

# Rapport de recherche

PROGRAMME ACTIONS CONCERTÉES

## **Les méthodes d'enseignement pour favoriser l'entrée dans l'écrit : la place de la différenciation pédagogique et le rôle accordé à l'interaction lecture/écriture**

### **Chercheur principal**

**Marie-France Morin, Université de Sherbrooke**  
Professeure titulaire, faculté d'éducation  
Chaire de recherche sur l'apprentissage de la lecture  
et de l'écriture chez le jeune enfant

### **Co-chercheur**

Isabelle Montésinos-Gelet, Université de Montréal  
Professeure agrégée, faculté d'éducation

### **Avec la collaboration**

Pascale Nootens, stagiaire postdoctorale (U. de Sherbrooke)  
Karine Saulnier-Beaupré, doctorante (U. de Montréal)

### **Établissement gestionnaire de la subvention**

Université de Sherbrooke

### **Numéro du projet de recherche**

2008-PE-118512

### **Titre de l'Action concertée**

Persévérance et réussite scolaires - Phase 2

### **Partenaire(s) de l'Action concertée**

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS)  
et le Fonds Québécois de la recherche sur la société et la culture (FQRSC)

## **REMERCIEMENTS**

Nous tenons à remercier chaleureusement les enseignants qui ont eu la générosité d'ouvrir leur classe et la confiance d'exposer leurs pratiques. Sans eux, cette recherche n'aurait pu avoir lieu.

Nous souhaitons également remercier les élèves et leurs parents qui ont accepté de participer à cette recherche et, ainsi, de permettre une meilleure connaissance des pratiques mises en œuvre dans les classes et de leurs impacts sur le développement des élèves.

Nous remercions les directions des cinq commissions scolaires qui ont accepté que cette étude se réalise sur leur territoire : la Commission Scolaire des Sommets, la Commission Scolaire des Navigateurs, la Commission Scolaire de la Vallée des Tisserands, la Commission Scolaire des Grandes Seigneuries et la Commission Scolaire de Montréal.

Nous remercions aussi le FQRSC et le MELS qui ont conjointement soutenu financièrement cette recherche par l'entremise du Programme de recherche sur la persévérance et la réussite scolaires. Ce programme de recherche nous a donné accès à des moyens qui ont permis concrétiser nos objectifs de recherche. Sans financement de la recherche un tel projet n'aurait pu être conduit.

Enfin, nous remercions toutes les assistantes de recherche qui ont travaillé à différentes étapes de cette recherche, que ce soit pour leur contribution à la cueillette de données, aux corrections de protocoles, à la compilation des données, à l'analyse des données ou à la rédaction du rapport. Nous remercions donc Pascale, Isabelle, Karine, Anne-Marie, Jennifer, Marie-Claude, Gabrielle et Marie-Claire.

### **Copyright**

Les photographies qui illustrent ce rapport ont été prises par Marc Gelet © 2007, 2008 et 2009.

Nous tenons à le remercier d'avoir grandement contribué à ce projet.

## TABLE DES MATIÈRES

<b>REMERCIEMENTS</b> .....	2
<b>INTRODUCTION</b> .....	10
<b>CONTEXTE THÉORIQUE</b> .....	12
1. LA GESTION DES DIFFÉRENCES EN CLASSE .....	12
2. DES PRATIQUES DE DIFFÉRENCIATION PÉDAGOGIQUE.....	13
2.1 La gestion de la différenciation en contexte d'hétérogénéité: quelques avenues Avancées .....	15
2.1.1 Miser sur l'essentiel .....	15
2.1.2 Assurer un équilibre entre les normes du groupe et celles des individus .....	15
2.1.3 Harmoniser le programme et les caractéristiques de l'élève par une évaluation formative continue .....	18
2.1.4 Harmoniser le programme et les caractéristiques de l'élève au moyen de la différenciation pédagogique : les objets de différenciation et les niveaux de différenciation .....	20
2.2 Les objets de différenciation .....	20
2.2.1 Différencier les structures.....	20
2.2.1 Différencier les processus .....	21
2.2.2 Différencier les contenus .....	22
2.2.3 Différencier les productions .....	22
2.3 Les niveaux de différenciation .....	23
3. LA NOTION DE PRATIQUE EXEMPLAIRE .....	25
3.1 Pratiques exemplaires d'enseignement de la littéracie .....	27
3.2 Les interactions lecture-écriture : quelques fondements éclairant la mise en place de pratiques exemplaires d'enseignement de la littéracie .....	33
<b>OBJECTIFS DE RECHERCHE</b> .....	37
<b>MÉTHODOLOGIE</b> .....	39
1. PARTICIPANTS .....	39
2. MATÉRIEL ET PROCÉDURE .....	41
2.1 Observation des pratiques en classe .....	41
2.1.1 Critères d'analyse des pratiques observées .....	41

2.2	Entretiens semi-dirigés auprès des enseignants .....	43
2.3	Évaluation des élèves .....	45
2.3.1	Tâche de pseudo-mots .....	45
2.3.2	Tâche de compréhension en lecture .....	46
2.3.3	Tâche de production de mots .....	46
2.3.4	Tâche de production de texte .....	46
<b>RÉSULTATS ET DISCUSSION .....</b>		<b>48</b>
<b>1. DESCRIPTION DES PRATIQUES D'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS ÉCRIT ET DES MOYENS SPÉCIFIQUES MIS DE L'AVANT PAR LES ENSEIGNANTS PARTICIPANTS .....</b>		<b>48</b>
1.1	Les dispositifs mobilisés .....	49
1.2	Les contenus enseignés .....	56
1.3	Les caractéristiques des pratiques selon les critères mis de l'avant par Hall (2003). 60	
<b>2. CATÉGORISATION DES PRATIQUES OBSERVÉES D'ENSEIGNEMENT DE LA LANGUE ÉCRITE DANS UNE VISÉE D'IDENTIFICATION DE TYPES D'ENSEIGNEMENT DE L'ÉCRIT .....</b>		<b>68</b>
<b>3. DESCRIPTION DES FORMES DE DIFFÉRENCIATION PÉDAGOGIQUE POUR L'ENSEIGNEMENT DE LA LECTURE ET DE L'ÉCRITURE ET ADAPTATIONS PÉDAGOGIQUES DE L'ÉVALUATION .....</b>		<b>71</b>
3.1	Description des formes de différenciation pédagogique observées dans l'enseignement de la lecture et de l'écriture en tenant compte des différents types d'enseignement .....	72
3.2	Portrait des pratiques de différenciation pédagogique et des adaptations de l'évaluation rapportée par les enseignants participants .....	73
3.2.1	La conception de la différenciation entretenue par les répondants .....	74
3.2.2	Les pratiques de différenciation des structures organisationnelles .....	74
3.2.3	Les mesures d'enseignement-apprentissage différenciées instaurées en contexte d'hétérogénéité des élèves selon le niveau de compétences.....	78
3.2.3.1	Considération des niveaux de compétences à l'écrit .....	78
3.2.3.2	Considération des niveaux de compétence à l'oral .....	81
3.2.4	La place de l'évaluation dans le contexte de la différenciation .....	82
3.2.4.1	L'évaluation des besoins pour l'intervention .....	82
3.2.4.2	L'évaluation de la progression : attentes et modalités .....	83
3.2.5	Des pratiques d'enseignement conjoint de la lecture et de l'écriture .....	85
<b>4. IMPACT DES DIFFÉRENTS TYPES D'ENSEIGNEMENT SUR LE DÉVELOPPEMENT DES COMPÉTENCES EN LECTURE ET EN ÉCRITURE CHEZ LES ÉLÈVES, NOTAMMENT POUR LES ÉLÈVES À RISQUE ET LES GARÇONS .....</b>		<b>87</b>

4.1	Résultats des élèves .....	88
4.2	Corrélations mettant en jeu les dispositifs .....	94
4.3	Corrélations mettant en jeu les contenus .....	95
 <b>CONCLUSION</b> .....		 97
1. FAITS SAILLANTS DE CETTE ÉTUDE .....		97
2. RECOMMANDATIONS ET BESOINS DE FORMATION AUPRÈS DES ENSEIGNANTS .....		99
3. RETOMBÉES SCIENTIFIQUES ET PÉDAGOGIQUES .....		102
 <b>RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES</b> .....		 103
 <b>ANNEXE 1 – Narration en images de la manière d’enseigner les stratégies de lecture mise en œuvre par Lyne dans sa classe</b> .....		 110
<b>ANNEXE 2 – Narration en images de la situation d’orthographe approchées mise en œuvre dans la classe de Karine</b> .....		112
<b>ANNEXE 3 – Narration en images d’une activité relative à la syntaxe mise en œuvre dans la classe de Pascale</b> .....		114
<b>ANNEXE 4 – Narration en images de la manière d’aborder la graphomotricité dans la classe de Brigitte</b> .....		117
<b>ANNEXE 5 – Narration en images du travail en atelier dans la classe de Robert</b> .....		118
<b>ANNEXE 6 – Narration en images de l’adaptation des 5 au quotidien dans la classe de Stéphanie</b> .....		120
<b>ANNEXE 7 – Narration en images de la lecture à haute voix d’<i>Un gnome à la mer</i> de Marie-Danielle Croteau et Rogé et des deux écrits intermédiaires demandés aux élèves au fil de la lecture dans la classe de Julie.</b> ....		121
<b>ANNEXE 8 – Narration en images de la recherche documentaire menée dans la classe de Georgie</b> .....		124

## LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 – 10 recommandations en matière d’enseignement de l’écriture, tirées recherches empiriques réalisées auprès d’enseignants dits exceptionnels (Graham <i>et al.</i> , 2009) .....	32
Tableau 2 – Répartition des élèves selon le niveau scolaire et selon le sexe .....	40
Tableau 3 – Répartition des classes selon l’indice de défavorisation .....	40
Tableau 4 – Les dispositifs mobilisés en groupe classe dans les différentes classes .....	50
Tableau 5 – Les dispositifs mobilisés en sous-groupes, en tandems ou qui impliquent divers regroupements dans les différentes classes .....	52
Tableau 6 – Les dispositifs mobilisés pour le travail individuel dans les différentes classes.....	54
Tableau 7 – Les contenus enseignés dans les différentes classes .....	56
Tableau 8 – Les caractéristiques des pratiques dans les différentes classes : critères mis de l’avant dans la recension de Hall (2003) .....	60
Tableau 9 – Les caractéristiques des pratiques dans les différentes classes : autres critères .....	64
Tableau 10 – Variété des dispositifs, des contenus et des caractéristiques réputées propices au développement des élèves .....	67
Tableau 11 – Critères utilisés pour déterminer les types d’enseignement .....	69
Tableau 12 – Les formes de différenciation pédagogique en fonction du type d’enseignement mis en œuvre dans les classes observées .....	72
Tableau 13 – Moyenne en fin d’année, progression moyenne entre le début et la fin d’année pour chacune des quatre tâches et indice d’impact sur la réussite des élèves pour les différentes classes.....	88
Tableau 14 – Indice 1 en fonction des types d’enseignement .....	89
Tableau 15 – Nombre et proportion d’élèves faibles, très faibles, forts et très forts en fonction des classes .....	90
Tableau 16 – Répartition en genre des élèves en fonction de leur force .....	91

Tableau 17 – Moyenne en fin d’année, progression moyenne entre le début et la fin d’année pour les deux tâches d’écriture et indice d’impact sur la réussite des élèves faibles, très faibles, forts et très forts pour les différentes classes ..... 92

Tableau 18 – Moyenne en fin d’année, progression moyenne entre le début et la fin d’année pour les quatre tâches et indice d’impact sur la réussite des garçons pour les différentes classes .....93

## LISTE DES FIGURES

Figure 1 – Exemple de dispositif mobilisé en groupe classe : la dictée métacognitive dans la classe de Claudia, la phrase de correction collective à partir de l’hypothèse d’une élève. ....	49
Figure 2 – Exemple de dispositif mobilisé en groupe classe : la leçon de lecture d’un tableau à double entrée (intégration des mathématiques). ....	49
Figure 3 – Lecture à haute voix d’un tandem d’élèves dans la classe de Paule .....	51
Figure 4 – Récit de légendes du Québec dans la classe de milieu allophone de Pascale ....	51
Figure 5 – Écoute d’un livre audio dans la classe de Stéphanie .....	53
Figure 6 – Autogestion du travail en atelier dans la classe de Valérie .....	53
Figure 7 – Lecture guidée dans la classe d’Isabelle .....	53
Figure 8 – Étude de mots en tandem dans la classe de Georgie .....	53
Figure 9 – Écriture copie dans la classe de Guylaine : les élèves copient des mots de leur choix dans leur abécédaire personnel qu’ils complètent lorsqu’ils ont terminé un travail avant l’ensemble du groupe. ....	55
Figure 10 – Défi copie parfaite dans la classe de Valérie, présenté sous deux modalités : au verso de la feuille ou affiché dans la classe .....	55
Figure 11 – Écriture copie dans la classe de Paule : les élèves tiennent un carnet mémoire de lecture dans lequel ils copient des mots et des phrases qu’ils apprécient particulièrement lors de leurs lectures personnelles. ....	55
Figure 12 – Exercices d’application après la lecture d’un texte dans la classe de Nathalie..	55
Figure 13 – Écriture personnelle à l’ordinateur dans la classe de Nathalie .....	55
Figure 14 – Cartes phonèmes/phonogrammes à partir des prénoms des élèves dans la classe d’Isabelle.....	57
Figure 15 – Modelage quant à l’utilisation du dictionnaire dans la classe de Stéphanie .....	57
Figure 16 – Production collective d’une lettre dans la classe de Pascale .....	58
Figure 17 – Analyse comparée du schéma de récit des albums de la série Gilda la girafe dans la classe de Priscilla.....	58
Figure 18 – Atelier de production de phrases dans la classe de Brigitte .....	59



## **INTRODUCTION**

La Politique de l'adaptation scolaire (1999) sensibilise les différents intervenants scolaires à la mise en œuvre d'actions qui visent à prévenir les difficultés d'apprentissage dès le début de la scolarisation, mais aussi à la prise en compte des besoins spécifiques de formation des élèves vivant des difficultés d'apprentissage afin de mieux soutenir la réussite de ces élèves et, ainsi, de diminuer les risques d'abandon scolaire. Les difficultés d'apprentissage en lecture et en écriture sont telles chez un nombre important d'élèves que la non-maîtrise de la langue écrite est souvent directement associée à l'échec scolaire. On peut ainsi observer qu'au Québec 52,5% des élèves sont classés fragiles ou incompetents en écriture aux épreuves de français en 3e année du primaire et, qu'en proportion, plus de garçons que de filles sont concernés par cette situation (Gouvernement du Québec, 2001). Ce résultat peut être mis en lien avec l'étude de Huntsinger, Shoeneman et Ching (1994) qui visait, entre autres, à comparer les performances en écriture de garçons et de filles de maternelle et qui met de l'avant une différence significative intergenre au détriment des garçons.

Pour faire face à ce contexte, les enseignants sont de plus en plus encouragés, notamment les orientations du Programme de formation pour l'école québécoise -niveau primaire (MELS, 2001), à adopter des pratiques pédagogiques différenciées qui tiennent compte des différentes caractéristiques et des niveaux variés de compétence de leurs élèves. En harmonie avec ces orientations ministérielles et en accord avec des chercheurs qui ont montré que l'échec scolaire est souvent associé aux difficultés persistantes en lecture et en écriture (Allal et Ntamakiliro, 1997), différentes commissions scolaires se sont mobilisées en élaborant concrètement des plans d'action qui multiplient les programmes d'éveil à l'écrit au préscolaire et les projets qui valorisent la lecture à l'école primaire. Récemment, le MELS (2005) a, dans cette foulée, témoigné de l'importance qu'il accorde à la réussite en français en énonçant son Plan d'action sur la lecture à l'école. De toute évidence, l'importance du savoir-lire et du savoir-écrire au 21e siècle semble réaffirmée.

Or, dans le domaine de recherche qui s'intéresse à l'enseignement/apprentissage de la langue écrite (qui comprend la lecture et l'écriture), le débat reste très actuel à propos des méthodes d'enseignement qui seraient les plus optimales du point de vue des apprentissages des élèves (Brissiaud, 2006; McCutchen, Abbott, Green, Beretvas, Cox, Potter *et al.*, 2002). Plus précisément, le débat scientifique et pédagogique relatif à l'enseignement de la langue écrite en début de scolarisation met souvent de l'avant la dichotomie entre une vision intégrée du lire-écrire dans un contexte signifiant de communication et un enseignement plus décontextualisé des correspondances grapho-phonétiques. Toutefois, avec l'évolution des recherches, on peut constater que cette dichotomie entre les deux approches tend à s'amenuiser dans la mesure où il est de plus en plus avancé que l'accès aux codes grapho-phonologiques n'est pas incompatible avec une approche qui place la langue écrite au cœur de préoccupations communicatives (Dahl et Scharer, 2000 ; Freppon et Mc Intyre, 1999). À cet égard, Hurry (2004) souligne que « généralement, les enfants apprennent mieux si les enseignements sont contextualisés et si ceux-ci les aident à saisir les principes qui sous-tendent les règles à apprendre » (p. 557).

La présente recherche vise donc à combler cette importante lacune en étudiant différents types d'enseignement en lecture et en écriture lors de l'entrée dans l'écrit afin de dégager, d'une part, la place accordée à la différenciation pédagogique et à l'interaction entre lire-écrire et, d'autre part, les pratiques d'évaluation associées à ces enseignements. De plus, afin d'alimenter le débat pédagogique et scientifique, cette étude contribuera à examiner les différents impacts que les méthodes d'enseignement peuvent engendrer sur le développement des compétences en lecture et en écriture.

## CONTEXTE THÉORIQUE

### 1. LA GESTION DES DIFFÉRENCES EN CLASSE

La Politique de l'adaptation scolaire (1999) prévoit aujourd'hui l'éducation de la grande majorité des élèves en difficulté en classe ordinaire. Ces orientations adoptées en matière d'éducation au Québec s'inscrivent, à l'échelle internationale, dans un plus vaste mouvement, celui de la pédagogie de l'inclusion, qui vise notamment à gérer les «différences» entre élèves, «tout en répondant aux besoins particuliers» de chacun (Vienneau, 2006, p.8). L'inclusion scolaire, selon Vienneau (*Ibid.*), repose en fait sur l'idée que chaque apprenant est unique et qu'en ce sens, l'enseignement-apprentissage doit être adapté aux caractéristiques personnelles et aux besoins particuliers de l'élève. Selon la Politique de l'adaptation scolaire (1999), l'inclusion<sup>1</sup> réfère ici à l'éducation de «tout» élève en difficulté, en classe ordinaire – à l'intérieur de laquelle il reçoit la majorité des services éducatifs spécialisés qui répondent à ses besoins – «[...] lorsque l'évaluation de ses capacités et de ses besoins démontre que cette intégration est de nature à faciliter ses apprentissages et son insertion sociale et qu'elle ne constitue pas une contrainte excessive [...] aux droits des autres élèves» (*Ibid.*, p.13). L'inclusion implique par ailleurs, pour cette instance (*Ibid.*), que

l'adaptation des services éducatifs [figure] comme première préoccupation de toute personne intervenant auprès des élèves [...] en difficulté [...]. L'adaptation des services éducatifs doit [en outre] être envisagée tout d'abord en fonction des services offerts à l'ensemble des élèves, puis des services adaptés plus spécialisés (Gouvernement du Québec, 1999, p.20).

---

<sup>1</sup> Le Ministère utilise plutôt le terme intégration, dont la définition réfère cependant au concept d'inclusion scolaire tel qu'il est utilisé dans le présent document.

Le personnel enseignant est par ailleurs «le premier visé en ce qui a trait à l'adaptation des services [...]. Il doit répondre aux besoins individuels des élèves en prenant en considération les capacités de chacun [...].» (Gouvernement du Québec, 1999, p.5). Le Ministère commande donc clairement l'instauration d'une pédagogie de l'inclusion à l'école, puisqu'il rend prioritaire l'adaptation de l'enseignement et des services offerts en classe ordinaire pour répondre aux besoins des élèves – notamment de ceux qui présentent des besoins particuliers – afin d'y favoriser la réussite, sinon de tous, du plus grand nombre d'entre eux. Dans ce contexte, l'instauration de moyens permettant la gestion des différences devient cruciale pour l'enseignant de classe ordinaire, aujourd'hui beaucoup plus hétérogène. C'est essentiellement par la mise en place de pratiques différenciées que sera rendue possible et efficace cette gestion des différences.

## 2. DES PRATIQUES DE DIFFÉRENCIATION PÉDAGOGIQUE

La différenciation pédagogique<sup>2</sup> «est née [...] de la nécessité de trouver des réponses adaptées à l'hétérogénéité du groupement des élèves dans une classe où le mode dominant de l'action pédagogique est celui de l'enseignement simultané» (Gillig, 2008, p.56). Pour plusieurs auteurs cependant (Przesmycki, 1991, 1997; Perrenoud, 1995; Astolfi, 1997), cette pratique constitue avant tout un moyen pour lutter contre l'échec scolaire et pour réduire les inégalités. Pour d'autres (Gillig, 2008; Tomlinson, 2004), si la différenciation se pose en effet comme solution à la problématique des élèves qui présentent des difficultés (Gillig, 2008), elle doit aussi être une solution à *toute* l'hétérogénéité de la classe et viser à faire progresser aussi les meilleurs élèves au maximum (*Ibid.*). C'est d'ailleurs cette optique qu'adopte le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, qui définit la différenciation pédagogique avant tout comme «une manière de penser l'enseignement, l'apprentissage et l'évaluation, une philosophie qui guide l'ensemble des pratiques pédagogiques. C'est une façon d'exploiter les différences et d'en tirer avantage» (Gouvernement du Québec, 2006, p.27). Cette même perspective s'avère également commune à de nombreux auteurs (Weston, 1992; Falconer Hall, 1992; Tomlinson, 2000, 2004; Fresne, 1994;

---

<sup>2</sup> Ou «pédagogie différenciée»; les deux termes sont considérés synonymes (Gillig, 2008).

Gillig, 2008) pour qui la différenciation pédagogique est définie comme une pratique d'enseignement qui prend acte et tient compte des différences, donc des besoins individuels des élèves (Fresne, 1994; Przesmycki, 1991; Zakhartchouk, 2001; Gillig, 2008). Concrètement, elle est conçue par ceux-ci comme le processus d'identification et de mise en place des stratégies les plus efficaces pour l'atteinte, par chaque élève, des buts fixés.

Certaines prémisses sous-tendent par ailleurs la différenciation telle qu'elle est abordée ici. Ainsi, celle-ci est avant tout fondée sur le principe de la diversité des élèves (Weston, 1992; Falconer Hall, 1992; Perrenoud, 1995; Tomlinson, 2000, 2004; Przesmycki, 1991; Meirieu, 2009; Zakhartchouk, 2001). Il y a en effet dans une classe, malgré l'âge à peu près similaire des élèves, une panoplie de différences entre ces derniers, différences que nous regrouperons ici, à la suite de Tomlinson (2000, 2004), en trois catégories : la préparation de l'élève (son point de départ dans l'apprentissage), ses intérêts (sa curiosité pour un sujet ou son affinité avec celui-ci) et son profil d'apprentissage (qui peut dépendre du type d'intelligence, du style d'apprentissage, de la culture, des expériences de l'individu, etc.). Ces différences sont suffisamment importantes pour avoir une large incidence sur les besoins de l'élève en matière d'apprentissage (*Ibid.*). Par ailleurs, la différenciation pédagogique est fondée sur les principes selon lesquels l'élève apprend mieux lorsque les tâches qui lui sont proposées sont appropriées à son niveau d'apprentissage<sup>3</sup>, lorsque ce qui lui est présenté est relié à ses propres expériences et à ses intérêts, lorsque la situation d'apprentissage est signifiante et naturelle, lorsque l'élève peut développer un sentiment d'appartenance au groupe et se sent respecté, et lorsqu'il collabore avec l'enseignant pour assurer son apprentissage (*Ibid.*; Gannac, 2001).

Étant donné ces principes, on comprendra que la différenciation doit s'appliquer aux individus, non pas aux groupes (Weston, 1992; Tomlinson, 2000); qu'elle doit par ailleurs favoriser la progression de tous les élèves, non pas uniquement celle des élèves en difficulté, donc qu'elle

---

<sup>3</sup> Selon Tomlinson (2004), une tâche (ou un défi) est approprié(e) si l'apprenant fait face à de l'inconnu, mais qu'il possède des bases lui permettant d'accomplir une partie de la tâche et qu'il reçoit un soutien lui permettant d'atteindre un autre niveau d'apprentissage.

doive être appliquée auprès de tous (Weston, 1992); enfin, qu'une action pédagogique centrée sur les caractéristiques et besoins propres à chaque élève implique que l'enseignement et l'évaluation soient indivisibles. En effet, l'évaluation continue fournit les informations indispensables à l'adaptation de l'enseignement aux besoins changeants de chaque élève (Weston, 1992; Tomlinson, 2000, 2004; Goupil, 2004).

