupes avec l'aide de l'orthopédagogue en classe pour certain·e·s élèves.
- Offrir un choix de plans : plan traditionnel, aucun plan, feuille blanche leur permettant de structurer leurs idées eux·elles·-mêmes en écrivant des mots - clés ou de les illustrer avec des dessins, plan permettant d'écrire et de dessiner, de schématiser le plan etc.

**Défi : Mes élèves appréhendent négativement la tâche de correction ou la mise au propre**

Suggestions :

- Enseigner à se servir des outils de correction par des capsules de jeu en début d'année.

- Enseigner explicitement des stratégies pour enrichir le vocabulaire (ex : faire des comparaisons, ajouter des adjectifs, chercher des mots de même famille, trouver des synonymes, rajouter des détails, des sentiments, décrire les lieux, se servir de mots entendus lors de lectures à voix haute, etc.). Cela a eu un effet sur toutes les composantes du récit.
- Faire le travail sur l'enrichissement de texte en équipe de 2, 3 ou 4. À tour de rôle chacun·e lit son texte et reçoit les commentaires de ses pairs (chacun·e prend des notes avec un crayon de couleur).
- Faire identifier par l'élève les mots riches qu'il·elle a utilisés /ajoutés à son texte. Son regard d'enfant sur un mot qu'il·elle juge beau ou précis permet de rendre justice à son effort.
- Demander aux élèves d'utiliser des crayons de couleurs différentes (crayons d'auteurs) lorsqu'il·elle·s retravaillent leur texte. Il·elle·s embellissent, ajoutent, retranchent. Leur démarche apparaît plus concrète pour lui·elle et explicite pour nous.
- Corriger uniquement certains critères associés directement aux aspects travaillés dans les ateliers préparatoires.
- Corriger seulement certains éléments du critère orthographe (ex : orthographe lexicale, accord du verbe, etc.).
- Corriger de courts paragraphes au fur et à mesure (« tu rédiges ta situation initiale, tu la corriges. Quand tu as fini, tu me remets ton cahier ». L'élément déclencheur sera rédigé et corrigé le lendemain.)
- Corriger un, deux ou trois paragraphes au complet et corriger le ou les paragraphes restants d'un pair, sur le texte de l'autre.

- Laisser tomber le plan et/ou la correction pour des ébauches de parties de récit.
- Effectuer la mise au propre à l'ordinateur et/ou rappeler l'intention d'écriture (destinataire réel·le).

### **Défi : La correction**

La correction est apparue comme un grand défi autant pour les élèves que pour les enseignantes. Les élèves ont avoué détester la tâche d'auto-correction car elle leur paraît trop lourde et décourageante. De leur côté, plusieurs enseignantes trouvaient la correction exigeante et affirmaient que les copies « ensanglantées » (Préfontaine, 1998) contribuaient à démotiver les élèves au sujet des tâches d'écriture. De leur côté, les élèves ont abondé dans le même sens en répondant à la question portant sur leur confiance à obtenir de bonnes notes en écriture ; ils ont exprimé ainsi leur démotivation, en argumentant que, peu importe le temps consacré à la correction, il restera toujours des erreurs, par conséquent il ne vaut pas la peine de se forcer. Une des pistes suggérées dans le cadre de cette recherche concerne la précision des critères de correction, au lieu de viser à chaque fois l'ensemble des critères d'évaluation prescrits par le ministère. Cibler seulement quelques critères adaptés aux intentions pédagogiques et au moment de l'année scolaire s'est avéré une solution intéressante, qui a aidé les enseignantes à planifier à plus long terme, par étapes, le suivi de la progression des élèves en écriture. En allant par étapes adaptées aux spécificités de leurs groupes, les enseignantes ont pu arriver, vers la fin de l'année, à une évaluation complète selon l'ensemble des critères du ministère, tout en gardant la motivation

des élèves et en renforçant au fur et à mesure certains aspects qui posaient des défis.