## **2.1 La gestion de la différenciation en contexte d'hétérogénéité : quelques avenues avancées**

Si louables que soient les principes évoqués précédemment, leur «incarnation» dans la pratique fait cependant naître certains paradoxes, auxquels se heurtent les enseignants et le milieu scolaire en général (Perrenoud, 1995; Gillig, 2008; Maertens, 2004), notamment en contexte de grande hétérogénéité. Entre autres, l'enseignant est aujourd'hui amené à concilier cette double contrainte à laquelle il fait face : celle d'amener chaque élève à maîtriser un minimum de compétences, tout en amenant ceux qui présentent des compétences exceptionnelles à progresser au meilleur de leurs capacités. En d'autres mots, l'enseignant de classe hétérogène doit gérer l'équité - que chacun se développe au maximum sans être freiné dans ce processus - et l'efficacité du système - que tous aient atteint les exigences minimales (Gillig, 2008). De même, il doit concilier l'obligation de tenir compte, dans la pratique quotidienne et dans l'évaluation, des caractéristiques et besoins des élèves en difficulté - seule voie permettant, du reste, de les faire réellement progresser (Tomlinson, 2004) - et la nécessité d'amener ces élèves à répondre aux attentes minimales du programme d'études (Perrenoud, 1995; Maertens, 2004).

La gestion de la différenciation a fait l'objet de certains écrits récents. Les moyens recensés consistent, notamment, à miser sur les éléments essentiels du programme, à assurer par ailleurs un équilibre entre les normes prescrites pour le groupe et celles qui tiennent compte de l'individu, et à harmoniser le programme et les caractéristiques de l'élève par l'évaluation continue de ce dernier et par des pratiques de différenciation prenant assise sur cette évaluation.

### 2.1.1 Miser sur l'essentiel

La différenciation pédagogique nécessite que l'enseignant se concentre sur les savoirs et compétences essentiels qu'il veut voir acquérir ou développer par ses élèves, en fonction notamment des éléments jugés requis pour la suite des apprentissages au programme (Perrenoud, 1997; Falconer Hall, 1992; Tomlinson 2004). L'analyse du programme d'études est donc impérative pour l'enseignant. En clair, puisque dans toutes les matières scolaires, le contenu du programme constitue les faits, les concepts et principes essentiels, et les habiletés ou compétences à développer pendant une période donnée, l'enseignant devrait, dans la planification à long terme de son enseignement, dresser une «liste de ce que les élèves devraient savoir (faits), comprendre (concepts et principes) et être capables de faire (habiletés [et compétences])»<sup>4</sup> (Tomlinson, 2004, p.59) au terme de cette période<sup>5</sup>. L'enseignant devrait ensuite planifier des activités et prévoir le matériel à mettre à la disposition des élèves, pour donner à ces derniers des occasions d'apprendre ces éléments essentiels (Falconer Hall, 1992; Tomlinson, 2004). Il doit par ailleurs, à travers cette démarche d'analyse du programme et de planification de son enseignement, à la fois veiller à ce que les élèves - notamment ceux qui éprouvent des difficultés - ne soient pas noyés dans une multitude de faits parmi lesquels ils ne voient pas de liens, ni amenés - dans le cas des élèves plus avancés - à revoir des notions déjà acquises (*Ibid.*). Cela implique évidemment l'adaptation de l'enseignement aux caractéristiques des élèves, adaptation qui soulève cependant, nous l'avons évoqué, la litigieuse question de l'atteinte, par les élèves en difficulté, des normes prescrites.

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

L'analyse du programme et la sélection des éléments jugés essentiels amènent inévitablement, lors de la planification de l'enseignement, à prendre en considération les normes prescrites, ou niveaux d'apprentissage attendus. L'atteinte des «normes minimales», notamment par les élèves en difficulté intégrés en classe ordinaire, sont souvent source de tensions pour leurs enseignants

---

<sup>4</sup> Notons que les auteurs consultés parlent généralement de savoirs et d'habiletés, plutôt que de compétences.

<sup>5</sup> Le document sur *La progression des apprentissages* (MELS, 2009) a d'ailleurs été élaboré par le MELS dans la perspective de soutenir l'enseignant dans cet exercice.

(Falconer Hall, 1992; Tomlinson, 2000, 2004). À cet égard, Tomlinson (2004) rappelle que «les normes devraient [plutôt] être un outil qui permet de s'assurer que l'apprentissage de l'élève est plus cohérent, plus profond, plus vaste et plus durable» (p.59). Pour cet auteur et pour Falconer Hall (1992), il n'y a, en ce sens, pas de contradiction entre la prise en compte des caractéristiques et besoins divers des élèves au moyen de la différenciation, et un enseignement centré sur l'atteinte de normes prescrites. C'est plutôt l'interprétation que font les enseignants de ces normes et l'utilisation qu'ils en font qui s'avèrent problématiques. En effet, si le programme et les «attentes finales» indiquent quoi enseigner, les principes de différenciation doivent guider l'enseignant quant aux moyens de le faire (*Ibid.*). La différenciation devrait permettre à l'enseignant de travailler sur les mêmes normes ou attentes du programme avec tous les élèves, en leur proposant cependant du matériel et des activités de degrés de difficulté différents; en variant le degré de soutien (ou d'étayage)<sup>6</sup> en fonction des besoins, les modalités de regroupement des élèves selon les besoins, et le temps consacré aux tâches demandées (Falconer Hall, 1992; Tomlinson, 2004).

Il va de soi que le degré d'atteinte des normes visées sera parfois bien différent d'un élève à l'autre, notamment en contexte hétérogène. En ce sens, il s'avère important pour l'enseignant de travailler à l'atteinte d'objectifs ou au développement de compétences larges, englobant divers niveaux d'apprentissage (Pettig, 2000; Tomlinson, 2004). L'évaluation devrait par ailleurs rendre compte de la progression de l'élève, non pas de l'atteinte ou non d'un critère minimal en fin de niveau scolaire ou de cycle<sup>7</sup>. Et quand l'enseignant évalue les acquis des élèves pour enregistrer formellement leur progression, il doit utiliser différentes façons d'évaluer, pour permettre aux élèves de démontrer leur niveau d'apprentissage (Tomlinson, 2004)<sup>8</sup>. Cette évaluation doit par ailleurs servir, non pas à étiqueter l'élève, mais à informer les parents et le

---

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

<sup>7</sup> Les échelles de niveaux de compétences proposées par le MELS (Gouvernement du Québec, 2002) comme outil aidant l'enseignant à décrire la progression de l'élève et à le situer eu égard au niveau de développement d'une compétence s'inscrivent dans cette voie.

<sup>8</sup> Par sa Politique d'évaluation des apprentissages (Gouvernement du Québec, 2003), le ministère de l'Éducation du Québec s'inscrit d'ailleurs dans cette voie, prônant l'adaptation des moyens d'évaluation, afin de respecter les différences entre les élèves.

personnel scolaire de cette progression; elle doit aussi, en fin d'année ou de cycle, permettre d'envisager les mesures et le contexte d'apprentissage qui serviront le mieux l'élève dans le futur.

L'enseignant doit également assurer un équilibre entre les normes du groupe - généralement prescrites - et celles qui s'appliquent aux individus (Tomlinson, 2004). Dans le cas d'un élève en difficulté, l'enseignant aura pour objectifs de faire progresser l'élève et de l'évaluer en fonction des buts fixés dans le plan d'intervention élaboré à son intention, et de s'assurer que cet «élève et ses parents [soient] conscients des objectifs personnels et de la progression de l'individu» (*Ibid.*, p.19). En somme, l'enseignant doit veiller à la progression de chaque élève - en difficulté ou pas - en visant, non pas l'atteinte de normes fixes évaluées de façon similaire chez tous les élèves au terme d'une période donnée, mais plutôt en s'assurant de planifier son enseignement et son évaluation en tenant compte des caractéristiques et besoins de chaque élève. Il s'agit donc d'harmoniser le programme aux besoins changeants de l'élève, ce qui rend impérative l'évaluation formative continue de chaque élève comme point de départ de l'adaptation quotidienne de l'enseignement (Falconer Hall, 1992 ; Tomlinson, 2000, 2004).

### *2.1.3 Harmoniser le programme et les caractéristiques de l'élève par une évaluation formative continue*

Si la différenciation consiste à harmoniser le programme et les caractéristiques des élèves, de façon à promouvoir l'apprentissage et la progression chez chacun d'eux, l'évaluation diagnostique de l'élève en début d'apprentissage et son évaluation formative continue en cours d'apprentissage deviennent indissociables de l'enseignement (notamment, Tomlinson, 2004; Gillig, 2008; Meirieu, 2009). Non seulement l'évaluation doit-elle informer l'enseignant quant au niveau de préparation de l'élève face aux apprentissages - ses connaissances, ses habiletés et compétences générales (langage, écoute, lecture, écriture, etc.) -, mais également doit-elle rendre compte de son profil d'apprentissage ou de sa manière d'apprendre (qui varie selon le type d'intelligence, le style d'apprentissage, le sexe et la culture notamment), ainsi que de ses intérêts.

Concrètement, plusieurs méthodes d'évaluation et de consignation des données d'évaluation peuvent être utilisées par l'enseignant. Elles varient en complexité, et leur choix dépend notamment des objectifs poursuivis par l'évaluation, ainsi que du temps et des ressources disponibles. Falconer Hall (1992), Tomlinson (2004) et Meirieu (2009) en dressent un certain éventail, dont voici un bref aperçu.

Ainsi, l'observation générale des élèves dans différents contextes et tâches constitue la première étape de l'évaluation. Elle peut être réalisée de plusieurs façons et dans plusieurs contextes : lors de discussions avec l'enseignant en grand groupe ou en petits groupes d'élèves, lors de travaux réalisés individuellement, de devoirs à la maison, de prétests, de sondages sur les intérêts, etc. Elle permet, entre autres choses, d'identifier les élèves qui semblent témoigner de difficultés particulières. L'enseignant réalise en second lieu une observation plus systématique des élèves qui paraissent en difficulté. À cette étape, les discussions avec l'élève en individuel et les entrevues métacognitives<sup>9</sup> à propos des tâches ou éléments qui semblent causer problème doivent être privilégiées. Des tests diagnostics et autres mesures d'évaluation plus structurées permettront aussi une évaluation plus fine des difficultés de l'élève. Enfin, en tout temps, la consignation des données d'observation doit être rigoureuse et systématique; les données rendront ainsi mieux compte du portrait de l'enfant et, ultérieurement, de la progression de l'élève. C'est sur la base de cette évaluation diagnostique, qui peut au départ être centrée spécifiquement sur les acquis s'avérant essentiels aux apprentissages qu'il désire aborder (vu le temps que nécessite cette évaluation), que l'enseignant planifiera et mettra en application des éléments de différenciation (Meirieu, 2009).

---

<sup>9</sup> L'entrevue métacognitive peut être définie comme une mini-entrevue réalisée par l'enseignant auprès de l'élève, afin de cerner chez ce dernier sa conception d'un élément d'apprentissage, ses forces et ses faiblesses (Giasson, 1995), les stratégies mises de l'avant dans la réalisation d'une tâche.

#### *2.1.4 Harmoniser le programme et les caractéristiques de l'élève au moyen de la différenciation pédagogique : les objets de différenciation et les niveaux de différenciation*

Malgré quelques différences notées quant à la terminologie utilisée et au regroupement des éléments de différenciation, les auteurs qui se sont penchés sur la question de la différenciation s'entendent en général sur le fait que la différenciation doit s'appliquer aux structures organisationnelles, aux processus d'enseignement-apprentissage, aux contenus d'apprentissage et aux productions des élèves (Przesmycki, 1991; Gillig, 2008; Tomlinson, 2000, 2004, Meirieu, 2009).

## **2.2 Les objets de différenciation**

### *2.2.1 Différencier les structures*

Différencier les structures de la classe consiste à adapter son organisation en terme de répartition des élèves, donc de groupements. Deux types de différenciation des structures peuvent être envisagés : l'une est dite successive, l'autre simultanée. La différenciation successive implique la succession de situations d'apprentissage et de voies (outils, supports, soutien) variées, afin de répondre aux différents besoins des élèves (Gillig, 2008; Meirieu, 2009), tout en maintenant un objectif, un contenu et un rythme de croisière identiques (le fonctionnement habituel de la classe). Ce mode de fonctionnement constitue pour Meirieu (2009) une première étape vers la différenciation.

La différenciation dite simultanée nécessite quant à elle une organisation pédagogique beaucoup plus élaborée, du fait qu'au même moment, les élèves s'adonnent à des activités diverses, établies par l'enseignant en fonction de leurs caractéristiques et de leurs besoins (Meirieu, 2009; Zakhartchouk, 2001). Cette formule permet aux élèves ou aux sous-groupes de travailler simultanément à une tâche différente en fonction des besoins de chacun. Cette mesure de différenciation n'est pas nouvelle et constitue «la première réponse à l'hétérogénéité des élèves

soumis à un enseignement simultané» (Gillig, 2008, p.67). En fonction des caractéristiques et besoins des élèves, certains travaillent donc individuellement, d'autres en petits groupes – homogènes ou hétérogènes, ou encore en contexte de tutorat entre pairs, selon les visées du groupement et les besoins de chacun. La différenciation des structures «en simultané» exige, en ce sens, un renversement du fonctionnement traditionnel de la classe (*Ibid.*), nécessite une préparation du matériel et de l'environnement (la classe) plus élaborée, et parfois des effectifs supplémentaires (Astolfi, 1997; Meirieu, 2009). Cette différenciation des structures demeure néanmoins primordiale pour une pratique différenciée, puisqu'elle est préalable à la différenciation des processus et des contenus d'apprentissage.

### 2.2.2 Différencier les processus

La différenciation des processus est celle selon laquelle les élèves ou petits groupes d'élèves seront initiés à des stratégies et à des outils ou moyens différents pour travailler au développement de la compétence ciblée. Ici, la différenciation pédagogique nécessite que l'on prenne en compte les différents processus d'apprentissage - donc les styles cognitifs - des élèves par la diversification des processus d'enseignement. Les processus d'apprentissage de l'élève sont notamment fonction de sa motivation à apprendre et à travailler, de son âge, de son rythme d'apprentissage, de son profil d'apprentissage, de sa préparation ou niveau d'apprentissage et de ses modes privilégiés de communication et d'expression (Przesmycki, 1991; Meirieu, 2009; Tomlinson, 2004)<sup>10</sup>. L'élève peut être plus enclin, par exemple, à aborder une situation d'apprentissage de façon essentiellement globale ou plutôt de façon analytique, à se baser davantage sur le concret ou au contraire sur l'abstrait, à percevoir et traiter plus facilement l'information auditive ou plutôt visuelle, avoir tendance à utiliser les informations présentes dans l'environnement ou plutôt à n'utiliser que les seules informations ou indices paraissant nécessaires (Gillig, 2008). Cependant, les styles cognitifs des élèves - préviennent Meirieu (2009) et Gillig (2008) - ne sont certes pas aussi «tranchés» dans la réalité qu'en théorie. Aussi, l'enseignant doit-il surtout utiliser les diverses stratégies de perception et de traitement des

---

<sup>10</sup> La littérature consultée montre qu'il existe une certaine diversité quant à la terminologie utilisée pour nommer les variables influençant les processus d'apprentissage de l'élève. Les termes choisis ici sont ceux qui apparaissent les plus concrets et univoques.

informations [et], de façon combinée, tout en essayant d'observer l'élève La différenciation des processus peut consister, par exemple, à varier les mises en situation, les explications, les solutions, en utilisant du matériel écrit, des présentations orales, des schémas ou des figures (*Ibid.*).

### 2.2.3 Différencier les contenus

La différenciation des contenus d'apprentissage est celle selon laquelle chaque élève ou chaque sous-groupe travaille sur des contenus (et du matériel didactique soutenant l'apprentissage de ces contenus) différents, relevant d'un même objectif ou d'une même compétence; ces contenus sont déterminés, ici encore, en fonction de l'évaluation des acquis et besoins des élèves. Par exemple, les textes destinés à un niveau scolaire donné sont souvent à la fois trop simples pour certains élèves et trop complexes pour d'autres. Mettre à la disposition des élèves, pour travailler une compétence commune, des textes différents en termes de contenus, de complexité, de longueur et de soutien visuel, et proposer différents ateliers de lecture selon les besoins, permettra probablement de rejoindre tous les élèves, en tenant compte de leurs compétences en lecture et de leurs intérêts (Tomlinson, 1995; Lewis, 1992).

### 2.2. Différencier les productions

La différenciation des productions est celle selon laquelle «l'élève démontre ce qu'il a compris et ce qu'il peut réaliser au terme d'une assez longue période d'apprentissage» (Tomlinson, 2004, p.64)<sup>11</sup>, en utilisant un «véhicule de communication» ou un mode d'expression différent (*Ibid.*). Par exemple, pour un même élément-clé du programme chez des élèves de troisième cycle, une production pourrait, en fonction des caractéristiques des élèves, prendre la forme d'une exposition, d'une conférence ou d'un rapport de recherche autonome. Dans la réalisation des productions, l'enseignant fournira un soutien pédagogique différencié, assurant ainsi la «réussite optimale» de chaque élève. L'enseignant variera ainsi les limites de temps, fournira des grilles d'évaluation ou permettra l'évaluation par les pairs ou la révision en petits groupes, offrira au

---

<sup>11</sup> En effet, le terme production fait ici référence - pour Tomlinson (2004) - à la réalisation d'un élève à la suite d'un long apprentissage (en fin de module ou d'étape, par exemple), pas à la fin d'une activité.

besoin des ateliers en classe sur l'utilisation du matériel de recherche. Il acceptera également les niveaux différents de rendement dans ces productions (*Ibid.*).

En somme, les structures organisationnelles mises en place en classe, les contenus d'enseignement-apprentissage proposés, les processus d'enseignement-apprentissage privilégiés et les productions attendues de l'élève constituent les différents objets potentiels de différenciation pédagogique, que peut exploiter l'enseignant afin de répondre aux caractéristiques et besoins de tous les élèves en classe hétérogène. Encore faut-il, cependant, adapter l'ampleur de la différenciation instaurée, aux caractéristiques et besoins des élèves.

### **2.3 Les niveaux de différenciation**

Pour répondre aux besoins des élèves, il est nécessaire d'adapter le niveau ou le degré de différenciation des pratiques mises en place à la nature et à l'ampleur des besoins de chacun. Dans cette perspective, le MELS (Gouvernement du Québec, 2006) a établi des niveaux de différenciation en fonction de la nature des aménagements ou changements à apporter aux situations d'apprentissage ou d'évaluation pour répondre aux besoins diversifiés des élèves<sup>12</sup>.

Le MELS (Gouvernement du Québec, 2006) distingue ainsi trois formes d'aide ou niveaux de différenciation pédagogique : la flexibilité pédagogique, l'adaptation et la modification. La flexibilité pédagogique correspond à la souplesse permettant d'offrir certaines options aux élèves en fonction de leur rythme et style d'apprentissage diversifiés, de même qu'en fonction de leur niveau cognitif. Cette flexibilité pédagogique peut concerner tant les contenus (les élèves peuvent se voir offrir des lectures différentes, par exemple), les structures organisationnelles (les élèves peuvent alors travailler seuls ou selon différents modes de groupements), les processus (les élèves peuvent par exemple bénéficier, dans la réalisation d'une tâche, d'un soutien variant en termes

---

<sup>12</sup> Le modèle de catégorisation des niveaux de différenciation de Caron (2008), qui - pour l'essentiel - rejoint la catégorisation proposée par le MELS (2006) est également exploité dans le milieu scolaire.

d'ampleur et de nature) que les productions (les élèves peuvent être amenés à rendre de compte de leurs acquis de façons diversifiées).

L'adaptation consiste à ajuster la façon dont se vit la situation d'apprentissage pour l'élève présentant des besoins particuliers, ajustement qui n'affecte cependant pas le contenu ni le niveau de difficulté de la tâche. L'adaptation peut porter, par exemple, sur les procédures utilisées en cours de réalisation de la tâche ou la façon de présenter visuellement le matériel utilisé. Cette adaptation peut concrètement s'illustrer par un enseignement direct et explicite supplémentaire à l'élève présentant des besoins particuliers aux fins de l'apprentissage de contenus notionnels ou encore par un soutien accru dans la réalisation de certaines tâches.

La modification consiste à apporter un changement dans la nature de la situation d'apprentissage, modifiant ainsi le niveau de difficulté de cette tâche. La modification concerne aussi les critères et exigences de l'évaluation, à l'intention de l'élève présentant des besoins particuliers et pour lequel a été rédigé un plan d'intervention. Par exemple, il peut être envisagé de proposer à l'élève des textes de longueur et de niveau de difficulté moindres en contexte d'enseignement ou d'évaluation de la compréhension en lecture.

Le MELS (2006) insiste sur le fait que les adaptations et les modifications instaurées en contexte d'enseignement-apprentissage comme en contexte d'évaluation doivent découler de l'analyse des besoins des élèves. La planification de la différenciation pédagogique ne peut d'ailleurs, tout logiquement, que reposer sur une évaluation préalable de l'apprenant, de ce qu'il maîtrise et des éventuelles difficultés qu'il rencontre.

La notion d'élève présentant des besoins particuliers est donc primordiale pour l'étude des pratiques de différenciation et doit, dans cette perspective, être brièvement clarifiée. Ainsi, pour les fins de cette recherche, l'élève présentant des besoins particuliers semble devoir référer à toute catégorie d'élève qui présente des besoins qui se distancient plus largement de la norme (Nootens, 2010), catégorisation devant donc nécessairement prendre en compte tout aussi bien

l'élève doué et talentueux (Gagné, 2009)<sup>13</sup> que l'élève qui, pour toutes sortes de raisons, présente des sous-performances importantes. Les orientations ministérielles actuelles préconisent d'ailleurs des pratiques pédagogiques différenciées pour répondre aux besoins diversifiés de l'ensemble des élèves, dans le respect des différences individuelles (MELS, 2006). Du reste, les pratiques enseignantes qui tiennent compte des profils individuels et des besoins spécifiques des élèves sont aujourd'hui reconnues comme essentielles à la réussite de ces derniers, et figurent de ce fait en tant que pratiques dites exemplaires.

La notion de pratique exemplaire sera maintenant clarifiée, de même que sera dressé un portrait des pratiques d'enseignement de la littéracie aujourd'hui reconnues exemplaires, portrait issu de travaux empiriques récents s'étant intéressés à la question.

### 3. LA NOTION DE PRATIQUE EXEMPLAIRE

Le concept de pratique exemplaire – que les écrits scientifiques étatsuniens nomment généralement «evidence-based practices», bien que soit aussi employé le terme *best practices* – est, à l'origine, issu du milieu médical. Il est généralement défini comme l'intégration des meilleures données actuelles de la recherche et l'expertise clinique dans le traitement personnalisé du patient, le but recherché étant – bien entendu – le recours à des pratiques reconnues efficaces par la recherche scientifique (Drake, Goldman, Leff, Lehman, Dixon, Mueser et Torrey, 2001).

Au cours des 20 dernières années, le concept de *evidence-based practice* a néanmoins été repris par maints domaines, tels ceux de la psychologie, des services sociaux et de l'éducation, domaines dans lesquels le principe d'application des meilleures données de recherche s'est

---

<sup>13</sup> Gagné (2009) déplore d'ailleurs le fait que les jeunes doués et talentueux, qui apprennent si vite et aisément, demeurent en classe les plus mal servis de toutes les populations spéciales.

néanmoins avéré plus difficile à réaliser que dans le domaine médical, où sont menées un très grand nombre d'études dites expérimentales, seul type d'étude traditionnellement reconnu comme suffisamment rigoureux pour que puissent être considérés valides, donc pris en considération pour la pratique, les résultats de recherche (American Psychological Association, 2005). Pour le Secrétariat d'État américain à l'Éducation, seuls les résultats de recherches à devis expérimental constituent actuellement des preuves suffisantes de l'efficacité des pratiques soumises à évaluation. Les résultats de recherches quasi-expérimentales incitent à la réserve, alors que les résultats de recherches issus d'autres devis constituent des preuves considérées insuffisantes de l'efficacité de la pratique ou de l'intervention soumise à évaluation.

Dans ce contexte, le concept de pratique exemplaire ou *evidence-based practice* doit être adapté aux réalités des divers domaines de recherche (Council for Exceptional Children, 2009). Étant donné les réalités de la recherche en éducation, notamment en éducation spéciale, les devis expérimentaux ou quasi-expérimentaux ne sont pas toujours applicables (*Ibid.*). En ce sens, pour l'American Speech-Language-Hearing Association (2005), les pratiques exemplaires correspondent plutôt à des services efficaces et de qualité, au moyen de l'intégration de l'expertise clinique, des meilleures données de recherche actuelles *effectivement disponibles* – provenant d'études reconnues comme crédibles, de type expérimental ou pas – et de la prise en compte des caractéristiques de la population à laquelle ces pratiques sont destinées. Par ailleurs, le Council for Exceptional Children (2009) souligne la nécessité de mieux définir ce concept, mais surtout que le domaine de l'éducation – et de l'éducation spéciale – détermine des critères plus clairs d'identification des pratiques pouvant être considérées exemplaires et que ces critères soient plus accessibles aux milieux de pratique.

### 3.1 Pratiques exemplaires d'enseignement de la littéracie

Nombre de travaux empiriques ont cherché à mesurer l'efficacité de diverses pratiques d'enseignement de la littéracie au primaire et au secondaire, chez les élèves normo-lecteurs et normo-scripteurs, comme chez les élèves en difficulté<sup>14</sup>. Prenant assise sur certains de ces travaux, menés notamment en Grande-Bretagne et aux États-Unis, s'intéressant à l'enseignement de la littéracie auprès des jeunes lecteurs-scripteurs, Hall (2003) fait état des pratiques distinctives communes aux enseignants dits efficaces à cet égard, caractéristiques brièvement reprises ici.

Ainsi, sur le plan des contenus d'enseignement, Hall (2003) insiste sur le fait que, dans les classes de ces enseignants dits efficaces,

1. les élèves lisent et écrivent davantage de textes longs et complexes;
2. les élèves lisent et écrivent des textes signifiants pour eux;
3. la reconnaissance des mots, le vocabulaire, l'orthographe et les habiletés impliquées dans de compréhension en lecture et d'écriture font l'objet d'un enseignement explicite en contexte d'application;
4. sont enseignées de multiples stratégies de reconnaissances des mots;
5. est offerte une grande variété d'expériences de littéracie : lecture en dyade (*partner reading*), lecture partagée (*shared reading*), lecture indépendante, variété des modes de sélection des livres (par les élèves eux-mêmes ou par l'enseignant, et selon divers critères), enseignement explicite à partir de textes familiers et de textes nouveaux, écriture à des fins variées, et écriture collaborative.

---

<sup>14</sup> En sont des exemples des travaux tels que celui de Pressley, Rankin et Yokoi (1996), pour ce qui est de l'enseignement de la littéracie auprès des lecteurs-scripteurs débutants; et les travaux d'Andrews, Torgerson, Beverton, Freeman, Locke, Low, Robinson et Zhu (2006), de Graham, Harris et Mason (2005), d'Andrade, Du et Wang (2008), de Blain (2001), de Hertz-Lazarowitz (2004) et de Morin, Nootens, Labrecque et Leblanc (2009), s'intéressant notamment aux pratiques efficaces d'enseignement de l'écriture.

Sur le plan des structures organisationnelles, Hall (2003) insiste sur le fait que ces enseignants dits efficaces,

1. instaurent une excellente gestion de classe, incorporant des routines soutenant l'indépendance des élèves, une planification serrée, et une forte emphase sur un environnement de classe riche en termes de littéracie, de rétroaction sur les progrès et de renforcement positif;
2. dédient plus de temps de classe à des activités de littéracie cognitivement exigeantes et pertinentes;
3. coordonnent le soutien humain de façon à assurer au maximum, à la fois l'intégrité du programme auprès de chaque élève et le respect des besoins de ce dernier au moyen de pratiques différenciées;
4. mettent en place une variété d'organisations : enseignement en petits groupes, en groupe-classe ou individualisé, travail en dyade;
5. dédient plus de temps au travail en petits groupes homogènes en termes d'habiletés, dirigés par l'enseignant, groupes dont la composition change fréquemment, vu le suivi serré offert à chaque élève dans ce contexte;
6. entretiennent des liens serrés avec les parents et la communauté.

Sur le plan pédagogique, Hall (2003) insiste sur le fait que, dans les classes de ces enseignants dits efficaces,

1. la lecture et l'écriture sont intégrées, les élèves écrivent donc en réponse à des textes lus; une approche thématique est utilisée pour intégrer les contenus visés en lecture et en écriture; un juste équilibre est assuré entre la lecture de textes de qualité, l'écriture à des fins signifiantes et l'apprentissage des conventions de l'écrit; les connaissances et habiletés en littéracie sont apprises à partir de textes authentiques;

2. il y a modélisation par l'enseignant des comportements en lecture et en écriture, de façon à rendre explicites l'apprentissage et la pensée pour les élèves;
3. il y a usage extensif de l'étayage auprès des élèves, de façon à assurer auprès de chacun le soutien approprié, de même qu'est assurée une rétroaction serrée en contexte de réalisation des tâches par les élèves;
4. il y a emphase accrue sur l'autorégulation et l'indépendance des élèves;
5. il y a exploitation accrue de toute occasion naturelle ou accidentelle d'enseignement (*opportunistic/incidental teaching*), et d'activités poursuivant de multiples objectifs;
6. il y a exploitation explicite du bagage culturel des élèves.

Par ailleurs, prenant assise sur une méta-analyse réalisée par Graham et Périn (2007a, 2007b, 2007c) portant sur les pratiques d'enseignement de l'écriture instaurées auprès des normo-scripteurs ou auprès de scripteurs en difficulté, Graham, Olinghouse et Harris (2009) font état d'un ensemble de pratiques d'enseignement de l'écriture scientifiquement éprouvées. Les auteurs opèrent par ailleurs une classification de ces pratiques, d'une part, en fonction de l'ampleur de l'effet positif desdites pratiques sur la qualité d'écriture des élèves ayant participé aux études et, d'autre part, en fonction de la qualité de la preuve de l'efficacité des pratiques étudiées, solidité conçue comme tributaire à la fois du type et de la qualité des devis exploités mais aussi du nombre de recherches rendant compte de l'efficacité des pratiques étudiées.

Ainsi, Graham *et al.* (2009) émettent une première série de 11 recommandations en matière d'enseignement de l'écriture auprès d'élèves normo-scripteurs, recommandations basées sur les résultats d'études expérimentales et quasi-expérimentales menées auprès d'élèves de la quatrième année du primaire à la fin du secondaire. Chaque recommandation est issue de la prise en compte d'au moins quatre études rendant compte de l'efficacité de l'intervention ou de la pratique ciblée. Ces interventions ou pratiques sont déclinées par ordre décroissant en termes d'ampleur de l'effet positif des pratiques étudiées sur la qualité d'écriture des élèves participants :

1. Assurer un enseignement explicite des stratégies de planification, de correction et de révision des productions écrites. Ceci implique le modelage de ces stratégies et le soutien de l'enseignant dans leur utilisation par l'élève jusqu'à ce que ce dernier les utilise de façon autonome.
2. Assurer un enseignement explicite des stratégies et procédures de synthèse du matériel écrit, dans la mesure où ces stratégies permettent ensuite à l'élève de présenter avec justesse et concision ces informations par écrit.
3. Développer une organisation de classe au sein de laquelle les élèves travaillent en collaboration pour planifier, rédiger, réviser et produire des textes. Ceci implique l'implantation d'une organisation de classe permettant les efforts collaboratifs entre les élèves.
4. Établir des buts clairs et spécifiques pour chaque production devant être réalisée par l'élève, ceci incluant le but de l'activité d'écriture et les caractéristiques attendues du produit final.
5. Exploiter le traitement de texte en tant qu'outil au service de l'écriture, cet outil ayant des effets positifs sur la qualité d'écriture de l'élève.
6. Assurer un enseignement explicite quant à la façon de rédiger des phrases de plus en plus complexes. L'approche soutenant la combinaison de phrases simples pour constituer des phrases plus complexes - comme c'est le cas de l'approche *sentence combining* - accroît la qualité des productions de l'élève. Ceci implique le modelage par l'enseignant des stratégies permettant de combiner deux ou plusieurs phrases simples en une phrases plus complexe, la pratique de ce type de stratégies par l'élève, et l'application soutenue de ces stratégies par celui-ci lors de la correction et de la révision de ses productions.
7. Implanter en classe une approche de l'écriture en tant que processus. Ceci sous-entend la pratique fréquente de l'écriture par l'élève au moyen d'activités significatives assurant le processus rédactionnel complet, mais aussi la collaboration entre élèves dans le processus, la création d'un environnement soutenant l'écriture, impliquant l'autorégulation et l'autoévaluation du processus et du produit ; l'approche par processus implique également des moments d'enseignement et de soutien individualisés.

8. Impliquer les élèves dans des activités d'écriture qui incitent au questionnement face à l'écrit. Ces activités, pour être efficaces, devraient inclure une définition claire des buts de l'activité d'écriture, l'analyse des activités ou opérations impliquées dans l'activité d'écriture (par ex. : observer ce que font les pairs alors qu'ils réalisent une activité d'écriture), l'utilisation de stratégies spécifiques permettant d'analyser ces activités (par ex. : questionner les pairs quant aux raisons justifiant les opérations ou actions menées dans l'activité d'écriture) et l'application de ce qui a été mis en relief ou appris, lors d'activités d'écriture ultérieures.
9. Engager les élèves dans des activités soutenant la génération et l'organisation des idées avant la rédaction d'un premier brouillon, telles que la recherche d'idées au moyen de lectures préalables à l'activité rédactionnelle ou la constitution de représentations visuelles des idées avant rédaction.
10. Fournir aux élèves des modèles adéquats de production pour chaque type de texte faisant l'objet d'enseignement. Ceci implique l'analyse de ces modèles, et le soutien de l'élève - par l'enseignant - dans l'utilisation des éléments essentiels à chaque type de texte, lors des productions.
11. Éviter l'enseignement de la grammaire selon les méthodes formelles, telles que l'étude de parties de discours, des structures de phrases, etc.

Graham *et al.* (2009) émettent également dix recommandations regroupant cette fois des recherches empiriques - toujours tirées de la méta-analyse réalisée par Graham et Périn (2007b) - réalisées cette fois auprès d'enseignants et de milieux scolaires dits exceptionnels en terme d'efficacité de l'enseignement de l'écriture. Les recherches dont il est ici question sont essentiellement des études de cas descriptives. Les recommandations qui en sont tirées – reprises dans le tableau 1 – doivent donc, pour Graham *et al.* (2009), être considérées avec prudence, vu l'impossibilité d'établir de lien de causalité entre une procédure particulière et les performances en écriture des élèves qui y ont été soumis. Les résultats issus de tels travaux sont néanmoins considérés pertinents par ces auteurs, dans la mesure où il apparaît raisonnable de considérer qu'une pratique commune à la majorité des milieux dits exceptionnels ayant fait l'objet d'études est potentiellement efficace.

Tableau 1 – 10 recommandations en matière d’enseignement de l’écriture, tirées recherches empiriques réalisées auprès d’enseignants dits exceptionnels (Graham *et al.*, 2009)

1. Dédier du temps à l’écriture, cela dans toutes les matières.
2. Promouvoir chez l’élève l’écriture de différents types, styles, etc.
3. Amener les élèves à planifier, rédiger un brouillon, réviser et produire des textes, mais aussi à partager sur leurs productions
4. Maintenir l’engagement de l’élève en écriture par des activités significatives, authentiques.
5. Assurer de façon régulière - en grand groupe, en petits groupes et en individuel - l’enseignement de l’écriture comme processus ; assurer également l’enseignement des habiletés de base en écriture.
6. Inclure modelage, explications et assistance guidée dans l’enseignement de l’écriture.
7. Offrir aux élèves le soutien qui leur nécessaire pour progresser et réaliser les tâches d’écriture, mais favoriser chez l’élève l’autorégulation et l’autonomie dans ce qu’il est apte à réaliser.
8. Être un enseignant enthousiaste face à l’écriture, et créer un environnement positif dans lequel les élèves sont encouragés à faire des efforts, à croire que les apprentissages réalisés les amèneront à mieux écrire ; les amener par ailleurs à attribuer leurs progrès à l’effort fourni et aux apprentissages réalisés.
9. Fixer des attentes élevées et encourager les élèves à se dépasser.
10. Adapter l’enseignement et les tâches d’écriture de façon à mieux répondre aux besoins spécifiques de chaque élève.

L’ensemble de ces recommandations émises par Graham *et al.* (2009)<sup>15</sup>, de même que les caractéristiques distinctives communes aux enseignants reconnus efficaces en matière

<sup>15</sup> Graham *et al.* (2009) émettent par ailleurs des recommandations additionnelles, ayant trait cette fois à d’autres populations scolaires, telles celles des élèves à risque ou des élèves présentant un trouble d’apprentissage affectant l’écriture, qui ne sont toutefois pas déclinées dans le présent rapport.

d'enseignement de la littéracie rapportées par Hall (2003), constituent certes une base de connaissances quant aux pratiques éprouvées en matière d'enseignement de la littéracie – notamment en ce qui concerne l'enseignement de l'écriture - base de connaissances qui peut orienter la lecture et l'analyse des pratiques d'enseignement de la littéracie répertoriées chez les enseignants ayant participé à la présente recherche.

Certains travaux s'intéressant aux pratiques de l'enseignement de la littéracie ont par ailleurs mis en lumière les interactions, complexes et changeantes, entre la lecture et l'écriture chez le lecteur-scripteur en développement (Shanahan, 2009). La nature de ces interactions doit nécessairement éclairer la mise en place de pratiques – se voulant exemplaires – de l'enseignement de la littéracie.

### **3.2 Les interactions lecture-écriture : quelques fondements éclairant la mise en place de pratiques exemplaires d'enseignement de la littéracie**

Les recherches récentes tendent à montrer que la lecture et l'écriture - bien que différentes à maints égards sur le plan fonctionnel - sont intimement liées, et que les habiletés maîtrisées aux fins de l'une de ces tâches - lecture ou écriture - facilitent nécessairement le développement des compétences de l'autre (Berninger, 2000 ; Berninger, Abbott, Abbott, Graham et Richards 2002). De telles études n'ont cependant pas su jusqu'ici rendre compte avec certitude de la séquence de ces liens ni de leur nature causale (Dockrell *et al.*, 2007). En effet, il y a généralement une forte corrélation entre les faibles compétences en écriture et les faibles compétences en lecture chez les apprentis lecteurs-scripteurs en difficulté, sans toutefois que puisse être confirmée l'origine des difficultés observées.

Les connaissances, habiletés et stratégies apparaissant plus tard dans le développement ne peuvent en principe pas influencer le développement de celles censées être apparues plus tôt. L'écriture est généralement conçue comme succédant au développement de la lecture, puisque les élèves doivent apprendre à interpréter les conventions de l'écrit avant d'être aptes à les produire

eux-mêmes. Certaines études, telles celle de Lerkkanen *et al.* (2004), amènent néanmoins à remettre en question cette conception du développement de la littéracie. La recherche de Lerkkanen *et al.* (2004), menée auprès de 83 élèves finlandais de première année chez lesquels ont été mesurées de façon répétée durant l'année scolaire les compétences en lecture et en écriture, tend à montrer que, si le développement des compétences en lecture et en écriture chez les élèves semblait initialement entretenir une relation de réciprocité, les résultats obtenus au terme de l'expérimentation ont montré que les compétences initiales en écriture permettaient de prédire le développement des compétences ultérieures en lecture, mais qu'à l'inverse, les compétences initiales en lecture n'avaient pas permis de prédire le développement ultérieur en écriture. Shanahan (2009) souligne que, puisque la lecture et l'écriture impliquent le développement de connaissances, habiletés et stratégies sur une longue période, il est possible que l'écriture - dont le développement initial suit celui de la lecture - contribue au développement de certains aspects de la lecture qui n'ont pas préalablement été complètement intégrés. Se dessine donc plus récemment une tendance à promouvoir un équilibre entre l'enseignement de la lecture et de l'écriture, cette voie semblant accroître l'efficacité de l'enseignement de l'une et de l'autre de ces activités.

Au sujet de ces interactions entre lecture et écriture, les recherches récentes semblent par ailleurs suggérer que la nature de ces interactions se modifie dans le temps, au fur et à mesure que se développent chez l'élève les compétences liées à la lecture et à l'écriture. Les diverses compétences impliquées dans l'une et l'autre de ces activités se développent à un rythme varié - certaines étant rapidement acquises, telles la connaissance des lettres, d'autres se développant beaucoup plus graduellement, telles la connaissance du vocabulaire -, s'ensuit inévitablement une modification des interrelations lecture-écriture en cours de développement chez le lecteur-scripteur (Shanahan, 2009). Les études révèlent entre autres des liens évidents entre la composante graphomotrice, la connaissance du nom des lettres, l'orthographe et les compétences de décodage en début d'apprentissage (Abbott et Berninger, 1993). Si l'orthographe continue de jouer un rôle important dans les compétences de décodage chez le lecteur-scripteur plus avancé, les autres éléments liés à la production écrite - composante graphomotrice et connaissance du

nom des lettres - deviennent secondaires, remplacés par des composantes plus complexes du discours (Shanahan, 2009).

À la lumière des résultats des recherches récentes portant sur les liens entre lecture et écriture et sur la nature évolutive de ces interrelations chez l'apprenti-lecteur-scripteur, Shanahan (2009) tire certaines conclusions pour l'enseignement dit efficace de la littéracie. En particulier, les recherches ont surtout attiré l'attention sur la nécessité d'un enseignement explicite de la lecture et de l'écriture. Cet enseignement explicite doit, pour porter fruit, doit être accompagné de situations fréquentes qui permettent à l'élève de réinvestir ses connaissances et stratégies et de progresser dans l'acte réel de lire et d'écrire. Sur ce point, la recherche actuelle tend par ailleurs à montrer l'avantage d'enseigner de façon combinée et explicitement liée, tout au long de la scolarité, la lecture et l'écriture (Coker, 2006); cet enseignement combiné permettant à l'élève de tirer profit des ressources communes développées en lecture et en écriture. Les recherches tendent également à montrer que certaines combinaisons lecture-écriture en contexte d'enseignement-apprentissage favorisent plus particulièrement le développement des compétences en littéracie chez les normo-lecteurs-scripteurs, mais aussi chez les élèves en difficulté d'apprentissage. Il est considéré efficace, entre autres, d'incorporer la lecture à l'enseignement de l'écriture, en fournissant des modèles d'un type de textes à l'étude et en guidant l'élève dans l'analyse des composantes et du contenu de ce type de textes, intervention soutenant ensuite la production de textes de ce même type par l'élève.

La combinaison lecture-écriture en contexte d'enseignement-apprentissage n'est cependant pas toujours de mise, du fait qu'il existe tout de même des différences fonctionnelles entre les activités de lecture et d'écriture : l'élève ne fait pas que transformer ses compétences en lecture en compétences en écriture, et vice-versa ; ces activités ne sont donc pas que des processus inverses l'un de l'autre. De même, puisque la nature des interrelations entre lecture et écriture changent par ailleurs en cours d'évolution des compétences en littéracie chez l'élève, l'enseignement exploitant les interrelations lecture-écriture est efficace dans la mesure où il tient compte des différences fonctionnelles et de l'évolution des interrelations lecture-écriture. Ainsi,

l'enseignement exploitant les interrelations entre orthographe et décodage est reconnu comme efficace en début d'apprentissage, mais cet avantage semble se dissiper au fur et à mesure que l'élève développe ses compétences en lecture et en écriture. Chez les élèves plus avancés, il semble par ailleurs qu'à ce jour la combinaison lecture-écriture exploitée se soit surtout limitée à la lecture de textes en tant que modèles appropriés soutenant la production écrite. D'autres combinaisons lecture-écriture plus complexes pouvant être utilisées pour développer d'autres habiletés devront faire l'objet de recherches (De La Paz, 2005).

## **OBJECTIFS DE RECHERCHE**

Notre recherche, qui s'intéresse aux types d'enseignement de la langue écrite au début de l'école primaire, a pour objectifs spécifiques de :

- 1) Décrire de manière nuancée les pratiques d'enseignement du français écrit en tenant compte de différents aspects de la langue et des discours mis de l'avant par les enseignants et des moyens spécifiques mis en œuvre pour les enseigner;
- 2) Catégoriser les pratiques décrites afin de dégager des types d'enseignement de la langue écrite;
- 3) Identifier les différentes formes de différenciation pédagogique pour l'enseignement de la lecture et de l'écriture en tenant compte des différents types d'enseignement;
- 4) Examiner les éventuelles adaptations pédagogiques réalisées par les enseignants au regard de leurs pratiques d'évaluation;
- 5) Évaluer l'impact des différents types d'enseignement sur le développement des compétences en lecture et en écriture chez les élèves, notamment pour les élèves à risque et les garçons ;
- 6) Énoncer les besoins de formation des enseignants concernant la différenciation pédagogique en lecture et en écriture ainsi que pour les pratiques d'évaluation qui y sont associées.

Ces objectifs de recherche se fondent notamment sur l'hypothèse que nous faisons quant à la variété des pratiques pédagogiques qui sont adoptées par les enseignants québécois qui interviennent dans les premières années de scolarisation. Étant donné également que les pratiques adoptées par les enseignants s'ancrent dans des conceptions à propos de l'apprentissage de la lecture-écriture, nous émettons également l'hypothèse que de nombreuses pratiques d'évaluation et de différenciation pédagogique sont également adoptées. Notre recherche aura ainsi un regard novateur et exploratoire sur le moment de l'entrée dans l'écrit en étant une des rares études à s'intéresser de façon fine à ces aspects.

Il est à noter que la réponse à l'objectif 6, celui qui vise à identifier d'éventuels besoins de formation chez les enseignants, découlera de l'ensemble de nos résultats et sera donc présentée dans le cadre de la conclusion de ce rapport.

Le caractère exploratoire du présent projet quant aux pratiques pédagogiques des enseignants (objectifs 1, 2, 3 et 4) est également enrichi par une attention également accordée à l'impact de ces pratiques sur les apprentissages des élèves dans une vision globale du lire-écrire (objectif 5). Cette importance de tenir compte de la relation pratiques pédagogiques-apprentissages a été soulevée récemment par d'autres chercheurs (Bru *et al.*, 2004 ; Largy, Cousin, Dédéyan et Fayol, 2004). Ainsi, les différents aspects qui sont pris en compte par les objectifs de notre recherche permettront ainsi de dresser un portrait plus juste et fidèle des besoins de formation des enseignants œuvrant dans le système scolaire québécois (objectif 6).

## MÉTHODOLOGIE

Cette partie sera d'abord consacrée à la présentation des participants (enseignants et élèves) qui ont contribué à cette présente recherche. Ensuite, il sera question du matériel et des procédures adoptées, ce qui permettra notamment au lecteur de dégager notamment la manière avec laquelle les pratiques de différenciation pédagogique mises en œuvre par les enseignantes ont été mises en relation avec la progression des élèves relativement à leurs apprentissages en lecture et en écriture.

### 1. PARTICIPANTS

22 enseignantes et enseignants du premier cycle du primaire ont participé à cette recherche, dont 10 en première année, 10<sup>16</sup> en deuxième année et 3 en classes multi-niveaux. Ces enseignants appartiennent à cinq commissions scolaires de la région de Sherbrooke (CS des Sommets), de la Rive-sud de Québec (CS des Navigateurs) et de la région de Montréal (CS Premières-Seigneuries, CS Ile-de-Montréal).

Les 22 enseignants ont été sélectionnés sur une base volontaire. Ils exercent au primaire depuis 6 à 19 ans et six d'entre eux ont réalisé des programmes de second cycle universitaire dans un contexte de formation continue. Il s'agit généralement d'enseignantes qui présentent une certaine confiance dans les pratiques qu'ils mettent en œuvre puisqu'ils acceptent que ces dernières soient observées et étudiées. Par ailleurs, ils ont tous été recommandés par leur direction d'école ou leur conseillère pédagogique. Ces raisons nous font estimer qu'il s'agit d'enseignants potentiellement exemplaires.

---

<sup>16</sup> Une des enseignantes a suivi son groupe de 1<sup>re</sup> année en 2<sup>e</sup> année, elle et ses élèves ont participé à l'étude lors des deux années. C'est ce qui explique qu'il y a 22 enseignants, mais 23 groupes.

Au total, 370 élèves (183 garçons et 187 filles) fréquentant le premier cycle du primaire, dont 179 de première année et 191 de deuxième année, ont été impliqués dans cette recherche. Il ne s'agit pas ici de l'ensemble des élèves des différentes classes, puisque seuls les résultats de ceux dont les parents ont donné leur accord et ayant été présents lors des deux évaluations ont été considérés.