### **3. Effets observés de la participation à une recherche-action sur le développement professionnel des enseignantes**

La participation à des recherches-actions est réputée avoir des effets significatifs sur le développement professionnel des enseignant·e·s (Guillemette et Savoie-Zajc, 2012; Morrissette, J. 2013 ; Richard, Carignan, Gauthier et Bissonnette, 2017). Ces affirmations restent toutefois peu documentées du point de vue empirique (Butler, 2005 ; Prud'homme, Dolbec et Guay, 2011 ; Granger et Kalubi, 2014). À partir des résultats de cette recherche, nous nous permettons de proposer dans ce qui suit une brève analyse du développement professionnel vécu par les participantes à ce projet. L'analyse a été réalisée selon les modèles de Clarke et Hollingsworth (2002) et de Guskey (2000).

#### *Domaine individuel :*

- Acquisition de nouvelles connaissances : sur la différenciation pédagogique et les pratiques différenciées; sur des éléments précis concernant les stratégies d'enseignement de l'écriture; sur des concepts spécifiques tels le rapport à l'écriture et la compétence scripturale ;
- Remises en question : de certaines croyances et attitudes qui se situaient à la base de leurs pratiques professionnelles antérieures. Elles ont déconstruit, par exemple, leurs croyances portant sur la transférabilité des pratiques d'un groupe à l'autre, sur leur posture d'enseignement ou encore sur leur propre capacité à stimuler chez leurs élèves la motivation et l'engagement dans une tâche d'écriture. En ancrant la planification de leurs activités d'écriture dans

les rapports à l'écriture de leurs élèves, elles ont observé que le potentiel de transférabilité des pratiques d'un groupe à l'autre est limité, car les pratiques différenciées visent essentiellement à répondre à des besoins concrets d'apprentissage et à des caractéristiques réelles de chaque groupe. Certaines attitudes des enseignantes ont également changé au cours du projet, comme l'appréhension par rapport à la correction ou la rigidité concernant la forme et le rôle du plan dans un projet d'écriture ou encore la correction ciblée.

*Domaine professionnel :*

- Des changements de pratiques : l'ensemble des enseignantes a mis en place des pratiques qui ne faisaient pas auparavant partie de leur répertoire pédagogique (l'écriture collaborative, l'autocorrection, la correction ciblée, la correction collaborative, les stratégies d'enrichissement du texte, les stratégies de correction, l'utilisation de photos et de vidéos comme stimuli, proposer des choix guidés). Ajoutons aussi, à titre d'exemple, l'ancrage des enseignements dans les résultats des activités de connaissance des élèves, l'intégration de moyens de diffusion des textes rédigés par les élèves comme stratégie de motivation ou l'enseignement explicite de certaines stratégies. Certaines enseignantes ont profité de leur participation au projet pour mettre en place des démarches ou des outils auxquels elles réfléchissaient avant, sans toutefois avoir la chance de les intégrer de façon systématique dans leur enseignement. C'est le cas, par exemple, des interventions ciblées sur le vocabulaire, la construction et l'utilisation de banques de mots ou l'intégration d'outils informatiques (Padlet, par exemple).

Les changements observés dans ces deux domaines répondent par ailleurs aux conditions de réussite de l'apprentissage professionnel énoncées par Butler (2005). En effet, les enseignantes ont été amenées à examiner d'un point de vue critique leurs conceptions et connaissances, ont pu intégrer de nouvelles connaissances dans leur pratique et ont entrepris une réflexion autorégulatrice de celle-ci.

*Retombées observables sur les apprentissages des élèves :*

- L'augmentation de la motivation et de l'engagement des élèves dans une tâche d'écriture
- La hausse des résultats scolaires perçue par certaines participantes

Ces résultats positifs valorisent aux yeux des enseignantes les apprentissages professionnels réalisés dans ce projet et les encouragent, comme soulignaient Van Tassel-Baska et coll. (2008), à poursuivre la transformation.