**Tableau 2**  
**Répartition des élèves selon le niveau scolaire et selon le sexe**

	garçons	filles	total
1 <sup>ère</sup> année	86	93	179
2 <sup>e</sup> année	97	94	191
total	183	187	370

Parmi les classes participantes, 12 sont situées en milieu défavorisé, 8 en milieu socioéconomique moyen et 3 en milieu favorisé, selon l'indice de défavorisation attribué aux écoles par le MELS.

**Tableau 3**  
**Répartition des classes selon l'indice de défavorisation**

Indice	1 <sup>ère</sup> année	1 <sup>er</sup> cycle (1-2)	2 <sup>e</sup> année	total
Défavorisé (8 à 10)	4	3	5	12
Moyen (4 à 7)	4	-	4	8
Favorisé (1 à 3)	2	-	1	3
total	10	3	10	23

## 2. MATÉRIEL ET PROCÉDURE

### 2.1 Observation des pratiques en classe

Les observations ont été réalisées à deux reprises dans l'année : une observation à l'automne, une au printemps. Elles ont eu lieu en après-midi de manière à ce que la durée d'enseignement soit équivalente dans les différentes classes (environ 2 heures). Les enseignants étaient invités à se consacrer à la littéracie lors de ces après-midis en mettant en œuvre des pratiques habituelles. Une chercheuse assurait une prise de notes structurées par une grille inspirée de la recension des pratiques de littéracie exemplaire (Hall, 2003). Un photographe documentait les pratiques de manière à pouvoir en faire une narration en images et d'en étudier différents aspects.

#### 2.1.1 Critères d'analyse des pratiques observées

Les pratiques observées ont été analysées en fonction de trois ensembles de critères : les dispositifs mobilisés, les contenus abordés explicitement et les caractéristiques de l'enseignement.

Les dispositifs d'enseignement mobilisés concernent les structures (Gillig, 2008), qui correspondent à certains types de regroupement, tels la classe entière, les sous-groupes, les tandems et le travail individuel. Plus précisément, les dispositifs à propos de la classe entière concernent la lecture partagée, la lecture à haute voix, la lecture d'un texte d'un élève, la dictée, l'écriture collective, la révision collective, la leçon magistrale, la présentation orale et le questionnement réciproque. Les dispositifs visés concernant les sous-groupes sont la lecture guidée et l'écriture guidée, alors que la lecture en tandem et l'écriture en tandem constituent les dispositifs concernant les tandems. Pour finir, la lecture personnelle, l'entretien de lecture,

l'écriture copie, l'écriture à l'ordinateur, les exercices écrits et la mémorisation de texte ont été retenus comme dispositifs qui sollicitent le travail individuel.

Enfin, certains dispositifs peuvent impliquer divers regroupements : l'étude de mots (tandem ou individu), les ateliers (sous-groupe, tandem, individu), le choix de livres (tous les regroupements), l'écoute d'un livre audio (tous les regroupements), les orthographe approchées (tous les regroupements) et les jeux (tous les regroupements). Un score de variété des dispositifs mis en œuvre en classe a été établi en considérant la somme des différents dispositifs observés lors des deux observations.

Nous avons considéré qu'un contenu était abordé lorsqu'il faisait l'objet d'un enseignement explicite ou d'un modelage. Ces contenus abordés ont trait aux correspondances phonèmes/graphèmes, à la reconnaissance lexicale de mots, aux stratégies de compréhension, au vocabulaire, à l'ordre alphabétique, à l'utilisation du dictionnaire, à la graphomotricité, à l'orthographe, à la syntaxe, à la classe de mots, aux accords sujet/verbe, à l'analyse de caractéristiques textuelles, au processus d'écriture et à l'appréciation littéraire. Un score de variété des contenus abordés en classe a été établi en considérant la somme des différents contenus abordés lors des deux observations.

Les critères retenus pour décrire les caractéristiques de l'enseignement se divisent en deux ensembles : ceux qui ont été repris de la recension de Hall (2003), critères réputés favorables au développement littéraire des élèves, de même que des critères supplémentaires, qui permettent de décrire des modes de fonctionnement qui n'ont pas été mis en relation avec le développement des élèves.

Parmi les critères tirée de la recension de Hall (2003) ont été retenus l'étayage de l'enseignant, l'étayage oral avant la production écrite, l'étayage par les pairs, les rétroactions, l'exigence cognitive des activités, la densité des leçons, le modelage, la mobilisation des supports d'écrits,

l'enseignement opportuniste, l'incitation à la réflexivité, l'autorégulation, l'articulation lecture/écriture et le renforcement positif. Un score de variété des caractéristiques réputées favorables a été établi en considérant la somme des différentes caractéristiques observées lors des deux rencontres.

Les caractéristiques suivantes ont également été relevées dans la perspective d'une description des pratiques : l'écriture au tableau par l'enseignant, l'écriture au tableau par les élèves, la tempête d'idées, un autre adulte présent en classe, l'intégration des matières et l'évaluation mise en œuvre.

## **2.2 Entretiens semi-dirigés auprès des enseignants**

Un entretien semi-dirigé individuel d'environ une heure trente a également été réalisé auprès de 20 des 22 enseignants participants<sup>17</sup>. Les thèmes qui ont été abordés concernent la conception entretenue par l'enseignant de la lecture et de l'écriture et du lien entre ces deux composantes de la littéracie; les pratiques d'enseignement de la lecture et de l'écriture mises en place par l'enseignant; les pratiques de différenciation pédagogique instaurées dans l'enseignement de la littéracie, et la perception de l'enseignant quant à la façon avec laquelle est abordée par l'élève l'apprentissage de la lecture et de l'écriture.

Pour ce qui est de la conception entretenue par l'enseignant de la lecture et de l'écriture et du lien entre ces deux composantes, l'enseignant a alors été questionné, à titre d'exemples, sur la place qu'il accorde à la maîtrise du langage oral pour apprendre à lire, sur le rôle donné à la conscience phonologique et à la connaissance des lettres dans cet apprentissage, sur la distinction opérée par l'enseignant entre calligraphie et écriture, sur l'importance relative des différentes composantes pour l'écriture (calligraphie, orthographe, production de texte), et sur les liens perçus entre ces

---

<sup>17</sup> En raison de problèmes techniques lors de l'enregistrement, les entretiens menés auprès de deux enseignants n'ont pu faire l'objet d'analyse et n'ont donc pas été intégrés à la recherche.

composantes. À titre d'exemple, la question suivante a été posée à l'enseignant : «Selon vous, lire et écrire ont-ils des points communs? Croyez-vous par exemple que la lecture implique un travail cognitif différent de l'écriture?»

Eu égard aux pratiques liées à l'enseignement de la lecture et de l'écriture et aux liens entre ces deux compétences, l'enseignant a été questionné, à titre d'exemples, quant aux moyens didactiques et au type de matériel utilisés pour enseigner la lecture et l'écriture, sur l'importance relative accordée au décodage et à la compréhension en début d'apprentissage de la lecture, sur l'importance relative accordée à la calligraphie, à l'orthographe et à la production écrite en début d'apprentissage, sur les activités proposées aux élèves et faisant appel conjointement aux compétences en lecture et en écriture. À titre d'exemple, était demandé à l'enseignant : «Quels types d'activités proposez-vous en lecture/écriture (lecture en tant que déclencheur, par exemple)?

Pour ce qui est des pratiques de différenciation pédagogique instaurées dans l'enseignement de la littéracie, l'enseignant a par exemple été interrogé sur l'organisation de classe et les modes de groupement des élèves pour l'enseignement-apprentissage de la littéracie, sur les interventions prônées auprès des élèves présentant des difficultés de lecture et d'écriture, sur l'évaluation des compétences des élèves et sur l'éventuelle différenciation des exigences ou attentes envers les élèves de niveaux de compétences différents. Par exemple, était demandé à l'enseignant : «Si vous voulez travailler avec un groupe d'élèves en particulier, que proposez-vous au reste de la classe?» ou encore «Est-ce qu'il y a des moments où tous les enfants ne font pas la même chose? Dans quelles circonstances?»

Eu égard à la perception de l'enseignant quant à la façon dont est abordé par l'élève l'apprentissage de la lecture et de l'écriture, le participant a été questionné, par exemple, quant aux réactions des élèves face à cet apprentissage, quant aux interventions prônées, en tout début d'apprentissage, à l'intention d'un élève très faible sur le plan du langage, et sur les moyens

prônés pour susciter et maintenir la motivation des élèves en lecture et en écriture. Par exemple, était posée la question suivante : «De quelle manière les enfants abordent-ils l'apprentissage de la lecture : avec intérêt, découragement, indifférence, etc.?»

## **2.3 Évaluation des élèves**

Pour évaluer l'impact des différents types d'enseignement sur le développement des compétences en lecture et en écriture chez les élèves – ce qui constituait un des objectifs de la recherche –, nous avons soumis les élèves à certaines évaluations. Celles-ci ont été réalisées en début et en fin d'année de manière collective à partir de quatre tâches : en lecture, une tâche d'identification de pseudo-mots et une tâche de compréhension à partir d'un texte incitatif; en écriture, une tâche de production de mots en temps limité (3 minutes) et une production de texte en temps limité (10 minutes).

### *2.3.1 Tâche de pseudo-mots*

La tâche d'identification de pseudo-mots comporte 20 items. Les items proposés en 1ère année comptent de 3 à 6 phonèmes, ceux destinés aux élèves de deuxième année de 5 à 9 phonèmes. Les phonèmes et les structures syllabiques des pseudo-mots ont été contrôlés au niveau de leur fréquence. Les items sont dictés à deux reprises à l'oral et les élèves doivent entourer la forme écrite du pseudo-mot parmi deux distracteurs qui présentent, pour l'un, une proximité phonologique et, pour l'autre, une proximité graphique. Par exemple, pour « énisinleil », le distracteur phonologique est « énissonleil » dans lequel on retrouve une substitution de la voyelle nasale de la troisième syllabe et le distracteur graphique est « énisinteil » dans lequel un trait est ajouté au « l » le transformant en « t ».

### *2.3.2 Tâche de compréhension en lecture*

La tâche de compréhension est composée de phrases incitatives : par exemple, « Dessine deux fleurs à l'intérieur du carré et trois champignons à l'extérieur. » (un espace est prévu sous la phrase dans lequel se trouve un carré). Si toutes les demandes sont remplies, l'élève obtient cinq points ; lorsque seules certaines attentes ont été considérées, les points sont attribués ainsi : des fleurs sont dessinées (1 point), il y en a deux à l'intérieur du carré (1 point), des champignons sont dessinés (1 point), il y en a trois à l'extérieur du carré (1 point), si d'autres éléments sont produits des points sont soustraits. La tâche comporte quatre énoncés pour un total de 20 points.

### *2.3.3 Tâche de production de mots*

La tâche de production de mots se déroule ainsi. Dans un premier temps, les 20 mots sont présentés sur des affiches dans lesquelles leur forme orthographique est présente, ainsi qu'une image. Les élèves sont invités à tenter de mémoriser la forme orthographique. Puis, des feuilles sur lesquelles les images des 20 mots sont reproduites sont données aux élèves qui ont trois minutes pour écrire le plus de mots. Le nombre de mots orthographiés selon la norme est comptabilisé.

### *2.3.4 Tâche de production de texte*

Enfin, la tâche de production de texte est différente en première et en deuxième année. En première année, une brève histoire est lue à haute voix et les élèves doivent décrire les personnages. En deuxième année, il s'agit d'un résumé écrit d'une brève histoire lue à haute voix. Dans les deux cas, la tâche est réalisée en temps limité (10 minutes).

Pour documenter la progression des élèves, les différences entre leurs résultats en début et en fin d'année ont été établies. Toutefois, nous avons choisi de considérer également les performances en fin d'année. En effet, l'hétérogénéité des performances en début d'année faisait en sorte que la seule prise en compte de la progression désavantageait les élèves plus forts qui avaient une marge de progression moindre dans les tâches. Des moyennes de classe, de progression et de

performance en fin d'année ont été calculées pour chacune des tâches afin qu'elles puissent être mises en relation avec les pratiques des enseignants par des analyses de corrélation (Pearson).

Un indice de compétence globale des élèves en fin d'année a été établi pour chacune des classes. Cet indice a été calculé ainsi : pour chacune des tâches, que ce soit pour la progression ou pour la performance en fin d'année, une valeur de -1 a été attribuée aux moyennes très inférieures (moyenne moins un écart-type); une valeur de 0 aux résultats inférieurs à la moyenne; une valeur de 1 aux moyennes supérieures et une valeur de 2 à celles qui étaient très supérieures à la moyenne (moyenne plus un écart-type); le total a été divisé par le nombre de tâches ayant pu être prises en compte (de 2 à 4, selon les classes).

## **RÉSULTATS ET DISCUSSION**

Cette partie est maintenant consacrée à la présentation et à la discussion des résultats obtenus. Dans un premier temps, il sera question des résultats, issus de notre dispositif observationnel, qui permettent d'alimenter une description des pratiques d'enseignement en lecture et en écriture (objectif 1), ce qui conduira à catégoriser ces pratiques et à en dégager certains types d'enseignement de la langue écrite (objectif 2).

Ensuite, seront présentés les résultats qui permettent de dégager différentes formes de différenciation pédagogique (objectif 3), à la fois observées et déclarées, par les enseignants participant à cette recherche. Dans cette même partie, il sera aussi question des adaptations pédagogiques qui ont été relevées par les enseignants à propos de leurs pratiques d'évaluation (objectif 4).

Enfin, une dernière section sera dédiée à l'examen du lien éventuel entre les différents types d'enseignement dégagés préalablement et le développement des compétences en lecture et en écriture chez les élèves (objectif 5).

### **1. DESCRIPTION DES PRATIQUES D'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS ÉCRIT ET DES MOYENS SPÉCIFIQUES MIS DE L'AVANT PAR LES ENSEIGNANTS PARTICIPANTS**

Les observations réalisées dans les différentes classes nous permettent une description précise des pratiques d'enseignement, que nous présenterons selon trois ensembles de critères : les dispositifs mobilisés, les contenus enseignés et les caractéristiques des pratiques.

## 1.1 Les dispositifs mobilisés

Nous avons distingué les dispositifs en fonction des types de regroupement. Nous présentons en premier lieu les dispositifs mobilisés en groupe classe.



Figure 1 - Exemple de dispositif mobilisé en groupe classe : la dictée métacognitive dans la classe de Claudia, la phase de correction collective à partir de l'hypothèse d'une élève



Figure 2 - Exemple de dispositif mobilisé en groupe classe : la leçon de lecture d'un tableau à double entrée (intégration des mathématiques)

Tableau 4 – Les dispositifs mobilisés en groupe classe dans les différentes classes

	lecture partagée	lecture à haute voix	lecture du texte d'un élève	dictée	écriture collective	révision collective	leçon magistrale	présentation orale	questionnement réciproque
P1	1	1	0	1	0	0	1	0	0
P2	0	1	0	0	1	0	1	1	0
P3	1	1	1	0	0	0	2	0	0
P4	0	1	0	0	0	0	1	2	0
P5	0	1	0	0	1	0	1	0	0
P6	1	2	0	0	0	0	1	0	0
P7	1	0	1	0	0	0	2	0	0
P8	0	2	0	0	0	0	1	0	0
P9	2	0	0	0	0	0	2	0	0
P10	1	0	1	1	0	0	2	0	0
M1	1	0	0	1	0	0	1	1	0
M2	0	1	2	0	0	0	1	1	0
M3	0	0	0	0	0	0	2	0	0
D1	1	0	0	0	0	1	1	0	1
D2	2	1	1	0	0	0	1	0	1
D3	1	0	0	0	0	0	2	0	0
D4	1	0	1	0	0	0	2	0	0
D5	0	0	0	0	0	0	1	0	0
D6	0	2	2	0	1	1	1	1	0
D7	1	0	1	0	0	0	1	0	0
D8	2	0	0	0	0	0	2	0	0
D9	1	0	0	0	0	0	2	0	0
D10	1	0	0	0	0	0	1	0	0

Légende : 0 n'a pas été observé; 1 a été observé lors d'une des deux observations; 2 a été observé lors des deux observations.

Parmi ces dispositifs mis en œuvre auprès des classes entières, seule la leçon magistrale est présente dans toutes les classes lors de l'une ou l'autre des observations. Dans neuf classes sur 23, la leçon magistrale est un dispositif que l'on retrouve lors des deux observations.

En deuxième position quant à la fréquence, la lecture partagée est un dispositif que l'on retrouve dans 15 classes sur 23. Ce dispositif est mobilisé dans 60% des classes de 1<sup>re</sup> année, dans 80% de celles de 2<sup>e</sup> année, mais dans une seule de 1<sup>er</sup> cycle (33%).



**Figure 3- Lecture à haute voix d'un tandem d'élèves dans la classe de Paule**

La lecture à haute voix d'une œuvre de littérature de jeunesse, faite le plus souvent par les enseignants, mais aussi parfois par des élèves, est un dispositif que l'on retrouve dans dix classes. Nos données concordent avec ce que signalent Giasson et Saint-Laurent (1999), puisque ce dispositif est beaucoup plus fréquent en 1<sup>re</sup> année (70% des classes), qu'en 2<sup>e</sup> année (20% des classes) ou qu'en classe cycle (33% des classes).



**Figure 4 - Récit de légendes du Québec dans la classe de milieu allophone de Pascale**

Les autres dispositifs sont moins fréquents : la lecture du texte d'un élève par ce dernier ou par l'enseignant se retrouve dans 35% des classes; la présentation orale dans 21%, la dictée (qui est dans 2 cas sur 3 métacognitive) dans 13%, l'écriture collective dans 13%, le questionnement réciproque dans deux classes (9%) et la révision collective également dans 9% des classes.

Tableau 5 – Les dispositifs mobilisés en sous-groupes, en tandems ou qui impliquent divers regroupements dans les différentes classes

	En sous-groupes		En tandems		Impliquant divers regroupements					
	lecture guidée	écriture guidée	lecture en tandem	écriture en tandem	étude de mots	ateliers	choix de livres	écoute d'un livre audio	orthographe approchées	jeux
P1	1	0	1	0	1	1	0	0	0	0
P2	2	0	1	0	1	0	0	0	0	0
P3	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0
P4	1	1	2	0	0	1	0	0	0	0
P5	0	2	2	0	1	0	0	0	2	0
P6	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
P7	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
P8	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0
P9	0	0	1	0	0	1	0	0	2	0
P10	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
M1	0	0	1	1	1	0	0	0	0	0
M2	0	0	2	0	0	0	2	0	1	0
M3	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0
D1	1	0	0	0	1	0	0	1	1	1
D2	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0
D3	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0
D4	2	0	1	0	0	0	0	0	0	1
D5	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0
D6	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
D7	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0
D8	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
D9	0	0	1	0	0	1	0	2	0	0
D10	2	0	0	0	0	2	1	0	1	0

Légende : 0 n'a pas été observé; 1 a été observé lors d'une des deux observations; 2 a été observé lors des deux observations.

Dans l'ensemble des dispositifs présentés dans le tableau 5, la lecture en tandem est celui qu'il l'est le plus fréquemment (13 classes sur 23, soit dans 57% des cas). Cette fréquence observée peut être mise en relation avec le fait que ce dispositif soit mis de l'avant dans le *Continuum en lecture*, qui est actuellement considéré dans de nombreuses commissions scolaires du Québec. Ce

dispositif est plus fréquent dans les classes cycle (66%) et dans les classes de 1<sup>re</sup> année (50%), que dans les classes de 2<sup>e</sup> année.

Le dispositif des orthographe approchées est présent dans 30% des classes avec une proportion équivalente en 1<sup>re</sup> année, en 2<sup>e</sup> année et en classe cycle. Le dispositif d'étude de mots, que ce soit individuellement ou en tandem, souvent sous une forme inspirée de Nadon (2003), est présent dans 22% des classes, principalement en 1<sup>re</sup> année. La lecture guidée et le travail par atelier sont des dispositifs mis en œuvre dans 26% des classes avec une proportion équivalente en 1<sup>re</sup> année et en 2<sup>e</sup> année, mais qui n'ont été observés dans aucune classe cycle. Le soutien des élèves lors du choix de livres est un dispositif que l'on retrouve dans 13% des classes avec une proportion équivalente en 1<sup>re</sup> année, en 2<sup>e</sup> année et en classe cycle.

Les quatre autres dispositifs se retrouvent dans 9% des classes : l'écriture guidée n'a été observées qu'en 1<sup>re</sup> année, l'écriture en tandem en classe cycle et en 2<sup>e</sup> année, l'écoute d'un livre audio et les jeux de littéracie qu'en 2<sup>e</sup> année.



**Figure 5 – Écoute d'un livre audio dans la classe de Stéphanie**



**Figure 6 – Autogestion du travail en atelier dans la classe de Valérie**



**Figure 7 – Lecture guidée dans la classe d'Isabelle**



**Figure 8 – Étude de mots en tandem dans la classe de Georgie**

Tableau 6 – Les dispositifs mobilisés pour le travail individuel dans les différentes classes

	lecture personnelle	entretien de lecture	écriture personnelle	écriture copie	écriture à l'ordinateur	exercices écrits	mémorisation de texte
P1	2	1	2	2	0	0	0
P2	2	1	2	0	0	0	0
P3	2	2	2	1	0	0	0
P4	2	1	2	2	0	0	1
P5	1	0	2	1	0	0	0
P6	1	1	1	2	0	0	0
P7	1	1	1	1	0	1	0
P8	0	0	1	2	0	1	0
P9	1	0	0	1	0	0	0
P10	2	0	2	1	0	2	0
M1	1	1	1	1	1	0	0
M2	2	2	1	1	0	0	0
M3	1	0	0	2	0	2	0
D1	1	0	1	1	0	0	0
D2	1	0	1	1	0	0	0
D3	1	0	0	1	0	1	0
D4	1	1	1	2	0	0	0
D5	0	0	1	1	1	0	0
D6	1	0	1	0	0	1	0
D7	2	0	0	1	0	0	0
D8	2	0	1	2	1	1	0
D9	1	0	1	2	0	0	0
D10	2	0	2	2	0	1	0

Légende : 0 n'a pas été observé; 1 a été observé lors d'une des deux observations; 2 a été observé lors des deux observations

La lecture personnelle et l'écriture copie sont les deux dispositifs individuels que l'on retrouve le plus fréquemment (91% des classes). Même si les enseignants sont très nombreux à mobiliser l'écriture copie, leurs façons de procéder sont très variées. À titre d'exemples, les figures 9, 10 et 11 illustrent trois modes de fonctionnement différents. L'écriture personnelle est également très mobilisée, puisque 83% des classes y ont recours.



**Figure 9 - Écriture copie dans la classe de Guylaine : les élèves copient des mots de leur choix dans leur abécédaire personnel qu'ils complètent lorsqu'ils ont terminé un travail avant l'ensemble du groupe.**

Les entretiens de lecture ont été observés dans 39% des classes. Les exercices d'application qui consistent, par exemple, à répondre à des questions à la suite d'une lecture, se retrouvent dans 35% des classes. Enfin, deux derniers dispositifs sont nettement moins fréquents : l'écriture à l'ordinateur a été observée dans 13% des classes et la mémorisation seulement dans 4% d'entre elles.



**Figure 11 - Écriture copie dans la classe de Paule : les élèves tiennent un carnet mémoire de lecture dans lequel ils copient des mots et des phrases qu'ils apprécient particulièrement lors de leurs lectures personnelles.**



**Figure 10 - Défi copie parfaite dans la classe de Valérie, présenté sous deux modalités : au verso de la feuille ou affiché dans la classe**



**Figure 12 - Exercices d'application après la lecture d'un texte dans la classe de Nathalie**



**Figure 13 - Écriture personnelle à l'ordinateur dans la classe de Nathalie**

## 1.2 Les contenus enseignés

Une description optimale des pratiques ne peut laisser de côté les contenus enseignés, c'est ce que nous allons faire maintenant en tissant des liens avec *La progression des apprentissages* mis de l'avant par le MELS.