Par rapport au modèle de Guskey (2000), les résultats du projet permettent d'affirmer que les perceptions des enseignantes des activités dans lesquelles elles ont été impliquées ont été généralement positives, avec deux précisions. Il faut d'abord noter que trois autres enseignantes, provenant d'une autre école, ont été approchées en début du projet. Celles-ci se sont désistées après deux rencontres, en raison du fait que l'approche de co-construction ne répondait pas à leurs attentes. En effet, elles envisageaient plutôt une expérimentation bien structurée, dans laquelle elles auraient eu à mettre en œuvre des approches et stratégies prédéfinies par les chercheuses. La posture collaborative leur semblait trop exigeante en termes de temps et d'investissement personnel et dépourvue de garanties de résultats. Ensuite, deux des participantes à l'ensemble du projet ont

exprimé certaines réserves au sujet de leur implication. Elles avaient l'impression que les activités proposées leur étaient moins bénéfiques, car elles utilisaient déjà la plupart des stratégies dont il était question dans les rencontres de groupe. Cet écart entre leurs attentes et les activités proposées dans le cadre du projet a pu être comblé par un encadrement plus personnalisé et par la prise de conscience qu'elles pouvaient expérimenter des stratégies ciblées auxquelles elles songeaient depuis longtemps sans avoir eu la chance de les implanter de façon systématique.

Sur la seule base des observations des activités de co-planification et de pilotage, donc sans mesurer formellement les apprentissages réalisés, nous pouvons affirmer que des changements importants ont été enregistrés, comme montré ci-haut. Les nouvelles connaissances acquises ont été mobilisées tout au long du projet. Cette mobilisation a bénéficié d'un soutien organisationnel indirect, dans la mesure où les directions des écoles ont donné leur accord pour la participation des enseignantes au projet. En revanche, des conditions n'ont pas été créées pour un transfert de ces pratiques au sein de l'équipe-cycle ou de l'équipe-école. Enfin, tel que déjà mentionné, des impacts sur les apprentissages des élèves, et notamment sur leur engagement dans des tâches d'écriture, ont été observés. Nous pouvons ainsi conclure que la participation à ce projet de recherche-action a couvert l'ensemble des aspects mentionnés par Guskey (2000), ce qui semble un objectif difficile à atteindre par le biais de dispositifs de développement professionnel plus traditionnels.

Il est intéressant de noter que les apprentissages professionnels réalisés par les enseignantes dans le cadre de cette recherche se situent à la fois sur la dimension des processus individuels que sur celle centrée sur les pratiques sociales (Butler,

2005). En effet, tous les changements mentionnés ont été doublement médiés du point de vue social. Chaque enseignante a pu appuyer son développement professionnel sur l'accompagnement des chercheuses et sur le processus de co-construction de pratiques avec ses pairs. Cette double médiation sociale, spécifique à la recherche-action, combine les avantages de l'accompagnement expert (Gallucci, Van Lare, Yoon et Boatright, 2010; Reinke, Stormont, Herman et Newcomer, 2014) à ceux des communautés de pratiques (Dionne, Lemyre et Savoie-Zajc, 2010; Tam, 2015). Toutefois, en l'absence d'un soutien institutionnel direct et d'un transfert de connaissances ou de pratiques au sein des équipes-écoles, les apprentissages professionnels réalisés par les enseignantes dans le cadre de cette recherche-action n'ont pas contribué à un changement organisationnel, comme c'est le cas des communautés d'apprentissage (Granger et Kalubi, 2014; Leclerc et Labelle, 2013).