Tableau 7 – Les contenus enseignés dans les différentes classes

	Conscience phonologique	correspondances phonèmes/graph.	reconnaissance lexicale	stratégies de compréhension	vocabulaire	ordre alphabétique	utilisation du dictionnaire	graphomotricité	Orthographe lexicale	syntaxe	classe de mots	accord sujet/verbe	analyse de caract. textuelles	processus d'écriture	appréciation littéraire
P1	1	2	2	1	2	0	0	1	2	0	0	0	0	2	0
P2	1	2	2	2	0	0	0	1	1	0	0	0	0	1	0
P3	0	2	2	1	1	0	0	0	0	1	0	0	2	0	0
P4	1	2	2	2	2	0	2	1	0	0	0	0	2	2	2
P5	1	0	0	0	2	0	0	0	2	2	0	0	1	2	0
P6	0	2	2	1	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0
P7	0	1	1	1	1	0	1	1	1	2	0	0	0	0	0
P8	0	1	1	2	2	0	0	0	1	0	0	0	0	0	2
P9	0	2	2	1	0	0	1	1	2	1	0	0	0	0	0
P10	0	0	0	1	0	0	0	0	2	1	0	0	0	0	0
M1	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0
M2	0	2	2	2	2	0	1	0	1	0	0	0	0	0	2
M3	0	0	0	2	2	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0
D1	0	1	1	0	1	0	1	1	2	1	0	0	0	1	0
D2	0	0	0	1	1	0	1	0	1	0	0	0	1	1	0
D3	1	0	1	1	1	0	0	0	1	1	0	1	1	0	0
D4	0	0	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0
D5	0	0	0	0	1	0	0	0	1	1	0	0	1	0	0
D6	0	0	0	2	1	0	0	0	1	0	0	0	1	1	1
D7	0	1	1	2	2	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0
D8	0	1	1	2	2	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0
D9	0	1	0	2	2	0	0	0	1	0	1	0	1	2	2
D10	1	2	2	2	2	1	1	1	2	0	0	0	0	2	1

Le type de contenu le plus fréquemment enseigné, soit dans 87% des classes, concerne les stratégies de compréhension de texte. Le travail relatif au vocabulaire, qui contribue à la compréhension, a été observé dans 78% des classes.



**Figure 14 - Cartes phonèmes/phonogrammes à partir des prénoms des élèves dans la classe d'Isabelle**

La reconnaissance de mots par le travail sur les correspondances phonèmes/phonogrammes est abordée principalement dans les classes de 1<sup>re</sup> année (80% des classes), alors qu'en 2<sup>e</sup> année et classe cycle, ce contenu est traité dans respectivement 50% et 33% des classes. La reconnaissance lexicale des mots, c'est-à-dire la reconnaissance globale opérée sans faire appel au décodage, est également enseignée plus fréquemment en 1<sup>re</sup> année (80% des classes), qu'en 2<sup>e</sup> année (60% des classes) et qu'en classe cycle (33% des classes). Dans la majorité des classes, ces deux stratégies sont enseignées conjointement. La figure 14 illustre des cartes phonèmes/phonogrammes qui reposent sur les prénoms des élèves de la classe. Les modalités de travail sont très variées d'une classe à l'autre quant à l'enseignement des stratégies de lecture. Nous renvoyons à l'annexe 1 dans laquelle on peut observer une narration en images du mode de fonctionnement Lyne qui est particulièrement intéressant dans la mesure où il s'agit d'un enseignement de type opportuniste dans lequel elle aborde les contenus en fonction des problèmes de lecture rencontrés par les élèves lors de leur période de lecture personnelle. Dans un tel fonctionnement, les stratégies abordées peuvent relever de contenus habituellement travaillés avec des élèves plus âgés, comme le traitement des anaphores qui relève de l'implicite.

L'orthographe lexicale est également abordée très fréquemment (78% des classes). Là encore, les modalités de fonctionnement observées sont variées, même si la pratique des orthographe approchées reste celle qui est la plus fréquente (30% des classes). Dans ce type de



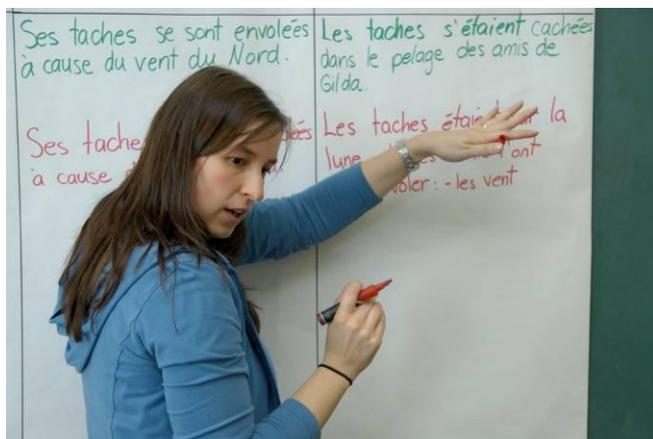
**Figure 15 - Modelage quant à l'utilisation du dictionnaire dans la classe de Stéphanie**

pratique, les aspects orthographiques abordés peuvent concerner des contenus à l'étude au 2<sup>e</sup> cycle, comme certaines règles de positionnement des phonogrammes. L'annexe 2 présente la narration en images de la situation d'orthographe approchées mises en œuvre dans la classe de Karine. Le modelage quant à l'utilisation du dictionnaire a été observé dans 30% des classes. La figure 15 met de l'avant comment Stéphanie s'y prend en s'accompagnant d'un élève qui est son assistant.

Le processus d'écriture est enseigné dans 52% des classes, il s'agit le plus souvent des phases de planification ou de révision, mais également parfois, comme dans la classe de Pascale (Figure 16), du processus intégral lors d'une production de texte collective. L'analyse de caractéristiques textuelles qui, selon le courant de recherche des six traits d'écriture (Olness, 2005), contribue à l'habileté des élèves en production textuelle a été observée dans 43% des classes. Il était le plus souvent question de l'analyse du schéma de récit comme dans la classe de Priscilla (Figure 17) où



**Figure 16 - Production collective d'une lettre dans la classe de Pascale**



**Figure 17 - Analyse comparée du schéma de récit des albums de la série Gilda la girafe dans la classe de Priscilla**

une analyse comparée des différents albums de la série « Gilda la girafe » a été menée.

Un travail relatif à la syntaxe a été observé dans 39% des classes. Un exemple de travail, particulièrement intéressant, mené dans la classe de Pascale, se trouve en annexe 3. La figure 18 illustre un atelier proposé dans la classe de Brigitte dans lequel les élèves produisent en équipe des phrases. Il s'agit d'un mode de

fonctionnement proposé par Brigitte Dugas dans son livre *La grammaire en 3D*.

L'enseignement de la graphomotricité a été observé dans 30% des classes. Il s'agissait dans la majorité des cas d'un travail en groupe classe avec un modelage de l'enseignant, suivi d'une exercisation individuelle avec un soutien particulier aux élèves qui en éprouvent le besoin. L'annexe 4 présente le mode de fonctionnement de Brigitte.



**Figure 18 - Atelier de production de phrases dans la classe de Brigitte**



**Figure 19 – Appréciation littéraire dans la classe de Louise**



**Figure 20 – Partage de « petites douceurs » dans la classe de Robert**

L'appréciation littéraire a été mise en œuvre dans 26% des classes. Le procédé observé par exemple dans la classe de Louise (Figure 19) a permis des discussions très riches. Avant la lecture à haute voix d'une œuvre, Louise remet à chaque élève un petit carton qui oriente son attention vers un aspect de l'histoire. Ainsi, lors de la discussion d'appréciation qui suit la lecture, chaque élève contribue à la réflexion en abordant l'aspect dont il avait la responsabilité. Dans la classe de Robert (Figure 20), après la période de lecture personnelle, les élèves partagent des « petites douceurs ».

Au niveau métalinguistique, des activités de conscience phonologique ont été observées dans 26% des classes. Les autres contenus enseignés l'ont été de manière marginale, dans chaque cas dans une seule classe, il s'agissait d'une activité quant à l'ordre alphabétique, d'une à propos des classes de mots (plus particulièrement de l'adjectif) et une proposée en atelier aux élèves fort sur un contenu au programme du 2<sup>e</sup> cycle, l'accord sujet/verbe.

### 1.3 Les caractéristiques des pratiques selon les critères mis de l'avant par Hall (2003)

Dans cette partie, nous allons tout d'abord présenter les caractéristiques réputées favorables au développement des élèves, reprises de la recension de Hall (2003), puis d'autres caractéristiques dans une visée descriptive.

Tableau 8– Les caractéristiques des pratiques dans les différentes classes : critères mis de l'avant dans la recension de Hall (2003)

	étayage de l'enseignant	étayage oral avant l'écrit	étayage par les pairs	rétroactions	exigence cogn. des activités	densité des leçons	modelage	mobilisation des supports d'écrits	enseignement opportuniste	incitation à la réflexivité	autorégulation	articulation lecture/écriture,	renforcement positif	liens avec les parents
P1	2	2	1	2	2	2	1	0	0	1	2	0	2	0
P2	2	0	2	2	2	1	1	0	0	1	2	0	2	0
P3	2	1	0	2	2	2	0	1	2	2	2	2	2	0
P4	2	2	2	2	2	2	1	1	0	0	2	2	2	0
P5	2	2	2	2	0	1	0	1	2	2	2	1	2	0
P6	2	0	0	2	0	0	1	2	0	0	1	2	2	0
P7	2	0	2	2	0	0	0	2	0	0	1	0	2	0
P8	1	1	1	2	1	1	1	0	1	1	0	2	2	0
P9	2	0	2	2	2	1	1	0	1	2	1	0	2	0
P10	2	1	0	2	1	0	0	1	0	1	0	0	2	0
M1	2	0	2	2	1	1	1	0	2	1	2	1	2	0
M2	2	0	2	2	2	2	0	0	1	1	2	2	2	0
M3	0	0	2	2	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0
D1	1	0	1	2	1	1	1	1	1	2	1	0	2	0
D2	2	1	0	2	0	1	0	2	1	1	1	1	2	0
D3	0	0	0	2	1	1	2	0	0	0	1	1	2	0
D4	2	0	2	2	0	1	1	0	0	0	2	0	2	0
D5	0	0	0	2	0	0	2	0	0	0	0	0	2	1
D6	2	1	0	2	1	1	0	0	1	2	0	2	2	1
D7	2	0	0	2	1	1	1	0	0	0	0	2	2	0
D8	0	0	0	2	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0
D9	2	1	0	2	1	2	1	1	2	0	1	2	2	0
D10	2	2	2	2	1	1	1	1	1	1	2	1	2	0

Deux caractéristiques ont été observées dans toutes les classes. Tous les enseignants offrent des rétroactions à leurs élèves et tous misent sur le renforcement positif en valorisant les comportements attendus pour la bonne conduite des activités.

Nous avons distingué en trois sous ensembles relatifs à l'étayage, qui, rappelons-le, consiste à offrir du soutien en prenant en charge un aspect de la tâche afin de permettre aux élèves d'évoluer dans leur zone proximale de développement. Il s'agit de l'étayage individuel de l'enseignant, l'étayage oral collectif avant une production écrite, souvent pour faciliter la planification, et l'étayage par les pairs. Ces trois formes d'étayage sont très présentes dans les classes, elles ont été observées dans respectivement 83%, 43% et 57% des classes.



Figure 21 – Étayage de Priscilla lors de l'écriture du journal personnel



Figure 22 – Étayage de Robert avant la production du journal personnel

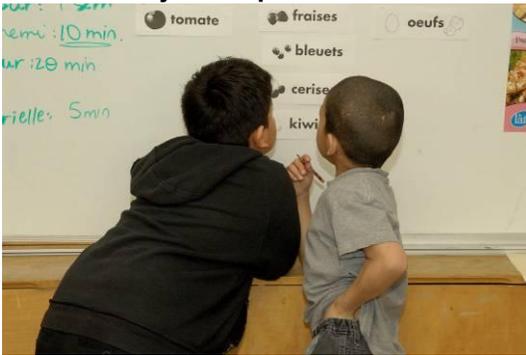


Figure 23 – Étayage en tandem dans la classe de Mélissa

Robert (Figure 22) a introduit le journal personnel en procédant à une tempête d'idées pour faire émerger des sujets d'écriture. Il a ensuite présenté *Le vrai de vrai journal de ma vie* de Gilles Tibo et en a lu des extraits pour inspirer les élèves en écriture.

Lors de la production d'un texte sur l'alimentation, les élèves de la classe de Mélissa étaient invités à se soutenir en tandem. La figure 23 montre comment un élève a incité son partenaire à se référer à des écrits environnementaux pour orthographier des mots. La mobilisation des

supports d'écrits, qui est une autre caractéristique jugée favorable au développement des élèves, a été observée dans 43% des classes.

L'autorégulation se manifeste dans les situations de différenciation simultanée (Gillig, 2008; Meirieu, 2009). Elles ont été observées dans 70% des classes, sous deux formes, soit dans le cadre d'un travail en atelier, soit dans un type de gestion de classe inspiré des « 5 au quotidien » (Boushey et Moser, 2009) dans lequel, pendant que l'enseignant travaille en sous-groupe de guidage ou conduit des entretiens, le reste du groupe s'adonne à l'une ou l'autre des cinq activités suivantes : lecture individuelle, lecture en tandem, écoute d'un livre audio, étude de mots ou écriture personnelle. L'annexe 5 présente le travail en atelier dans la classe de Robert et l'annexe 6 la mise en œuvre des 5 au quotidien dans la classe de Stéphanie.

Dans 74% des classes, les leçons se sont avérées denses dans la mesure où elles poursuivaient des



**Figure 24- Densité de la leçon lors du retour sur la norme de la pratique d'orthographe approchées dans la classe de Brigitte**

but multiples. Par exemple, la leçon proposée par Brigitte lors de la présentation de la norme de sa pratique des orthographe approchées (figure 24) lui a permis d'aborder l'homophonie avec les mots « reine » et « sur », l'identification du sujet et sa substitution par un pronom afin de déterminer la lettre muette adéquate pour le verbe voir, la multiplicité des phonogrammes pour les derniers phonèmes des mots « chevaux » et « chemin »,

l'accord dans le groupe du nom et même la manipulation syntaxique avec l'effacement possible du complément « sur le chemin ». Une telle pratique, en plus d'inciter à la réflexivité (comme c'est le cas dans 57% des classes), peut être qualifiée de très exigeante cognitivement pour les élèves. L'exigence cognitive des tâches a été observée dans 65% des classes et ce critère s'avère très souvent relié à la densité des leçons. La pratique des orthographe approchées conduit souvent à un enseignement opportuniste, c'est-à-dire que l'enseignant ajuste ses leçons aux hypothèses produites par les élèves. L'enseignement opportuniste peut se manifester dans

d'autres contextes, c'est le cas notamment dans la classe de Lyne lorsqu'elle greffe son enseignement des stratégies de lecture à la lecture personnelle (Annexe 1).



**Figure 25 - Modelage dans la classe d'Élyse**

Le modelage de l'enseignant avant la réalisation d'une tâche a été observé dans 61% des classes. C'est le cas notamment lorsqu'Élyse (Figure 25) propose deux exemples d'ajout d'informations dans une phrase de base avant de demander aux élèves d'en faire autant en tandem.



**Figure 26 - Articulation lecture/écriture dans la classe d'Élyse**

L'articulation de la lecture et de l'écriture est effective dans 61% des classes observées. Elle peut prendre des formes variées. Par exemple, Élyse a pris appui sur l'observation de plusieurs affiches afin d'amener ses élèves à produire des documents d'information destinés aux parents relatifs à une future exposition sur les hamsters (Figure 26). Dans ce contexte, la lecture est au service de l'écriture. L'écriture avec les parents comme destinataires comme c'est le cas de cette

activité a été observé dans 9% des classes.

Un autre exemple d'articulation lecture/écriture implique l'utilisation de la littérature de jeunesse et met, cette fois, l'écriture au service de la lecture dans le cadre de productions d'écrits intermédiaires. L'annexe 7 propose une narration en images de la lecture à haute voix d'*Un gnome à la mer* de Marie-Danielle Croteau et Rogé et des deux écrits intermédiaires demandés aux élèves au fil de la lecture. Le premier était une anticipation écrite et contribuait à la compréhension du récit enchâssé et le second était une mise en relation avec la vie personnelle de l'élève qui nourrissait leur appréciation de l'œuvre.

Tableau 9 – Les caractéristiques des pratiques dans les différentes classes : autres critères

	écriture au tableau par l'enseignant	écriture au tableau par les élèves	tempête d'idées	Mobilisation de la littérature de jeunesse	autre adulte présent en classe	intégration des matières	évaluation mise en œuvre
P1	2	0	2	1	1	0	1
P2	1	2	2	0	0	0	1
P3	2	1	2	2	0	0	1
P4	2	1	1	2	0	1	1
P5	2	1	1	1	0	0	0
P6	2	0	0	2	1	0	1
P7	2	1	0	0	0	1	1
P8	1	0	0	1	0	0	0
P9	2	1	0	1	0	0	0
P10	2	0	0	0	0	0	0
M1	1	0	0	1	0	0	1
M2	1	1	0	2	0	0	2
M3	2	0	0	0	0	0	0
D1	2	0	0	0	0	0	0
D2	2	0	0	1	0	0	0
D3	1	0	0	1	1	0	0
D4	1	1	0	2	0	1	1
D5	1	0	0	0	0	0	0
D6	2	1	0	2	0	0	0
D7	1	1	1	0	0	1	0
D8	1	0	0	0	0	1	0
D9	1	0	0	2	0	0	1
D10	2	0	2	1	0	0	0



Figure 27 - Message au tableau d'une élève dans la classe de Brigitte

Si l'écriture au tableau par l'enseignant a été observée dans toutes les classes, l'écriture au tableau par les élèves est nettement moins fréquente puisqu'elle ne concerne que 43% des classes. Par exemple, quotidiennement dans la classe de Brigitte, un élève vient écrire un message pour ses pairs au tableau (Figure 27).

La tempête d'idées est un mode de fonctionnement observé dans 30% des classes, principalement en 1<sup>re</sup> année.



**Figure 28 -** Activité sur le schéma de récit à partir de l'œuvre de Tomi Ungerer *Le géant de Zéralda* animée par l'orthopédagogue

La mobilisation de la littérature de jeunesse à des fins d'enseignement, c'est-à-dire en dehors d'un usage exclusivement réservé à la lecture personnelle, a été observée dans 65% des classes.

Dans 17% des classes, lors des observations, un autre adulte que l'enseignant était présent. Il s'agissait soit d'un orthopédagogue qui venait animer une activité (Figure 28) ou de l'accompagnatrice d'un élève intégré.



**Figure 29 -** Recherche documentaire sur un animal dans la classe de Pascale

L'intégration des matières a été observée dans 22% des classes. Le plus souvent, il s'agissait des sciences et particulièrement d'un travail documentaire sur un animal comme dans la classe de Pascale (Figure 29)

ou encore dans celle de Georgie (Annexe 8). L'intégration des mathématiques a été observée dans la classe de Nancy (Figure 2) qui a abordé la lecture d'un tableau à double entrée. Dans la classe de Robert, les arts ont été intégrés lors de l'exploitation d'Augustine, un album de Mélanie Watt dans lequel l'intericonicité est omniprésent (Figure 30).



**Figure 30 -** Intégration des arts dans la classe de Robert



**Figure 31 – Entretien de lecture dans la classe de Julie**



**Figure 32 – Évaluation de la reconnaissance de mots dans la classe de Nancy**



**Figure 33 – Prise de notes lors de la lecture guidée dans la classe de Christine**



**Figure 34 – Observation informelle dans la classe d'Isabelle**

Plusieurs situations d'évaluation formative ont été observées. Elles prenaient diverses formes et impliquaient des dispositifs différents comme l'entretien de lecture, la lecture ou l'écriture guidée, la dictée ou l'observation informelle des élèves lors de l'exécution de tâches. Dans la classe de Nathalie, alors que ces élèves écrivaient des phrases descriptives à propos d'un bonhomme de neige, elle leur a fourni la grille de correction qu'elle allait utiliser pour les corriger, afin qu'ils révisent leur production en fonction des critères mentionnés.

Tableau 10 - Variété des dispositifs, des contenus et des caractéristiques réputées propices au développement des élèves

classes	Dispositifs				contenus	Caractéristiques Hall (2003)
	collectif	En sous-groupes ou avec un regroupement varié	individuel	TOTAL		
P1	4	4	4	12	8	10
P2	4	3	3	10	7	9
P3	4	2	4	10	6	11
P4	4	4	5	13	10	11
P5	3	4	3	10	6	11
P6	4	0	4	8	5	7
P7	3	0	5	8	8	6
P8	3	2	3	8	6	11
P9	2	3	2	7	7	10
P10	4	0	4	8	3	7
M1	4	3	5	12	3	11
M2	4	3	4	11	7	10
M3	2	1	3	6	3	3
D1	4	5	3	12	8	11
D2	5	1	3	9	6	10
D3	2	1	3	6	8	7
D4	3	3	4	10	4	7
D5	1	1	3	5	4	4
D6	4	0	3	7	6	10
D7	3	1	2	6	6	7
D8	2	0	5	7	5	3
D9	2	3	3	8	8	11
D10	2	4	4	10	11	13

Au terme de la description des pratiques, le tableau 10 offre une synthèse quant à la variété des dispositifs mis en œuvre (de 5 à 13), à la variété des contenus (de 3 à 11) et à la variété des caractéristiques réputées favorables au développement des élèves (de 3 à 13). Cette synthèse sera utile à la poursuite de notre deuxième objectif puisqu'il s'agira de déterminer des types d'enseignement.

## 2. CATÉGORISATION DES PRATIQUES OBSERVÉES D'ENSEIGNEMENT DE LA LANGUE ÉCRITE DANS UNE VISÉE D'IDENTIFICATION DE TYPES D'ENSEIGNEMENT DE L'ÉCRIT

À première vue, il est assez difficile de dégager des types d'enseignement de la langue écrite à partir de nos données. Les types généralement définis dans la littérature scientifique ne semblent pas distinguer nos enseignants. En effet, il est fréquent qu'un type mis de l'avant concerne l'enseignement explicite du code graphophonétique. Cet enseignement explicite est effectif, soit en lecture, soit en orthographe dans 21 classes sur 23, dans lesquelles pourtant on retrouve des pratiques très diversifiées. La mobilisation de la littérature de jeunesse à des fins d'enseignement, qui est un autre type souvent mis de l'avant, concerne 15 classes sur 23. Toutefois, certaines classes dans lesquelles les pratiques sont par ailleurs très proches (comme c'est le cas des classes P1 et P2) se distinguent quant à ce critère.

Afin de dégager des types d'enseignement de la langue écrite, nous avons choisi d'effectuer des calculs de corrélation entre tous les critères mis de l'avant dans la description des pratiques. Il en ressort que ce sont les critères de variété des dispositifs et des caractéristiques réputées propices au développement des élèves qui se sont avérés les plus fréquemment corrélés aux autres critères. Par ailleurs, au niveau des caractéristiques, ce sont les critères suivants qui offrent le plus grand nombre de corrélations : l'autorégulation des élèves, l'exigence cognitive des tâches et la densité des leçons. La mobilisation de la littérature de jeunesse pour des fins d'enseignement est également fréquemment corrélée avec les autres critères. C'est pourquoi nous allons retenir ces différents critères pour regrouper les enseignants dans différents types.

À partir de ces critères, nous avons pu identifier huit types d'enseignement différents que nous désignerons par les abréviations suivantes : T1, T2, T3, T4, T5, T6, T7 et T8.

Le type d'enseignement T1 se caractérise par une forte fréquence de situations de différenciation simultanée (Gillig, 2008; Meirieu, 2009) qui implique l'autorégulation des élèves. Les dispositifs mobilisés sont très variés, de même les caractéristiques réputées favorables au développement des élèves sont très nombreuses. Les leçons sont très denses et l'exigence cognitive des tâches est

élevée. Enfin, la mobilisation de la littérature de jeunesse est très importante. Au total, six classes sont regroupées sous ce type d'enseignement (P1, P3, P4, M1, M2, D10).

Tableau 11 – Critères utilisés pour déterminer les types d'enseignement

	variété des dispositifs	variété des caractéristiques Hall (2003)	autorégulation	exigence cogn. des activités	densité des leçons	Mobilisation de la littérature de jeunesse	Type d'enseignement
P1	12	10	2	2	2	1	T1
P2	10	9	2	2	1	0	T3
P3	10	11	2	2	2	2	T1
P4	13	11	2	2	2	2	T1
P5	10	11	2	0	1	1	T4
P6	8	7	1	0	0	2	T5
P7	8	6	1	0	0	0	T5
P8	8	11	0	1	1	1	T6
P9	7	10	1	2	1	1	T2
P10	8	7	0	1	0	0	T7
M1	12	11	2	1	1	1	T1
M2	11	10	2	2	2	2	T1
M3	6	3	0	0	0	0	T8
D1	12	11	1	1	1	0	T3
D2	9	10	1	0	1	1	T4
D3	6	7	1	1	1	1	T2
D4	10	7	2	0	1	2	T4
D5	5	3	0	0	0	0	T8
D6	7	10	0	1	1	2	T6
D7	6	7	0	1	1	0	T7
D8	7	3	0	0	0	0	T8
D9	8	11	1	1	2	2	T2
D10	10	13	2	1	1	1	T1

Le type d'enseignement T2 se caractérise par la mobilisation de situations de différenciation simultanée lors de l'une des deux observations. Les dispositifs mobilisés sont moins variés que dans le type T1, toutefois les caractéristiques réputées favorables au développement des élèves sont nombreuses. Les leçons sont souvent denses et l'exigence cognitive des tâches élevée. Enfin,

la littérature de jeunesse est mobilisée à des fins d'enseignement. Au total, trois classes sont regroupées sous ce type d'enseignement (P9, D3, D9).