Mentionnons enfin que la participation à cette recherche a été une occasion pour les enseignantes d'approfondir des réflexions qu'elles avaient déjà amorcées. Certaines ont pu, par exemple, resserrer les liens entre l'enseignement de la grammaire et les tâches d'écriture. D'autres se sont attardées sur les conditions de transfert et d'adaptation de pratiques gagnantes aux caractéristiques des groupes réels (ex. : ateliers d'écriture, pratiques expérimentées dans d'autres groupes), afin de mieux comprendre pourquoi des pratiques présentées parfois comme gagnantes ne fonctionnent souvent pas dans leurs classes. Plusieurs d'entre elles ont également identifié des possibilités de transfert des acquis en écriture dans d'autres disciplines en amorçant ainsi la mise en œuvre d'approches interdisciplinaires. Afin de diminuer le sentiment de solitude des enseignantes dans leurs efforts de renouvellement des pratiques, l'importance du soutien

institutionnel et de l'équipe-école dans la réussite de l'expérimentation de certaines démarches et pratiques pédagogiques a aussi fait partie des réflexions.

#### **ANNEXE 4 : RÉFÉRENCES ET BIBLIOGRAPHIE COMPLÉMENTAIRE**

Archambault, I. et coll. (2015). *Étude comparative de l'engagement scolaire des élèves de milieux défavorisés issus ou non de l'immigration: contributions de l'environnement scolaire et des pratiques enseignantes*. Rapport de recherche. [http://www.frqsc.gouv.qc.ca/documents/11326/552404/PRS\\_ArchambaultI\\_rapport\\_%C3%A9l%C3%A8ves-immigration-ou-non.pdf/324adbae-2887-4b18-ae5a-6c506b5ce46e](http://www.frqsc.gouv.qc.ca/documents/11326/552404/PRS_ArchambaultI_rapport_%C3%A9l%C3%A8ves-immigration-ou-non.pdf/324adbae-2887-4b18-ae5a-6c506b5ce46e)

Barbier, R. (Éd.). (1996). *La recherche-action*. Paris : Economica.

Bedin, V. (2007). L'évaluation d'un projet de recherche européen : vers quel développement professionnel? Dans A. Jorro (dir.), *Évaluation et développement professionnel* (p. 115-138). Paris : L'Harmattan.

Butler, D. L. (2005). L'autorégulation de l'apprentissage et la collaboration dans le développement professionnel des enseignants. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(1), 55-78.

Butler, D. L., Novak Lauscher, H., Jarvis-Selinger, S., et Beckingham, B. (2004). Collaboration and self-regulation in teachers' professional development. *Teaching and teacher Education*, 20, 435-455.

Butler-Kisber, L. et Crespo, M. (2006). Réflexion sur le développement professionnel en éducation. In Amyot, D. et Hamel, C. (dir.). *La formation continue des personnels de l'éducation : Mali, Tunisie, Haïti, Guyana*, Éditions MultiMondes (p. 8-20).

Chevalier, J. M. et D. J. Buckles. (2013). *Participatory Action Research: Theory, Methods for engaged Inquiry*. U.K.: Routledge.

Christen-Gueissaz, E., Corajoud, G., Fontaine, M. et Racine J.-B. (2006). *La recherche-action, processus d'apprentissage et d'innovation sociale*. Paris : L'Harmattan.

Dionne, L., Lemyre, F. et Savoie-Zajc, L. (2010). Vers une définition englobante de la communauté d'apprentissage (CA) comme dispositif de développement professionnel. *Revue des Sciences de l'Éducation*, 36(1), 2543.

Dolbec, A. et Prud'homme, L. (2010). La recherche-action. Dans B. Gauthier (Éd.), *Recherche sociale : de la problématique à la collecte des données* (pp. 531-569). Québec : Presses de l'Université du Québec.

Gallucci, C., Van Lare, M., Yoon, I. et Boatright, B. (2010). Instructional Coaching: Building Theory About the Role and Organizational Support for Professional Learning. *American Educational Research Journal*, 47(4), 919– 963.

Gauthier, C., Bissonnette, S. & Richard, M. (2013). *Enseignement explicite et la réussite des élèves. La gestion des apprentissages*. Québec, Canada : Éditions du Renouveau Pédagogique Inc. (ÉRPI).

Goyette, G., Villeneuve, J. et Séguin-Nizet, C. (1984). *Recherche-action et perfectionnement des enseignants. Bilan d'une expérience*. Québec : PUQ.

Glaser, B.G. et Strauss, A.L. (1967). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. Chicago, IL : Aldine.

Granger, N. et Kalubi, J.-C. (2014). Effets d'un dispositif d'accompagnement sur la construction identitaire des enseignants du secondaire. *Phronesis*, 3(3), 26-38.

Guay, M.-H., et Prudhomme, L. (2018). La recherche-action. Dans T. Karsenti et L. S. Zajc (dir.), *La recherche en éducation : Étapes et approches* (p. 235 –267). Montréal, QC : Presses de l'Université de Montréal.

Hadar, L. et Brody, D. (2010). From isolation to symphonic harmony : Building a professional development community among teacher educator. *Teaching and Teacher Education*, 26, 1641-1651.

Heron, J. (1996). *Co-operative inquiry: research into the human condition*. Thousand Oaks, CA : Sage Publications.

Janosz, M., Pascal, S., Belleau, L., Archambault, I., Parent, S. et Pagani, L. (2013). *Les élèves du primaire à risque de décrocher au secondaire : caractéristiques à 12 ans et prédicteurs à 7 ans*.

<http://www.stat.gouv.qc.ca/statistiques/education/frequentation-scolaire/decrochage.pdf>

Lacourse, F. et M. Moldoveanu. (2011). Développement professionnel et identitaire des enseignants. Dans F. Lacourse et S. Martineau (dir.), *L'insertion professionnelle en enseignement* (p. 121-138). Montréal, QC: Éditions CEC.

Lafontaine, L. (2016). Recherche-action-formation au préscolaire et au 1er cycle du primaire : pistes méthodologiques. Dans Isabelle Carignan, Marie-Christine Beaudry et François Larose (dir.). *La recherche-action et la recherche-développement au service de la littératie* (p. 41-67), ÉDUS. [https://savoirs.usherbrooke.ca/bitstream/handle/11143/8809/04\\_Lafontaine.pdf?sequence=3&isAllowed=y](https://savoirs.usherbrooke.ca/bitstream/handle/11143/8809/04_Lafontaine.pdf?sequence=3&isAllowed=y)

Leclerc, M. & Labelle, J. (2013). Au coeur de la réussite scolaire : communauté d'apprentissage professionnelle et autres types de communautés. *Éducation et francophonie*, 41(2), 1-9.

Leroux, M. et Paré, M. (2016). *Mieux répondre aux besoins diversifiés de tous les élèves : des pistes pour différencier, adapter et modifier son enseignement*. Montréal: Chenelière éducation.

Leroux, Mylène, Sylvie Fontaine, Francine Sinclair. Retombées d'une formation sur la différenciation pédagogique réalisée avec des enseignantes du primaire. *Formation et profession*, 23(3), 17-32.

Miles, M. et Huberman, M. A. (2003). *Analyse des données qualitatives*. (2e éd). Paris : De Boeck.

Morrisette, J. (2013). Recherche-action et recherche collaborative : quel rapport aux savoirs et à la production de savoirs? *Nouvelles pratiques sociales*, 25 (2), 35-49. <https://doi.org/10.7202/1020820ar>

Mukamurera, J., Portelance, L. et Martineau, S. (2014). Développement et persévérance professionnels. Enjeux pour la profession enseignante et l'efficacité des systèmes éducatifs, dans Portelance, L., Mukamurera, J. et Martineau, S. (Dir.), *Développement et persévérance professionnels dans l'enseignement. Oui, mais comment?*, p. 15-22.