Le type d'enseignement T3 se caractérise par la présence de situations de différenciation simultanée et par l'importante l'autorégulation des élèves. Les dispositifs mobilisés sont très variés, de même les caractéristiques réputées favorables au développement des élèves sont très nombreuses. Les leçons sont denses et l'exigence cognitive des tâches est élevée. Enfin, il n'y a pas de mobilisation de la littérature de jeunesse à des fins d'enseignement. Au total, deux classes sont regroupées sous ce type d'enseignement (P2, D1).

Le type d'enseignement T4 se caractérise par la présence de situations de différenciation simultanée qui implique l'autorégulation des élèves. Les dispositifs mobilisés sont variés. Même si les leçons poursuivent parfois des buts multiples, l'exigence cognitive des tâches est peu importante. Enfin, la littérature de jeunesse est mobilisée à des fins d'enseignement. Au total, trois classes sont regroupées sous ce type d'enseignement (P5, D2, D4).

Le type d'enseignement T5 se caractérise par la présence de situations de différenciation simultanée qui implique l'autorégulation des élèves. Les dispositifs mobilisés sont moyennement variés. Les leçons ne sont pas particulièrement denses et l'exigence cognitive des tâches est peu importante. La littérature de jeunesse peut être ou non mobilisée à des fins d'enseignement. Au total, deux classes sont regroupées sous ce type d'enseignement (P6, P7).

Dans les trois autres types d'enseignement, il n'y a pas de différenciation simultanée, tous les élèves réalisent la même tâche en même temps. Seuls les moments de transition, lorsque les élèves ne réalisent pas les activités au même rythme, peut occasionner momentanément des différences quant à ce qui occupe les élèves. Du coup, il y a peu de variété de dispositifs mobilisés. Ce qui distingue les trois groupes, c'est la densité des leçons, l'exigence cognitive des tâches et la mobilisation de la littérature de jeunesse. Le type d'enseignement T6 se caractérise par la présence de leçons denses, de tâches exigeantes cognitivement et par la mobilisation de la littérature de jeunesse. Deux classes sont regroupées sous ce type d'enseignement (P8, D6). Le type T7 se caractérise par la présence de tâches exigeantes cognitivement, sans toutefois que les leçons soient nécessairement denses et que la littérature de jeunesse soit mobilisée. Deux classes sont regroupées sous ce type d'enseignement (P10, D7). Enfin, dans les trois classes du type T8

(M3, D5, D8), les leçons poursuivent des buts uniques, les tâches sont simples et la littérature de jeunesse n'est pas utilisée dans l'enseignement.

Terminons la présentation de nos résultats en rappelant que les enseignants observés ne sont pas représentatifs de l'ensemble des enseignants du Québec. Ce sont des enseignants jugés experts qui nous ont été recommandés pour la qualité de leurs pratiques d'enseignement et effectivement, lors des observations, nous avons pu constater leurs forces respectives. Une étude plus large aurait certainement permis de dégager d'autres types d'enseignement.

De plus, une proportion importante des enseignants (70%) se retrouvent dans les cinq premiers types qui impliquent tous la mise en œuvre d'une différenciation simultanée. Pourtant, selon nos expériences et les nombreux conseillers pédagogiques que nous avons questionnés sur ce sujet, ce type de pratique exemplaire n'est pas la norme dans les milieux, même si aucune enquête à grande échelle ne nous permet d'avoir une idée de la proportion des enseignants qui y ont recours.

### 3. DESCRIPTION DES FORMES DE DIFFÉRENCIATION PÉDAGOGIQUE POUR L'ENSEIGNEMENT DE LA LECTURE ET DE L'ÉCRITURE ET ADAPTATIONS PÉDAGOGIQUES DE L'ÉVALUATION

Dans cette partie, il sera maintenant question de la présentation des résultats qui permettent de mettre en lumière les formes de différenciation pédagogique dans l'enseignement de la langue écrite au premier cycle. Dans un premier temps, ces formes de différenciation pédagogique seront présentées en fonction des différents types d'enseignement identifiés précédemment à partir des observations faites en classe. Ensuite, cette description sera enrichie et complétée par les résultats issus des entretiens semi-dirigés, qui ont permis d'aborder les pratiques déclarées de différenciation pédagogique, en contexte d'enseignement et d'évaluation, et de la prise en compte dans l'enseignement du lien lire-écrire.

### 3.1 Description des formes de différenciation pédagogique observées dans l'enseignement de la lecture et de l'écriture en tenant compte des différents types d'enseignement

À partir des aspects dégagés dans notre cadre conceptuel et des éléments observés dans les classes, nous avons mis en relief différentes formes de différenciation pédagogique. Le tableau 12 les présente en fonction du type d'enseignement mis en œuvre dans les classes observées.

Tableau 12 – Les formes de différenciation pédagogique en fonction du type d'enseignement mis en œuvre dans les classes observées

Type d'enseignement	classes	autorégulation	étayage de l'enseignant	étayage oral avant l'écrit	étayage par les pairs	variété des dispositifs	guidage (lecture ou écriture)	adaptation du matériel
T1	P1, P3, P4, M1, M2, D10	(2) 100%	(2) 100%	(2) 50% (1) 17% (0) 33%	(2) 67% (1) 17% (0) 17%	(2) 67% (1) 33%	(2) 33% (1) 17% (0) 50%	(2) 17% (1) 33% (0) 50%
T2	P9, D3, D9	(1) 100%	(2) 67% (0) 33%	(1) 33% (0) 67%	(2) 33% (0) 67%	(0) 100%	(0) 100%	(1) 100%
T3	P2, D1	(2) 50% (1) 50%	(2) 50% (1) 50%	(0) 100%	(2) 50% (1) 50%	(2) 50% (1) 50%	(2) 50% (1) 50%	(0) 100%
T4	P5, D2, D4	(2) 67% (1) 33%	(2) 100%	(2) 33% (1) 33% (0) 33%	(2) 67% (0) 33%	(1) 100%	(2) 67% (0) 33%	(1) 33% (0) 67%
T5	P6, P7	(1) 100%	(2) 100%	(0) 100%	(2) 50% (0) 50%	(0) 100%	(0) 100%	(0) 100%
T6	P8, D6	(0) 100%	(2) 50% (1) 50%	(1) 100%	(1) 50% (0) 50%	(0) 100%	(0) 100%	(0) 100%
T7	P10, D7	(0) 100%	(2) 100%	(1) 50% (0) 50%	(0) 100%	(0) 100%	(0) 100%	(0) 100%
T8	M3, D5, D8	(0) 100%	(0) 100%	(0) 100%	(2) 33% (0) 67%	(0) 100%	(0) 100%	(0) 100%

Légende : En rose, forme de différenciation très présente; en jaune, forme de différenciation présente; en gris, forme de différenciation peu présente; en blanc, forme de différenciation absente.

Les types d'enseignement se distinguent quant aux formes de différenciation qu'ils mobilisent. Deux types d'enseignement, T1 et T4, mettent en œuvre toutes les formes de différenciation. Trois formes sont très fortement mobilisées dans les deux types d'enseignement : l'autorégulation, l'étayage de l'enseignant et l'étayage par les pairs. Dans chacun des deux types, une autre forme est très présente, mais il ne s'agit pas de la même. Dans le type T1, il s'agit de la très grande variété des dispositifs mis en œuvre, alors que dans le type T4, de la fréquence des groupes de guidage. Toutes les autres formes de différenciation se retrouvent dans les deux types, si ce n'est de l'adaptation du matériel qui n'est pas très fréquent dans le type T4.

Un autre type d'enseignement se singularise, le type T8, par sa faible mobilisation des diverses formes de différenciation.

Dans les autres types, nous observons de deux à cinq formes de différenciation plus ou moins fortement investies. L'étayage par l'enseignant est la forme de différenciation la plus fréquente et, dans une moindre mesure, c'est le cas également de l'étayage par les pairs. Étrangement, lors des observations, l'adaptation du matériel n'a pas été une forme de différenciation très présente (17% des classes), alors que dans l'entretien 40% d'entre eux disent y avoir recours et que dans l'enquête de Nathalie Gauthier (2010), conduite dans les classes de première année de la Commission Scolaire des Navigateurs, l'adaptation du matériel s'avérait très fréquente.

### **3.2 Portrait des pratiques de différenciation pédagogique et des adaptations de l'évaluation rapportées par les enseignants participants<sup>18</sup>**

Le portrait des pratiques d'enseignement de la lecture et de l'écriture dressé à partir d'observations des enseignants participants lors de séances d'enseignement-apprentissage sera maintenant complété d'un portrait des pratiques associées à la différenciation pédagogique, portrait issu essentiellement des propos rapportés par les enseignants en contexte d'entretien. Le caractère complémentaire des pratiques observées et des pratiques déclarées nous permet

---

<sup>18</sup> Les résultats rapportés dans cette section sont issus de l'analyse des données tirées des 20 entretiens semi-dirigés auprès des enseignants.

d'enrichir notre compréhension à l'égard de la logique sous-jacente à l'instauration des pratiques de différenciation et, plus globalement, à l'égard des pratiques d'enseignement de la lecture et de l'écriture au début du primaire. Nous présenterons toutefois, en premier lieu, un portrait de la conception de la différenciation telle qu'elle est dégagée auprès des enseignants questionnés.

### *3.2.1 La conception de la différenciation entretenue par les répondants*

La presque totalité des répondants (n=19; 95%) rend compte d'une conception de la différenciation en tant qu'adaptation de l'enseignement aux besoins de l'élève, besoins déterminés - pour la majorité de ces répondants (n=16; 80%) - en fonction du niveau de compétences de l'élève à divers égards, notamment en lecture et en écriture. Les objets de cette adaptation – adaptation des stratégies d'enseignement, du contenu ou matériel proposé, du soutien offert ou du temps laissé à l'élève - varient d'un répondant à l'autre. Pour près de la moitié des répondants (n=9; 45%), la différenciation consiste aussi en l'adaptation des exigences, au quotidien, en fonction des compétences de l'élève. Ces mêmes répondants restent cependant évasifs quant aux mesures de différenciation des exigences minimales selon les élèves, en contexte d'évaluation formelle des acquis. Un seul répondant (5%) aborde clairement ce sujet, soulignant la nécessité d'assurer l'atteinte par tout élève des exigences minimales dictées par le programme.

### *3.2.2 Les pratiques de différenciation des structures organisationnelles*

Tous les répondants rendent compte de pratiques de différenciation des structures organisationnelles en classe, notamment par l'exploitation de divers modes de groupements des élèves, selon une fréquence propre à chacun. Selon ce que les enseignants affirment, ces modes de groupements différenciés leur permettent la mise en place de pratiques différenciées en termes d'intervention, de contenu ou de matériel d'enseignement-apprentissage, en fonction des besoins

diversifiés de leurs élèves. Ces pratiques de différenciation des structures rapportées par les enseignants concernent notamment l'instauration de périodes d'ateliers et de périodes planifiées ou spontanées de travail en petits groupes différenciés. Ces différents modes de groupements permettent ainsi aux élèves de réaliser en parallèle ou simultanément des tâches différentes, dans différentes conditions matérielles et selon un soutien de nature et d'ampleur variées, dans la réalisation des tâches. En d'autres mots, ces différents groupements permettent aux élèves de recevoir le soutien adapté à leurs besoins.

Concrètement, la grande majorité des répondants (n=17; 85%) affirment exploiter, de façon plus ou moins régulière, la formule des ateliers, que les élèves réalisent par petits groupes. Il y a donc différenciation des structures organisationnelles, de façon à adapter - dans une certaine mesure - l'enseignement aux besoins diversifiés des élèves. Ce type de mesure correspond essentiellement à ce que MELS (2006) qualifie d'adaptation, qui constitue un second niveau de différenciation identifié par ce dernier<sup>19</sup>. Il y a notamment adaptation en terme de soutien offert par l'enseignant ou enseignement direct supplémentaire par celui-ci, selon les élèves ou les groupes, et adaptation en terme de rythme de travail, chaque élève ou groupe avançant à son propre rythme. Chez un répondant (5%), les ateliers semblent se vivre systématiquement en groupes hétérogènes plutôt qu'homogènes; dans ce cas précis, le répondant assure à des élèves présentant des besoins particuliers le soutien accru et prolongé de la part d'un pair aidant, alors que l'enseignant assure un suivi et un encadrement auprès d'autres équipes.

Même si la plupart des enseignants (n=17; 85%) affirment mettre en place des mesures différenciées lors des ateliers, ceux-ci affirment aussi que ces ateliers sont néanmoins vécus en rotation par tous les élèves, peu importe leurs besoins spécifiques. Il n'y a donc pas, à proprement parler, de différenciation en termes de contenu ou de matériel. Seule une minorité de répondants (n=3; 15%) rapporte mettre sur pied des ateliers de niveaux de difficulté différents pour une même compétence, voire des ateliers permettant aux élèves de développer des compétences

---

<sup>19</sup> À titre de rappel, pour le MELS, l'adaptation consiste à apporter un changement dans la façon dont se vit la situation d'apprentissage. Le niveau de difficulté de la tâche demeure inchangé.

différentes, en fonction des besoins spécifiques de chaque élève ou de chaque groupe homogène, en fonction également des modes de fonctionnement des élèves et parfois de leurs intérêts. Dans ce dernier cas, par exemple, certains élèves ou groupes travailleront à la lecture de mots, d'autres plutôt à la lecture de phrases, cela sur des thèmes variés.

Outre les moments où est adoptée la formule des ateliers, tous les répondants exploitent plus ou moins fréquemment - quatre répondants en tout temps ou presque (20%); neuf fréquemment ou très fréquemment (45%) et sept répondants (35%), occasionnellement - divers modes de groupement des élèves, groupements variant en fonction des contextes, mais surtout des visées des activités d'enseignement-apprentissage planifiées. Il y a donc, en dehors des périodes d'ateliers, le recours à des structures organisationnelles permettant la mise en place de pratiques différenciées. Chez une majorité de répondants (n=16; 80%), la formation des groupes de travail est assurée par l'enseignant. Chez neuf de ces 20 répondants (56%), les modes de groupement réalisés par l'enseignant sont très variables : groupements hétérogènes forts-faibles selon une formule de pair aidant/pair aidé, dyades homogènes composées d'élèves plus faibles recevant alors un soutien accru ou un enseignement supplémentaire de l'enseignant, pendant que des dyades hétérogènes travaillent de façon autonome, etc. Ces modes de groupements donnent lieu à la mise en place de pratiques différenciées en termes de degré de soutien offert aux élèves dans les tâches, par l'enseignant ou par des pairs plus forts.

Six des vingt répondants (30%) privilégient quant à eux la formation de groupes hétérogènes basés sur les niveaux de compétences en lecture/écriture, dans le but encore de fournir un soutien accru aux élèves plus faibles du groupe de la part de pairs aidants. Chez l'un de ces enseignants interrogés, les élèves travaillent exclusivement par îlots de travail hétérogènes sur la base des compétences en lecture/écriture des élèves. Chez quatre répondants (20%), il y a formation par l'enseignant de groupes homogènes en fonction du niveau en lecture/écriture pour l'enseignement-apprentissage de la littéracie. Cette stratégie de groupement permet, selon eux, de différencier leurs interventions, mais aussi le contenu des activités d'enseignement-apprentissage, voire le matériel proposé aux élèves. Ces mêmes quatre répondants ont aussi recours à la

formation de groupes selon les affinités des élèves (par l'enseignant ou par les élèves), lors d'autres activités vécues en classe. Enfin, seuls trois répondants (15%) favorisent un mode de groupement, effectué par l'enseignant ou par les élèves eux-mêmes, basé uniquement sur les affinités des élèves.

Enfin, en contexte d'intervention de la part de l'enseignant auprès d'un sous-groupe ciblé (par exemple, groupe homogène formé d'élèves faibles ou, parfois, d'élèves forts), diverses structures organisationnelles sont mises en place par les répondants pour assurer, en parallèle, un apprentissage chez les autres élèves du groupe. Ainsi, chez six répondants (30%), il y a intervention de l'enseignant auprès d'un groupe ciblé, principalement durant les périodes d'ateliers, que les autres élèves réalisent alors en groupes hétérogènes, ceci assurant - au moyen de l'aide par les pairs au besoin - l'autonomie de tous les élèves dans la tâche. Chez les autres répondants, les formules organisationnelles varient en contexte d'intervention de l'enseignant auprès d'un sous-groupe ciblé : travail des autres élèves individuellement ou en groupes (homogènes ou hétérogènes) sur le même contenu ou la même activité (n=5; 25%); travail individuel des autres élèves selon les besoins de chacun, l'état d'avancement de ses travaux et sur sa capacité à réaliser la tâche demandée de façon autonome (n=2; 10%); travail individuel ou en groupes homogènes, selon les besoins de chacun ou du groupe, et l'état d'avancement des travaux (n=4; 20%); ou lecture silencieuse des autres élèves (n=1; 5%). Chez deux répondant (10%), l'intervention auprès d'un sous-groupe ciblé est entrecoupée de courtes mais nombreuses périodes de travail autonome de ce groupe. Pendant ce temps, l'enseignant assure un suivi ou un encadrement, au besoin, chez les autres élèves du groupe qui réalisent seuls la même activité, le même exercice ou travaillent sur la même compétence.

Ainsi, on relève le caractère assez général des commentaires et réponses des enseignants quant aux pratiques différenciées mises en place en classe (différenciation des contenus, des processus, des produits) et des formes de différenciation (adaptations et/ou modifications, notamment) instaurées en contexte d'intervention auprès d'un sous-groupe ciblé. Par ailleurs, les réponses obtenues des répondants rendent compte du fait qu'il y a, selon les cas et de façon plus ou moins

prononcée, une adaptation de l'enseignement aux besoins de l'élève ou du groupe ciblé, en termes de soutien offert ou d'enseignement direct explicite supplémentaire de la part de l'enseignant. Pour les autres élèves travaillant en petits groupes ou individuellement, dans ce même contexte, il y a, selon les cas, différenciation du contenu abordé (lorsque les élèves accomplissent des tâches différentes, travaillent au développement de compétences différentes, en fonction de l'état d'avancement de leurs travaux et selon leurs besoins), différenciation des structures organisationnelles (lorsque les élèves travaillent en groupes hétérogènes, alors que d'autres travaillent seuls, pour répondre aux besoins de soutien accru de certains élèves, soutien ici assuré par les pairs du groupe hétérogène). Les répondants ne s'expriment pas explicitement quant aux pratiques pouvant relever de la différenciation des processus – soit la différenciation par l'enseignant, en fonction des élèves ou des groupes, des stratégies, moyens ou types de présentation pour travailler le développement d'une compétence. La différenciation des produits, ayant trait aux façons dont les élèves peuvent rendre compte de leurs acquis, n'est pas non plus explicitement abordée, pas plus que ne sont précisés avec suffisamment de clarté par les répondants les niveaux de différenciation exploités; il reste difficile, à partir des pratiques déclarées recueillies auprès des répondants lors de la présente recherche, de déterminer si certaines pratiques tiennent de la flexibilité pédagogique, de l'adaptation ou de la modification.

### *3.2.3 Les mesures d'enseignement-apprentissage différenciées instaurées en contexte d'hétérogénéité des élèves selon le niveau de compétences*

À l'égard de cette partie destinée à présenter certaines mesures différenciées selon le niveau de compétence de l'élève, il sera question de mesures rapportées par les enseignants qui prennent en compte le niveau de compétences à l'écrit, puis à l'oral.

#### *3.2.3.1 Considération des niveaux de compétences à l'écrit*

Tous les répondants (n=20; 100%) rendent compte d'un ensemble de pratiques différenciées mises en place en classe ayant trait principalement à la nature et à l'ampleur de soutien apporté, donc aux processus d'enseignement-apprentissage privilégiés. Dans une moindre mesure, les

enseignants ont également rapporté des pratiques différenciées qui portent sur les contenus et sur le matériel d'enseignement-apprentissage, dans le but de tenir compte de l'hétérogénéité de leur classe au regard du niveau de compétences. Il semble important de souligner que ces pratiques différenciées sont rendues possibles essentiellement en raison des mesures de différenciation des structures organisationnelles mises en place au préalable.

Au regard de la clientèle ciblée par ces pratiques différenciées, tous les répondants (n=20; 100%) rendent compte d'un ensemble de pratiques mises en place à l'intention des élèves lecteurs-scripteurs faibles ou en difficulté. Concrètement, une majorité d'enseignants (n=13; 65%) mentionnent assurer un accompagnement accru et une supervision plus serrée de ces élèves en classe, ainsi qu'un enseignement supplémentaire explicite à leur intention. Ces pratiques peuvent, en d'autres mots, être considérées comme des adaptations qui visent à soutenir le travail de l'élève ayant des besoins spécifiques.

De plus, chez onze répondants (55%), les élèves faibles ou en difficulté bénéficient de périodes de récupération après l'école ou le midi, mais aussi durant certaines périodes en classe, qui sont aménagées pour répondre à certains besoins spécifiques. Cependant, moins de la moitié des répondants (n=8; 40%) mentionnent procéder à l'adaptation ou à la modification du contenu et du matériel d'enseignement-apprentissage pour ces élèves faibles ou en difficulté, en leur proposant notamment des textes de niveau de difficulté moindre. Ces huit répondants mentionnent plutôt procéder à l'adaptation du contenu et du matériel d'enseignement-apprentissage en proposant aux lecteurs-scripteurs faibles ou en difficulté des tâches de même niveau de difficulté mais plus courtes ou en scindant les tâches qui leur sont demandées.

Par ailleurs, dans le cas des élèves entamant les apprentissages du primaire et ne manifestant pas, au départ, d'intérêt à apprendre à lire ou à écrire, la majorité des répondants (n=16; 80%) mentionnent privilégier en premier lieu une intervention différenciée consistant essentiellement en un soutien accru. Concrètement, ce soutien accru peut consister à scinder les tâches pour ces

élèves et à prendre en charge une partie de la tâche, à faire travailler ces élèves en dyades hétérogènes avec un pair aidant et motivé et à prévoir des périodes de récupération. Pour ces répondants, le manque d'intérêt de ces élèves apparaît intimement lié aux difficultés qu'ils vivent dans cet apprentissage, d'où le choix du soutien accru comme premier élément de différenciation à l'intention de ce type d'élève. Un peu plus de la moitié des répondants (n=13; 65%) mentionnent travailler avant tout sur la motivation de ces élèves et sur l'éveil de leur intérêt pour l'écrit (par des activités essentiellement ludiques, par exemple, ou des activités rendant compte de l'utilité de l'écrit). Six répondants (30%) mentionnent quant à eux mettre en place des mesures de renforcement positif. En somme, les répondants rendent compte de l'instauration de mesures différenciées à l'intention des élèves ne manifestant pas d'intérêt pour l'apprentissage de l'écrit, notamment sous forme d'adaptation - selon différentes modalités - du soutien offert à l'élève dans les tâches liées à l'écrit.

De même, tous les répondants (100%) rendent compte de l'instauration de mesures différenciées à l'intention des élèves lecteurs-scripteurs forts de leur groupe-classe. Douze répondants (60%) disent procéder à l'adaptation du contenu et du matériel d'enseignement-apprentissage en lecture, notamment en termes de quantité. Ces adaptations plutôt quantitatives peuvent par exemple consister à faire lire un plus long passage d'un texte par l'élève fort, ou encore lui demander de répondre à davantage de questions. Huit répondants (n=8; 40%) procèdent plutôt à une modification en terme de contenu, en proposant à ces élèves forts des textes et activités de lecture correspondant à un niveau de difficulté supérieur. À l'intention des élèves sachant déjà lire ou écrire en arrivant au primaire, 15 répondants (75%) mentionnent procéder à l'adaptation et/ou à la modification du contenu et du matériel d'enseignement-apprentissage en lecture, en leur proposant par exemple la lecture d'albums plutôt que de livres gradués. Quatorze répondants (70%) mentionnent par ailleurs se servir de ces élèves forts lecteurs comme modèles, de même que comme pairs aidants assistant les autres élèves.

### 3.2.3.2 Considération des niveaux de compétence à l'oral

Enfin, à l'intention des élèves entamant l'apprentissage de l'écrit avec un faible niveau de langage oral, la grande majorité des répondants (n=18; 90%) mentionnent assurer un soutien supplémentaire, soit sous forme de périodes d'enseignement supplémentaire individualisé soit en contexte d'activités de classe nécessitant le recours à l'oral; il y a alors essentiellement répétition avec corrections, par l'enseignant, des phrases formulées par l'élève. Huit répondants (40%) mentionnent aussi recourir aux services de l'orthophoniste, sous forme de soutien à l'enseignant ou sous forme d'intervention directe auprès de l'élève en difficulté. Les propos des enseignants rendent donc compte de l'instauration, à l'intention de ces élèves amorçant l'apprentissage de l'écrit avec un faible niveau de langage oral, de mesures de différenciation pédagogique au moyen, essentiellement, de l'adaptation du soutien offert à l'élève en fonction de ses besoins et de son niveau de compétences.

Faut-il souligner le fait que tous les répondants (n=20; 100%) reconnaissent le rôle fondamental des compétences langagières à l'oral pour l'apprentissage de la langue écrite; trois répondants (15%) soulignent d'ailleurs les répercussions, observées chez certains de leurs élèves, des difficultés rencontrées à l'oral sur l'apprentissage de la lecture. Une majorité de répondants (n=16; 80%) affirment accorder en conséquence une grande place à l'oral dans leur enseignement. Si la plupart des répondants restent toutefois évasifs quant aux moyens ou formules utilisées pour favoriser le développement de ces compétences en classe, trois répondants (15%) précisent miser sur toutes les occasions d'expression orale et d'échanges qui se présentent en classe pour intervenir sur cet aspect de la langue auprès des élèves. Enfin, trois répondants (15%), tout en reconnaissant le rôle des compétences langagières à l'oral sur l'apprentissage de la lecture, jugent ne pas accorder suffisamment de place au développement du langage oral de l'élève dans leur enseignement.

### 3.2.4 La place de l'évaluation dans le contexte de la différenciation

#### 3.2.4.1 L'évaluation des besoins pour l'intervention

La mise en place de pratiques différenciées tenant compte du niveau de compétences des élèves en littéracie implique évidemment, au préalable, l'évaluation desdites compétences. À cet égard, les répondants rendent compte de stratégies et de moyens variés d'évaluation des compétences de leurs élèves en lecture-écriture en début d'apprentissage. Ces moyens peuvent être regroupés en deux catégories. D'abord, la moitié des enseignants (n=10; 50%) dit privilégier l'observation des élèves lors des premières tâches réalisées en classe. Près de la moitié des autres enseignants (n=9; 45%) dit recourir à l'analyse de productions réalisées par les élèves en classe afin de situer leur niveau de compétences; les moyens envisagés pour évaluer ces élèves sont, par exemple, la lecture à haute voix, la compréhension évaluée au moyen de questions/réponses à l'oral ou à l'écrit, la production orale et/ou écrite, la reconnaissance des lettres, des sons chez les plus jeunes, etc. De façon complémentaire, six répondants (30%) disent recourir également aux évaluations antérieures des élèves ou à des évaluations d'autres intervenants : portfolios et bulletins des élèves (n=3; 15%), évaluations et recommandations de l'orthopédagogue ou de l'orthophoniste (n=1; 5%), consultation de l'enseignant de l'année précédente (n=3; 15%), etc.

Les répondants rendent par ailleurs compte de l'exploitation, en cours d'apprentissage des élèves, de moyens d'évaluation des compétences en lecture assez semblables à ceux qu'ils utilisent en début d'apprentissage<sup>20</sup> : lecture à haute voix par l'élève suivie d'un questionnement à l'oral (n=18; 90%) et observation de l'élève ou consultation de ses productions à la suite de lectures silencieuses ou à haute voix (texte écrit après lecture, dessin ou autres tâches liées à la lecture, etc.) (n=11; 55%).

Par ailleurs, en cours d'apprentissage, tous les enseignants interrogés (n=20; 100%) disent évaluer le niveau de compétences en écriture de leurs élèves, essentiellement à partir des

---

<sup>20</sup> Hormis le recours aux évaluations antérieures des élèves ou à des évaluations d'autres intervenants.

productions écrites de ceux-ci. Les objets d'évaluation en écriture sont multiples, et sensiblement les mêmes d'un répondant à l'autre. Ainsi, tous les répondants (n=20; 100%) mentionnent évaluer certains aspects normatifs de l'écriture (orthographe, grammaire, syntaxe, ponctuation, etc.) et la grande majorité (n=17; 85%) rapporte évaluer un ou plusieurs aspects liés à la structure du texte et au choix des idées. Un peu plus de la moitié des répondants (n=12; 60%) mentionnent évaluer la présentation du travail (calligraphie, lisibilité, propreté, forme des lettres, espacement).

#### 3.2.4.2 L'évaluation de la progression : attentes et modalités

La grande majorité des répondants (n=17; 85%) mentionne la nécessité pour tout élève d'acquérir les connaissances et habiletés de base nécessaires au développement ultérieur des compétences en lecture et en écriture, d'où l'importance selon eux de maintenir, autant que possible, des attentes ou exigences minimales communes envers tous les élèves. Ces répondants mentionnent par ailleurs la nécessité d'adapter les exigences au regard de la quantité (quantité de lettres, de mots ou phrases lus ou écrits), plutôt qu'au regard de la qualité de production ou du niveau de compétence atteint.

Ainsi, parmi les connaissances et habiletés de base dont l'acquisition est jugée essentielle en lecture - connaissances et habiletés qui sont dès lors exigées de tous les élèves - figurent généralement, chez une majorité d'enseignants (n=12; 60%), le décodage en lecture et l'utilisation des bonnes stratégies de décodage et de compréhension, chez les élèves de niveau scolaire plus avancé. Pour ce qui est des plus jeunes lecteurs-scripteurs, les enseignants relèvent aussi la connaissance du nom des lettres et du son des lettres (n=6; 35%) et la reconnaissance des mots vus en classe fréquemment (n=3; 15%).

Concernant maintenant les connaissances et les habiletés jugées essentielles en écriture, les enseignants relèvent parfois, pour les plus jeunes scripteurs qui en sont à leur première année de scolarisation, l'évolution de la calligraphie et l'écriture respectant les trottoirs (n=3; 15%), ainsi que l'écriture des lettres et des mots appris (n=1; 5%). Lorsqu'il est question des élèves fréquentant la deuxième année de scolarisation, les enseignants sont un peu plus nombreux à relever comme importantes les connaissances qui concernent l'écriture de phrases ou de textes

courts (cohérents) et l'utilisation de la ponctuation en écriture (n=8; 40%). Par ailleurs, l'utilisation de stratégies de correction en écriture n'a été relevée que par un enseignant (n=1; 5%). Sur ces éléments, les répondants manifestent les mêmes attentes, les mêmes exigences envers tous les élèves dans le quotidien de la classe. C'est essentiellement la quantité ou l'ampleur des productions qui varient d'un élève à l'autre.

De façon exceptionnelle, certains répondants rendent par ailleurs compte de leurs attentes différentes en fonction du niveau de compétence des élèves, eu égard à d'autres éléments d'apprentissage. Les attentes seraient différentes, notamment, en lecture, quant au degré de compréhension (n=1; 5%) et au degré de fluidité et de respect des liaisons (n=1; 5%), et - en écriture - quant à la variété du vocabulaire et aux connaissances grammaticales et orthographiques, et quant à l'application de ces connaissances, en écriture (n=1; 5%).

Néanmoins, la différenciation des attentes en fonction du niveau de compétences des élèves soulève manifestement, chez certains répondants, un questionnement quant aux pratiques à adopter. En particulier, ce questionnement semble surtout se poser en situation d'évaluation formelle des acquis, ainsi qu'en situation d'enseignement-apprentissage, du fait qu'une certaine cohérence doit être assurée entre le contexte d'apprentissage vécu par l'élève et le contexte dans lequel il est évalué. Ainsi, certains répondants (n=8; 40%) mentionnent adapter leurs exigences (à la hausse ou à la baisse) en fonction du niveau de compétences de l'élève, et ce, en situation d'apprentissage comme en situation d'évaluation; par exemple, certains enseignants justifient l'adaptation des exigences lors de l'évaluation des acquis, au moyen de commentaires ajoutés au bulletin. D'autres répondants (n=4; 20%) mentionnent pour leur part adapter leurs exigences en fonction du niveau de l'élève en contexte d'enseignement-apprentissage, tout en maintenant les mêmes exigences pour tous au moment d'évaluer les acquis en vue du bulletin, question de rendre compte du niveau réel de l'élève et de respecter le programme. Sur ce point, d'autres répondants (n=6; 30%) affirment avoir en principe des exigences de base communes pour tous les élèves, exigences qui ne sont cependant pas applicables à tous les élèves, vu l'hétérogénéité du

groupe-classe; ces répondants restent cependant évasifs quant aux mesures d'adaptation des exigences adoptées à l'intention de certains de leurs élèves.

Enfin, une minorité de répondants (n=4; 20%) mentionnent ne pas adapter leur exigences en fonction du niveau de compétences de leurs élèves, les seuils minimaux devant être atteints par chaque élève étant clairement précisés dans le programme, directive ministérielle à laquelle l'enseignant ne peut déroger. À l'opposé, un enseignant (5%) souligne n'avoir d'attentes minimales spécifiques pour aucun de ses élèves, l'objectif étant de faire évoluer tous ses élèves en lecture et en écriture.

En bref, tous les répondants rendent compte de pratiques différenciées mises en place au quotidien à l'intention de leurs élèves lecteurs-scripteurs faibles comme à l'intention des élèves les plus forts ou avancés. En effet, d'après les entretiens réalisés, cette différenciation consiste notamment à adapter l'ampleur du soutien offert et, dans une moindre mesure toutefois, à adapter ou à modifier le contenu et le matériel d'enseignement-apprentissage en fonction des besoins. Toutefois, les données recueillies permettent tout de même de relever que la différenciation des exigences ou attentes en fonction du niveau de compétences des élèves reste un objet de questionnement pour plusieurs des répondants, notamment pour ce qui est de l'évaluation des acquis. Les pratiques des répondants à cet égard demeurent donc relativement diversifiées, et parfois peu claires.

### *3.2.5 Des pratiques d'enseignement conjoint de la lecture et de l'écriture*

La majorité des répondants (n=16; 80%) rendent compte de pratiques abordant conjointement, dès le début du parcours de l'élève, l'enseignement-apprentissage de la lecture et de l'écriture, de même qu'une bonne majorité de répondants (n=17; 85%) affirment réaliser régulièrement, voire quotidiennement, des activités d'enseignement-apprentissage faisant appel conjointement aux

habiletés de lecture et d'écriture. Ces fortes proportions laissent supposer la place que ces enseignants accordent aux liens lecture-écriture dans leur pratique.

Les activités conjointes de lecture-écriture instaurées par les répondants sont par ailleurs variées et dépendent évidemment du niveau scolaire des élèves auxquels elles s'adressent : repérage de certains sons dans un texte lu et transcription des mots ciblés, mot du matin impliquant le repérage de sons ou de mots et transcription de mots ciblés, tâches de compréhension à l'écrit impliquant la rédaction de réponses élaborées, lecture de livres par l'enseignant ou par les élèves suivie de rappels de récit à l'écrit par les élèves, projets impliquant la recherche et la lecture d'informations et la transcription ou la synthèse écrite de ces informations, écriture de textes et relecture aux fins de correction, lecture de textes d'auteurs et écriture «à la manière de», etc. Quatre répondants (n=4; 20%) précisent que les activités de lecture servent notamment de déclencheur aux activités d'écriture.

Même si tous les répondants (n=20; 100%) affirment également entamer en même temps, en début d'année, l'enseignement de la lecture et de l'écriture, quelques nuances sont à souligner. En effet, quatre des répondants (20%) précisent que l'enseignement formel de l'écriture se limite, au départ, à l'enseignement de la calligraphie; pour eux, l'enseignement systématique et formel de l'orthographe n'est entamé que plus tard. De plus, deux autres répondants (10%), tout en mentionnant aborder la lecture et l'écriture avec leurs élèves dès le début de l'année, affirment pour leur part se centrer davantage sur l'enseignement de la lecture, et réaliser en classe assez peu d'activités faisant appel conjointement, de façon formelle ou systématique, à la lecture et à l'écriture. Pour ces enseignants, cette entrée prioritaire en lecture est justifiée en raison du faible niveau de compétences en lecture de leurs groupes-classes.

En somme, les liens entre lecture et écriture sont en principe reconnus par les répondants et ceux-ci rapportent mettre en place des activités faisant conjointement appel aux habiletés de lecture et d'écriture, tout comme ils affirment entamer en même temps, dès le début de l'année, l'enseignement de la lecture et de l'écriture. Certains répondants concèdent cependant entamer

l'écriture exclusivement sous l'angle de la calligraphie. Il y a lieu de se questionner, dans un tel contexte, quant à la conception véhiculée de l'écriture auprès du scripteur débutant.

#### 4. IMPACT DES DIFFÉRENTS TYPES D'ENSEIGNEMENT SUR LE DÉVELOPPEMENT DES COMPÉTENCES EN LECTURE ET EN ÉCRITURE CHEZ LES ÉLÈVES, NOTAMMENT POUR LES ÉLÈVES À RISQUE ET LES GARÇONS

Avant d'entreprendre la présentation de nos résultats quant à cet objectif, il convient d'apporter quelques précisions. Nous allons dans un premier temps présenter les résultats moyens des élèves par classe, puis nous regrouperons les classes selon les types définis lors du traitement de notre second objectif. Nous répéterons cette démarche pour les élèves les plus faibles et les plus forts, c'est-à-dire ceux qui nécessitent le plus de bénéficier de pratiques différenciées, de même que pour les garçons. Nous terminerons notre présentation en présentant les caractéristiques des pratiques qui sont les plus corrélées avec le développement des élèves. Les corrélations n'indiquent pas une causalité, toutefois on peut poser l'hypothèse que s'il y a un lien entre certaines caractéristiques de l'enseignement et le développement des élèves, il est probable qu'il s'agisse d'une influence, directe ou indirecte, de l'enseignement. Dans un contexte écologique, comme celui de cette recherche, les variables ne peuvent pas être isolées les unes des autres.

## 4.1 Résultats des élèves

Tableau 13 – Moyenne en fin d’année, progression moyenne entre le début et la fin d’année pour chacune des quatre tâches et indice d’impact sur la réussite des élèves pour les différentes classes

classe	PM	Prog.PM	C	Prog.C	L	Prog.L	TO	Prog.TO	Indice 1
P1	16,29	0,14	13,00	0,50	13,43	8,64	23,43	14,21	1,75
P2			14,79	-0,29	12,50	8,00	16,57	9,71	1,67
P3	17,06	1,61			11,94	6,61	21,06	14,22	1,33
P4	16,07	2,87	13,47	-3,67	12,20	8,20	13,80	9,60	1,00
P5	17,77	4,15	15,92	4,62	10,54	7,00	11,54	5,23	1,00
P6	15,36	2,73	10,64	0,05	8,32	5,59	8,50	5,68	-0,25
P7	18,47	0,76			14,06	9,00	14,24	7,71	1,00
P8	18,69	3,85	16,08	3,85	13,77	10,46	11,54	8,31	1,50
P9	19,10	3,70			14,30	11,50	13,55	9,25	2,33
P10	17,50	1,50	11,79	-3,14	9,86	4,64	6,43	3,64	-0,75
M1			14,83	-2,17	11,17	6,67	13,33	3,00	0,33
M2	16,60	6,00	17,00	8,40	14,80	13,80	25,60	18,20	3,50
M3	16,75	0,63	11,50	0,88	11,25	5,88	15,25	7,75	0,25
Moyenne	17,24	2,54	13,90	0,90	12,03	7,98	14,34	8,79	1,24
D1			14,33	-0,60	15,60	2,07	55,40	9,13	1,67
D2			15,00	0,29	15,94	4,06	49,41	10,35	1,67
D3	17,00	-0,79			16,96	2,50	45,96	10,46	1,33
D4			15,45	3,45	15,55	4,64	46,91	22,09	3,00
D5					13,77	3,62	42,85	9,62	1,50
D6					17,11	3,06	48,78	12,50	2,00
D7					15,21	0,57	21,64	10,00	0,50
D8	17,47	-0,88			11,76	-0,65	8,47	3,12	-0,67
D9					16,27	-0,59	37,45	0,00	-0,50
D10			14,67	-1,22	16,89	0,78	26,28	-5,83	0
M1			14,00	-3,00	13,20	1,50	34,80	12,00	0,33
M2	17,17	2,50	17,17	4,67	14,33	8,00	50,83	24,17	2,75
M3					14,67	3,00	44,00	19,83	1,50
Moyenne					15,45	2,05	38,67	8,53	1,51

Légende : Les cellules en rouge dans le tableau indiquent qu’un effet plafond a été observé pour cette tâche dans cette classe. En jaune, l’on retrouve les moyennes qui sont supérieures à la moyenne de la tâche par niveau scolaire; en orange, celles qui sont très supérieures, c’est-à-dire qui excède la moyenne plus un demi-écart-type et en bleu, celles très inférieures à la moyenne (moyenne moins un demi-écart-type). L’indice 1 d’impact a été établi ainsi : une valeur de -1 a été attribuée aux moyennes très inférieures (cellules bleues); une valeur de 0 à celles inférieures à la moyenne (cellules blanches); une valeur de 1 à celles supérieures à la moyenne (cellules jaunes) et une valeur de 2 à celles très supérieures à la moyenne (cellules orange); le total a été divisé par le nombre de tâches qui ont pu être prises en compte (de 2 à 4, selon les classes).

Il ressort de nos données que les élèves qui semblent avoir le plus profité de l'enseignement sont ceux des classes M2 et P9 principalement et aussi P1, P2, P3, P8 en première année et D4 et M2 principalement et aussi D1, D2 et D6 en deuxième année. Les élèves de certaines classes n'ont pas beaucoup profité des pratiques, c'est le cas en première année des classes P6, P10 et M1 et en deuxième année des classes D7, D8, D9, D10 et M1. Toutefois, dans chacune de ces classes, on retrouve une tâche pour laquelle les élèves ont obtenu des résultats supérieurs à la moyenne. Il faut préciser que pour les classes D9 et D10, il n'est pas pertinent de mettre les résultats des élèves avec le type d'enseignement de leurs enseignants, puisque ces dernières ne leur ont enseigné que jusqu'aux fêtes de Noël, dans un cas, du fait d'un congé de maternité et, dans l'autre cas, parce que l'enseignante assurait un remplacement qui s'est terminé. Les deux enseignantes qui ont pris en charge les classes à partir du mois de janvier n'ont pas souhaité que leurs pratiques d'enseignement soient documentées, tout en acceptant que les élèves puissent être évalués en fin d'année. D'après les deux enseignantes initiales qui ont assuré une transition, les pratiques reposaient sur l'exploitation d'un manuel didactique. Il est donc probable que les dispositifs d'enseignement mobilisés aient été, à partir du mois de janvier, moins nombreux.

Tableau 14 – Indice 1 en fonction des types d'enseignement

T1	T2	T3	T4	T5	T6	T7	T8
P1 : 1,75	P9 : 2,33	P2 : 1,67	P5 : 1	P6 : -0,25	P8 : 1,5	P10 : -0,75	M3 : 0,25
P3 : 1,33	D3 : 1,33	D1 : 1,67	D2 : 1,67	P7 : 1	D6 : 2	D7 : 0,5	D5 : 1,5
P4 : 1			D4 : 3				D8 : -0,67
M1 : 0,33							
M2 : 3,5							

Les types T5, T7 et T8 n'ont pas permis un développement optimal des élèves. Les impacts les plus forts se retrouvent dans les types T1, T2 et T4, même si dans le type 1 la classe M1 se distingue par une relative faiblesse des élèves.

Tableau 15 – Nombre et proportion d’élèves faibles, très faibles, forts et très forts en fonction des classes

	Faibles	Très faibles	Forts	Très forts	Total	Prop. faibles et très faibles	Prop. forts et très forts	Prop. Ext.
P1	1	0	4	2	14	7,1%	42,9%	50,00%
P2	3	1	4	1	14	28,6%	35,7%	64,30%
P3	1	0	7	0	18	6,7%	38,9%	45,60%
P4	0	2	2	1	15	13,3%	20,0%	33,30%
P5	2	2	2	1	13	30,8%	23,1%	53,90%
P6	5	3	1	1	22	36,4%	9,1%	45,50%
P7	2	0	7	0	17	11,8%	41,2%	53,00%
P8	5	1	1	1	13	46,2%	15,4%	61,60%
P9	1	0	2	0	20	5,0%	10,0%	15,00%
P10	4	1	4	0	14	35,7%	28,6%	64,30%
M1	1	0	0	2	6	16,7%	33,3%	50,00%
M2	2	0	1	0	5	40,0%	20,0%	60,00%
M3	2	0	1	0	5	40,0%	20,0%	60,00%
	28	11	35	11	176	22,2%	25,7%	47,90%
D1	3	0	6	2	15	20,0%	53,3%	73,30%
D2	3	0	6	0	17	17,6%	35,3%	52,90%
D3	0	1	10	1	24	4,2%	45,8%	50,00%
D4	5	0	1	0	11	45,5%	9,1%	54,60%
D5	6	0	2	1	11	54,5%	23,1%	77,60%
D6	0	1	5	1	18	5,6%	33,3%	38,90%
D7	6	1	4	0	14	50,0%	28,6%	78,60%
D8	13	2	1	0	17	88,2%	5,9%	94,10%
D9	2	0	9	2	22	9,1%	50,0%	59,10%
D10	0	0	7	2	18	0,0%	50,0%	50,00%
M1	3	0	0	1	10	30,0%	10,0%	40,00%
M2	5	0	0	0	6	83,3%	0,0%	83,30%
M3	1	1	0	0	6	33,3%	0,0%	33,30%
	47	6	52	10	189	28,0%	32,5%	60,50%

Le tableau 15 présente le nombre et la proportion des élèves faibles, très faibles, forts et très forts dans chacune des classes. Puisque les tâches de lecture plafonnent dans plusieurs classes, ces résultats ont été établis à partir de la tâche de production de mots et de celle de production de texte. Les élèves qui ont produit un nombre de mots lexicalisés inférieur à la moyenne - de leur niveau scolaire - moins un écart-type en début d’année dans une des deux tâches ont été considérés comme faibles, lorsque c’était le cas dans les deux tâches, nous avons estimé qu’ils étaient très faibles. Pour les élèves forts et très forts, la même logique a prévalu, si ce n’est que

dans leur cas il s'agissait de résultats supérieurs à la moyenne plus un écart-type. Dans les classes cycles, les élèves de 1<sup>re</sup> ont été évalués en fonction de la moyenne de l'ensemble des élèves de 1<sup>re</sup> année et ceux de 2<sup>e</sup>, en fonction de la moyenne de l'ensemble des élèves de 2<sup>e</sup> année.

Le tableau 15 montre que les classes n'ont pas toutes la même proportion d'élèves situés dans les extrêmes. Les classes dans lesquelles se retrouvent le plus d'élèves faibles et très faibles sont, en 1<sup>re</sup> année, les classes P8, M2 et M3 et, en 2<sup>e</sup> année, D5, D8 et M2. Il ne semble pas y avoir de lien entre la proportion d'élèves faibles en début d'année et la compétence générale des élèves en fin d'année (indice 1), puisque parmi ces différentes classes, se retrouvent des indices de nature diverse (de très fort à très faible).

Tableau 16 – Répartition en genre des élèves en fonction de leur force

	Niveau	Faible	Très faible	Fort	Très fort
filles	1	11	3	21	10
	2	17	4	29	8
	total	28	7	50	18
garçons	1	17	8	14	1
	2	30	2	23	2
	total	47	10	37	3

Le tableau 16 permet de constater qu'il y a davantage de garçons parmi les élèves faibles et très faibles (57 garçons, 35 filles) et de filles parmi les élèves forts et très forts (68 filles, 40 garçons).