OCDE. (2016). *Supporting Teacher Professionalism : Insights from TALIS 2013*. Repéré à <https://doi.org/10.1787/9789264248601-en>

Paré, M. et Prud'homme, L. (2014). La différenciation dans une perspective inclusive : intégrer les connaissances issues de la recherche pour favoriser la

progression des élèves dans un groupe hétérogène. *Revue suisse de pédagogie spécialisée*, 2, p. 31-36.

Presseau, A., Lemay, M. et Prud'homme, L. (2006). *Transformations dans le discours d'enseignants à l'égard de la différenciation pédagogique*. Brock Education, 15 (2), 84-111. Repéré à <https://journals.library.brocku.ca/brocked/index.php/home/article/view/71/72>

Prud'homme, L., Dolbec, A. et Guay, M.-H. (2011). Le sens construit autour de la différenciation pédagogique dans le cadre d'une recherche-action-formation. *Éducation et francophonie*, 39(2), 165-188.

Reason, P. (1994). Three approaches to participative inquiry. Dans N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of Qualitative Research* (pp. 324-339). Thousand Oaks, CA: Sage.

Reason. P. et Bradbury, H. (2008). *The Sage Handbook of Action Research: Participative Inquiry and Practice*. Los Angeles : Sage Publication.

Reinke, W.M., Stormont, M., Herman, K.C. et Newcomer, L. (2014). Using coaching to support teacher implementation of classroom-based interventions. *Journal of Behavioral Education*, 23(1), 150-167.

Richard, M., Carignan, I., Gauthier, C. et Bissonnette, S. (2017). *Quels sont les modèles de formation continue les plus efficaces pour l'enseignement de la lecture et de l'écriture chez les élèves du préscolaire, du primaire et du secondaire? Une synthèse des connaissances*. (Rapport). Fonds de recherche du Québec sur la société et la culture (FRQSC). [http://www.frqsc.gouv.qc.ca/documents/11326/448958/AP\\_2014-](http://www.frqsc.gouv.qc.ca/documents/11326/448958/AP_2014-)

2015\_RichardM\_resume\_lecture-écriture.pdf/eea02c67-8770-4c73-a4ed-c8689ce32f40

Richter, D., Kunter, M., Klusmann, U., Lüdtke, O. et Baumert, J. (2011). Professional development across the teaching career : Teachers' uptake of formal and informal learning opportunities. *Teaching and Teacher Education*, 27, 116-126.

Schechter, C. (2012). Developing teachers' collective learning: Collective learning from success as perceived by three echelons in the school system. *International Journal of Educational Research*, 56, 60-74.

Simard, C., Dufays, J-L., Dolz, J. et Garcia-Debanc, C. (Éd.). (2010). *Didactique du français langue première*. Bruxelles: De Boeck.

Tam, A.C.F. (2015). The role of a professional learning community in teacher change: a perspective from beliefs and practices. *Teachers and Teaching*, 21(1), 22-43.

Timperley, H. (2011). Le développement professionnel des enseignants et ses effets positifs sur les apprentissages des élèves. *Revue française de pédagogie*, 174(1), <http://journals.openedition.org/rfp/2910>. DOI : <https://doi.org/10.4000/rfp.2910>

Uwamaryia, A. et Mukamurera, J. (2005). Le concept de «développement professionnel» en enseignement : approches théoriques. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(1), 133 à 156. <http://dx.doi.org/10.7202/012361ar>

VanTassel-Baska, Joyce & Feng, Annie & Brown, Elissa & Bracken, Bruce & Stambaugh, Tamra & French, Heather & McGowan, Susan & Worley, Bess & Quek,

Chwee & Wenyu, Bai. (2008). A Study of Differentiated Instructional Change Over 3 Years. *Gifted Child Quarterly*, 52, 297-312. 10.1177/0016986208321809.

Wittorski, R. (Éd.). (2007). *Professionnalisation et développement professionnel*. Paris : L'Harmattan.