Tableau 17 – Moyenne en fin d’année, progression moyenne entre le début et la fin d’année pour les deux tâches d’écriture et indice d’impact sur la réussite des élèves faibles, très faibles, forts et très forts pour les différentes classes

	Faibles		Très faibles		Forts		Très forts		Indice 2
	Prog.L	prog.TO	Prog.L	prog.TO	Prog.L	prog.TO	Prog.L	prog.TO	
P1	0	8	so	so	11,8	10	4,5	9	1,33
P2	6	12	9	21	7,8	9,3	5	10	1,50
P3	6	7	so	so	6	15,7	so	so	1,00
P4	so	so	9	16	9,5	13	8	15	2,67
P5	3	5,5	5,5	4,5	6	5	6	-15	-0,25
P6	2,8	2,8	3	7,7	7	-5	10	28	0,75
P7	8,5	8,5	so	so	9,9	8,7	so	so	1,50
P8	11,2	11,2	12	14	15	8	2	-1	1,50
P9	15	7	so	so	14	8,5	so	so	1,50
P10	2,8	4	5	0	3,8	2	so	so	0,00
M1	8	3,8	0	-1	so	so	8,5	-2	0,00
M2	14	20	so	so	18	9	so	so	3,00
M3	8	11	1	1	so	so	6	3	0,67
	6,4	7,9	5,9	9,1	8,7	9,2	6,3	5,2	1,17
D1	8,7	10,3	so	so	2,5	4,2	-1,5	22,5	1,67
D2	12,7	15	so	so	1	11,3	so	so	2,50
D3	so	so	2	3	1,4	14	-1	29	1,33
D4	6,6	13,8	so	so	1	8,5	so	so	2,00
D5	5,7	20,8	so	so	0,5	-4	0	-37	1,00
D6	so	so	12	31	0,6	7,4	0	-3	2,33
D7	0,5	13,3	-2	4	-1	19,8	so	so	0,33
D8	-1,5	3,4	3	8	-2	-2	so	so	-1,00
M1	2,7	6,3	so	so	so	so	-2	13	0,50
M2	3	36	so	so	so	so	so	so	2,00
M3	5	12	7	25	so	so	so	so	2,00
	3,7	11,7	4,2	13,2	0,4	6,5	-1	-1,1	1,03

Le tableau 17 permet de constater que les élèves situés dans les extrêmes qui semblent avoir le plus profité de l’enseignement sont ceux des classes M2 et P4 (de type T1) principalement et aussi P7, P8 et P9 (de types T5, T6, T2) en première année et D2 et D6 (de types T4 et T6) principalement et aussi D4, M2, M3, D1 et D3 (de types T4, T1, T8 et T3) en deuxième année. Les élèves de certaines classes n’ont pas beaucoup profité des pratiques, c’est le cas en première

année des classes P5, P10 et M1 (de types T4, T7 et T1) et en deuxième année de la classe D8 (T8).

Tableau 18 – Moyenne en fin d’année, progression moyenne entre le début et la fin d’année pour les quatre tâches et indice d’impact sur la réussite des garçons pour les différentes classes

classe	PMP	Prog.PM	CP	Prog.C	LP	Prog.L	TOP	Prog.TO	Indice
P1	17,60	0,60	13,60	1,40	10,40	8,00	18,00	10,60	1,33
P2	17,67	3,83	10,33	-4,83	9,83	7,83	15,83	12,83	1,25
P3	18,09	1,27			12,18	6,55	20,09	12,82	1,67
P4	13,75	1,75	6,50	9,25	5,25	4,00	5,00	2,50	0
P5	18,33	2,33	18,33	6,67	11,67	7,00	13,67	8,33	2
P6	13,82	3,27	8,27	-1,73	6,36	3,82	5,55	3,27	-0,25
P7	18,60	0,80			13,70	10,30	14,10	6,70	1,67
P8	17,71	3,57	14,57	3,86	13,57	11,29	11,29	10,00	2
P9	18,80	4,60	16,60	3,70	11,90	9,50	12,30	7,00	2
P10	17,30	1,10	12,50	-2,30	9,10	4,30	4,40	1,10	-0,25
M1			12,33	-4,67	7,67	6,00	7,67	3,00	-0,67
M2	15,00	10,00	16,00	12,00	11,00	10,00	30,00	27,00	3
M3					11,50	5,75	12,75	6,00	1
Total	17,04	2,18	13,02	-0,74	10,51	7,16	11,99	7,29	1,13
D1			12,50	-2,50	14,00	2,38	58,38	11,13	1,33
D2			14,90	0,70	15,10	4,50	43,90	6,70	1
D3	18,00	-0,33			17,58	2,67	42,83	7,67	1,33
D4			17,80	4,40	16,40	6,60	46,00	22,40	2
D5					12,67	4,67	38,17	11,50	2
D6					15,38	2,25	41,75	7,38	1,5
D7					13,67	1,33	19,33	11,00	1
D8	17,38	-1,75	17,88	1,75	11,38	-0,63	6,13	2,63	-0,25
M1			13,50	-3,50	13,25	1,75	33,75	10,50	0,67
M2	16,75	3,00	17,00	5,50	13,00	8,50	40,00	21,75	2
M3					16,33	1,67	36,67	6,33	1
Total					15,04	2,48	35,25	7,16	1,04

Le tableau 18 montre que les garçons qui semblent avoir le plus profité de l’enseignement sont ceux de la M2 (de type T1) principalement et aussi P1, P2, P3, P5, P7, P8 et P9 (de types T1, T3, T4, T5, T6 et T2) en première année et D4, D5 et M2 (de types T4, T8 et T1) principalement et aussi D1, D3 et D6 (de types T3, T2 et T6) en deuxième année. Les garçons de certaines classes n’ont pas beaucoup profité des pratiques, c’est le cas en première année de la classe M1 (de type T1) et en deuxième année de la classe D8 (T8).

## 4.2 Corrélations mettant en jeu les dispositifs

Le dispositif le plus souvent corrélé avec la progression des élèves ou leurs performances en fin d'année dans les différentes tâches est la lecture en tandem qui très fortement corrélée (sig. .01) avec la progression dans la tâche de pseudo-mots (.663\*\*), la progression dans la tâche de production de mots (.540\*\*) et la progression quant au nombre de mots lexicalisés dans la tâche de production de texte (.783\*\*). Des corrélations significatives (sig. .05) sont présentes quant à la performance en fin d'année dans la tâche de compréhension (.570\*), à la progression dans la tâche de production de mots (.540\*), à la progression dans la tâche de production de texte (.418\*) et à la performance en fin d'année des élèves forts en production de mots (.564\*). L'indice 1 est également corrélé à ce dispositif pour les élèves de 1<sup>re</sup> année (.583\*).

Un autre dispositif est très souvent corrélé avec la progression des élèves ou leurs performances en fin d'année dans les différentes tâches. Il s'agit des orthographes approchées. Les corrélations les plus fortes concernent la progression dans la tâche de pseudo-mots (.693\*\*). Des corrélations significatives sont présentes quant à la performance en fin d'année dans la tâche de pseudo-mots (.541\*), à la performance en fin d'année dans la tâche de compréhension (.633\*), à la progression dans la tâche de compréhension (.628\*), à la progression dans la tâche de production de mots (.443\*) et à la performance en fin d'année des élèves faibles en production de mots (.496\*).

La lecture du texte d'un élève est très fortement corrélé avec la performance des élèves en fin d'année dans la tâche de production de texte (.611\*\*). Ce dispositif est également corrélé avec la progression dans la tâche de compréhension (.566\*), la progression dans la tâche de production de texte (.510\*), la progression des élèves faibles de 2<sup>e</sup> année dans cette même tâche (.751\*), l'indice 1 (.456\*) et l'indice 2 (.431\*).

L'entretien de lecture est très fortement corrélé avec la performance des élèves de 1<sup>re</sup> année au printemps en production de texte (.690\*\*). Ce dispositif est également corrélé avec la progression dans la tâche de production de mots (.482\*), la performance en fin d'année des élèves forts dans cette même tâche (.486\*) et la progression dans la tâche de production de texte (.490\*).

La lecture à haute voix est corrélée avec les performances en fin d'année des élèves faibles quant aux tâches de production de mots ( $,664^*$ ) et de production de texte ( $,558^*$ ), ainsi qu'avec l'indice 2 ( $,427^*$ ).

La variété des dispositifs mis en œuvre est corrélée avec la performance en fin d'année dans la tâche de compréhension ( $,532^*$ ).

Une corrélation négative ressort également entre la pratique des exercices écrits et l'indice 1 ( $-,417^*$ ), ce qui signifie que les élèves qui ont été impliqués dans ce type de dispositif ont généralement été moins bien progressés ou réussis en fin d'année que les autres.

### **4.3 Corrélations mettant en jeu les contenus**

Le contenu le plus souvent corrélé avec la progression des élèves ou leurs performances en fin d'année dans les différentes tâches est l'appréciation littéraire qui est très fortement corrélée avec les performances en fin d'année des élèves faibles en production de texte ( $,625^{**}$ ) et des élèves très faibles en production de mots ( $,688^{**}$ ), avec la progression des élèves faibles de 1<sup>re</sup> année en production de texte ( $,710^{**}$ ) et avec l'indice 2 ( $,542^{**}$ ). Ce contenu est également corrélé avec la progression dans la tâche de pseudo-mots ( $,575^*$ ), la progression dans la tâche de production de mots ( $,508^*$ ), et ce, même chez les élèves forts ( $,550^*$ ) et enfin avec l'indice 1 ( $,430^*$ ).

Les deux stratégies de reconnaissance de mots les plus enseignées, celle qui repose sur la connaissance des correspondances phonèmes/graphèmes (CPG) et celle qui met en jeu la voie directe lexicale (RML) sont toutes deux souvent corrélées avec la progression des élèves ou leurs performances en fin d'année dans les différentes tâches. Les corrélations les plus fortes se manifestent chez les élèves de 1<sup>ère</sup> année. Puisque toutes les enseignantes de 1<sup>re</sup> année qui ont enseigné une des stratégies ont également enseigné l'autre, les corrélations observées pour les deux stratégies sont identiques pour les élèves de 1<sup>re</sup> année. Des corrélations très fortes apparaissent avec la progression dans la tâche de production de texte ( $,700^{**}$ ), encore plus marquées pour les élèves très faibles ( $,841^{**}$ ). L'indice 2 est aussi très fortement corrélé avec les deux stratégies en 1<sup>re</sup> année ( $,726^{**}$ ). L'indice 1 ( $,576^*$ ) et la progression en production de texte des élèves très forts ( $,788^*$ ) sont corrélés avec l'enseignement des deux stratégies de

reconnaissance de mots en 1<sup>re</sup> année. Pour l'ensemble des élèves, il y a également de très fortes corrélations avec la progression en production de mots (CPG ,556\*\* ; RML ,520\*\*) et la performance en fin d'année des élèves forts dans cette même tâche (CPG ,645\*\* ; RML ,591\*\*). La stratégie impliquant la voie directe est corrélée avec la performance des élèves très forts en fin d'année (,584\*).

Le modelage quant à l'utilisation du dictionnaire est très fortement corrélé avec l'indice 2 (,589\*\*), avec la performance en production de mots en fin d'année des élèves faibles (,598\*\*) et de manière moindre avec leur performance en fin d'année en production de texte (,434\*).

L'enseignement du vocabulaire est corrélé avec la progression en compréhension (,588\*) et avec la progression en production de texte des élèves très faibles de 1<sup>re</sup> année (,794\*).

La variété des contenus offre de nombreuses corrélations pour les élèves de 1<sup>re</sup> année : très forte pour l'indice 2 (,723\*\*), avec la performance des élèves en fin d'année en production de mots (,584\*), particulièrement chez les élèves très faibles (,720\*), avec la progression en production de texte des élèves très faibles (,828\*) et avec l'indice 1 (,555\*). Pour l'ensemble des élèves, la variété des contenus est corrélée avec la performance en production de texte des élèves forts en fin d'année (,489\*) et avec l'indice 2 (,465\*).

## CONCLUSION

### 1. FAITS SAILLANTS DE CETTE ÉTUDE

Cette recherche avait pour but de d'examiner différentes pratiques d'enseignement de la lecture et de l'écriture au cours du premier cycle du primaire, afin de dégager la place accordée à la différenciation pédagogique et à l'interaction lire-écrire. Afin d'alimenter le débat scientifique et pédagogique à l'égard des méthodes considérées comme les plus efficaces pour apprendre à lire et à écrire, cette recherche voulait également établir des liens entre la nature de certains types d'enseignement et le développement des compétences à lire et à écrire chez les élèves de 1<sup>re</sup> et de 2<sup>e</sup> années du primaire. Pour ce faire, 22 enseignants et 370 élèves ont participé à cette étude. Les enseignants ont été observés à deux reprises au cours d'une année scolaire et ont participé à un entretien semi-dirigé. Quant à eux, les élèves ont été soumis à différentes tâches de lecture et d'écriture au début et en fin d'année scolaire.

Pour résumer l'ensemble de nos résultats, nous pouvons globalement dire que cette étude vient documenter les pratiques d'enseignants québécois en lecture et en écriture au début de l'école primaire. Plus précisément, l'analyse des observations réalisées en classe permet de dégager une variété de dispositifs qui sont mobilisées par les enseignants ainsi que l'adoption de pratiques (par exemple, rétroactions, étayage, modelage, visées multiples, articulation lecture-écriture) qui peuvent être jugées favorables pour le développement des compétences chez les élèves (Hall, 2003). Au regard des contenus abordés, il se dégage des préoccupations convergentes quant aux objets d'apprentissage privilégiés : stratégie de compréhension en lecture, reconnaissance globale, correspondances phonèmes/phonogrammes, orthographe lexicale. Par ailleurs, certains objets ont été relevés moins fréquemment dans le cadre des observations en classes : par exemple, caractéristiques textuelles, syntaxe, graphomotricité, appréciation littéraire.

L'analyse des données recueillies par observation en classe a également permis de dégager huit différents types d'enseignement. Cette catégorisation a notamment souligné le fait que 70% des enseignants observés adaptaient des pratiques qui mettent en œuvre une différenciation pédagogique simultanée. Sur la base de la réalité scolaire, ce constat est plutôt exceptionnel. Il se dégage aussi de nos analyses que ces types d'enseignement ont un impact aussi différencié sur l'évolution du lecteur et du scripteur au premier cycle du primaire. En d'autres mots, tout en rappelant une certaine prudence dans l'interprétation de certaines analyses corrélationnelles qui examinent les relations éventuelles entre les types d'enseignement et les performances des élèves, les résultats tendent à appuyer le fait que la progression des élèves –en particulier les élèves faibles et les garçons- ne se fait pas au même degré dans les différentes classes et que la nature des pratiques adoptées pourrait influencer ces différences observées.

Les analyses des entretiens semi-dirigés viennent compléter ce portrait des pratiques d'enseignement, notamment en attirant l'attention, d'abord, sur la conception commune de la différenciation qu'entretiennent les enseignants, qui voient celle-ci en tant qu'adaptation de l'enseignement aux besoins de l'élève, besoins déterminés essentiellement par le niveau de compétence de celui-ci. Concrètement, les enseignants rapportent tous recourir à la différenciation des structures organisationnelles, au moyen notamment de divers groupements des élèves – ateliers, petits groupes homogènes ou hétérogènes –, ce qui leur permet de différencier les méthodes et stratégies d'enseignement-apprentissage mises de l'avant, le soutien offert dans les tâches et éventuellement le contenu visé ou le matériel d'enseignement-apprentissage proposé, en fonction des besoins diversifiés des élèves. Force est de constater, néanmoins, au vu des propos des enseignants, que l'adaptation de l'enseignement se traduit avant tout, dans les faits, par la différenciation de la nature et de l'ampleur du soutien offert aux élèves dans les tâches. Dans une mesure beaucoup moindre, y a-t-il différenciation des contenus ou du matériel d'enseignement-apprentissage proposés aux élèves; dans ces cas, c'est par ailleurs au moyen de tâches plus courtes ou scindées, mais de même niveau de difficulté, qu'il y a différenciation.

L'instauration de pratiques différenciées d'enseignement-apprentissage en fonction du niveau de compétence de l'élève – ici en matière de littéracie – implique nécessairement, par ailleurs, l'évaluation des compétences de cet élève. Ainsi, tous les enseignants interrogés rendent compte de stratégies et moyens d'évaluation des compétences de leurs élèves, moyens exploités préalablement à l'enseignement-apprentissage, en cours d'apprentissage et lors de l'évaluation formelle des acquis. Ces moyens se résument essentiellement à l'observation des élèves en cours de tâches et à l'analyse des productions réalisées, avenues parfois complétées de l'analyse des évaluations antérieures de l'élève.

Enfin, en ce qui a trait à la différenciation des exigences minimales envers les élèves en fonction de leurs profils d'apprenants, la grande majorité des enseignants interrogés mentionnent la nécessité, autant que faire se peut, de maintenir des exigences minimales communes envers tous les élèves, étant donné le caractère essentiel des acquis de base en lecture et en écriture pour le développement ultérieur de ces compétences. Pour ces enseignants, il peut y avoir adaptation des exigences en termes de quantité, mais pas de qualité des productions ou de niveau de compétence atteint. La différenciation des attentes en fonction du niveau de compétence des élèves soulève manifestement chez les enseignants un questionnement quant aux pratiques à adopter, notamment en situation d'évaluation formelle des acquis, dans la mesure où une cohérence devrait être assurée entre le contexte dans lequel l'élève est évalué et le contexte d'apprentissage vécu par l'élève, contexte dans lequel il y a nécessairement adaptation des exigences en fonction des besoins et acquis de l'élève. Les pratiques des enseignants en ce sens demeurent donc diversifiées, et peu claires.

## 2. RECOMMANDATIONS ET BESOINS DE FORMATION AUPRÈS DES ENSEIGNANTS

Cette présente étude contribue à mettre en lumière des pratiques effectives et déclarées au regard de la différenciation pédagogique et du lien lecture-écriture dans le contexte de l'enseignement de la langue écrite au premier cycle du primaire. Comme les résultats obtenus l'ont suggéré, des

pratiques de différenciation pédagogique riches et variées ont été relevées, mais il semble réaliste de considérer que ces pratiques ne sont pas adoptées par l'ensemble des enseignants québécois. Le simple fait d'avoir accepté de se faire observer, photographier et questionner à propos de leurs pratiques laisse supposer que les 22 enseignants qui ont participé à cette recherche se caractérisent par une ouverture et une certaine confiance pédagogique. De ce fait, il nous apparaît important que les pratiques pédagogiques que nous pourrions considérées comme « pratiques exemplaires » soient diffusées auprès d'enseignants et de conseillers pédagogiques québécois. De même, il nous semble essentiel que ce type de recherche nourrisse la formation initiale d'enseignants, que ce soit pour l'enseignement primaire ou encore pour l'adaptation scolaire.

L'analyse des entretiens réalisés avec les enseignants a notamment fait ressortir un malaise à propos des mesures de différenciation de l'évaluation et de différenciation des attentes. À l'instar du MELS et d'auteurs étudiant la différenciation (Tomlinson, par exemple), nous rappelons l'importance et la nécessité d'assurer une cohérence entre le contexte d'enseignement-apprentissage et le contexte d'évaluation des acquis. Dans cette perspective, une adaptation ou une modification opérée à l'intention d'un élève en contexte d'enseignement-apprentissage et en contexte d'évaluation des acquis au quotidien doit être maintenue en contexte d'évaluation formelle des acquis en vue du bulletin. Par conséquent, il apparaît ici aussi crucial de mieux outiller les enseignants et les futurs enseignants au regard, non seulement des pratiques de différenciation pour l'accompagnement des apprentissages, mais également en ce qui a trait aux pratiques d'évaluation qui sauront refléter la progression réelle des apprentissages et l'atteinte des exigences pour tous les élèves.

Comme l'ont pointé certains des résultats obtenus dans le cadre de cette recherche, l'incarnation dans la pratique de ces principes de différenciation fait naître certains paradoxes, auxquels se heurtent les enseignants et le milieu scolaire en général (Perrenoud, 1995; Gillig, 2001; Maertens, 2004), notamment dans le contexte actuel prônant l'intégration des élèves en difficulté en classe ordinaire, classes devenues de ce fait plus hétérogènes. En effet, entre autres, il faut concilier cette double contrainte à laquelle fait face l'enseignant : celle d'amener chaque élève à maîtriser

un minimum de compétences, tout en amenant ceux qui présentent des compétences exceptionnelles à progresser au meilleur de leurs capacités. De même, il faut concilier l'obligation de tenir compte, dans la pratique quotidienne et dans l'évaluation, des caractéristiques et besoins des élèves en difficulté - seule voie permettant de les faire réellement progresser (Tomlinson, 2004) - et la nécessité d'amener ces élèves à répondre aux attentes minimales du programme d'études (Perrenoud, 1995; Maertens, 2004).

Certaines mesures de gestion de ces paradoxes de la différenciation sont proposées dans la littérature récente. Elles consistent, notamment, à miser sur les éléments essentiels du programme, à assurer par ailleurs un équilibre entre les normes prescrites pour le groupe et celles qui tiennent compte de l'individu, et à harmoniser le programme et les caractéristiques de l'élève par l'évaluation continue de ce dernier et par des pratiques de différenciation prenant assise sur cette évaluation. Ces mesures de gestion des paradoxes de la différenciation ont d'ailleurs été abordés dans le cadre conceptuel sur lequel prend assise notre recherche.

Aussi, devant les défis à relever dans la mise en place de pratiques de différenciation, certains auteurs (Tomlinson, 2000, 2004; Pettig, 2000; Meirieu, 2004) rappellent qu'il faut procéder à petits pas, en instaurant d'abord des changements de moindre envergure, limités dans le temps, bien planifiés et bien structurés. La différenciation peut en effet être d'abord mise en place «à un premier niveau», de façon successive, ne modifiant donc pas dans une large mesure le déroulement habituel de la classe (Meirieu, 2004). Formuler nos consignes de plusieurs façons, utiliser en alternance différents outils et situations d'apprentissage, présenter un élément d'apprentissage par plusieurs voies de communication constituent un premier pas vers la différenciation. Et s'il faut assurément progresser, il faut le faire lentement (Tomlinson, 2004; Meirieu, 2004).

### 3. RETOMBÉES SCIENTIFIQUES ET PÉDAGOGIQUES

En ayant étudié différents types d'enseignement lors de l'entrée dans l'écrit au premier cycle du primaire, notamment du point de vue de la différenciation pédagogique et du lien lecture-écriture, cette recherche contribue à l'avancement des connaissances en proposant une meilleure compréhension des mécanismes impliqués dans l'appropriation de l'écrit. En effet, cette étude apporte une contribution à l'avancement des travaux dans le domaine de la didactique du français en étudiant différentes avenues pédagogiques ainsi que leurs impacts sur le développement des compétences en lecture et en écriture chez les élèves. Toujours dans une perspective scientifique, cette recherche enrichit notre compréhension des élèves québécois du début du primaire qui manifestent des difficultés avec la langue écrite, ce qui vient enrichir les résultats de recherches antérieures.

Du point de vue de l'application de nos résultats, cette étude permet au milieu scolaire québécois de mieux guider ses choix pédagogiques dans une vision renouvelée de l'enseignement et de l'évaluation qui place la différenciation au cœur de ces préoccupations. Par conséquent, cette recherche contribue à l'amélioration de la réussite scolaire des élèves du primaire, y compris ceux qui sont à risque de vivre des difficultés d'apprentissage.

À l'instar des objectifs formels établis par ce programme de recherche, nous anticipons des bienfaits directs pour la pratique des enseignants engagés dans cette étude, étant donné que chaque enseignant aura accès à un bilan des résultats obtenus dans sa classe. Ce regard ciblé pour chacune des classes constitue ainsi une occasion de formation continue privilégiée qui favorise une pratique réflexive. Nous ajoutons également des retombées particulières pour les cinq commissions scolaires impliquées qui auront également accès à l'ensemble des résultats obtenus et à des échanges au regard des retombées pédagogiques de cette recherche.

## RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Abbott, R.D. et Berninger, V.W. (1993). Structural equation modeling of relationship among developmental skills and writing skills in primary and intermediate grade writers. *Journal of Educational Psychology*, 85, 478-508.
- Allal, L. et Ntamakiliro, L. (1997). Échec précoce et maîtrise de l'écrit. In, C. Barré-de-Miniac et B. Lété (dir.), *L'illettrisme: de la prévention chez l'enfant aux stratégies de formation chez l'adulte* (p.83-101). Bruxelles: De Boeck.
- Association canadienne des troubles d'apprentissage (2002). Définition officielle des troubles d'apprentissage. Site téléaccessible à l'adresse <<http://www.ldactaac.ca/Defined/pdf/latest.pdf>>. Consulté le 11 avril 2010.
- Allington, R. L. et Cunningham, P. M. (2007). *Schools that work. Where all children read and write*. (2e éd.). Boston: Allyn and Bacon (1re éd. 2002).
- American Psychological Association (2005). Site téléaccessible à l'adresse <<http://www.apa.org/>>. Consulté le 11 avril 2010.
- American Speech-Language-Hearing Association (2009). Site téléaccessible à l'adresse <<http://www.asha.org/>>. Consulté le 11 avril 2010.
- Andrade, H.L., Du, Y. et Wang, X. (2008). Putting rubrics to the test: the effect of a model, criteria generation, and rubric-referenced self-assessment on elementary school students' writing. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 27 (2), 3-13.
- Andrews, R., Torgerson, C., Beverton, S., Freeman, A., Locke, T., Low, G., Robinson, A. et Zhu, D. (2006). The effect of grammar teaching on writing development. *British Educational Research Journal*, 32(1), 39-55.
- Arra, C.T. et Aaron, P.G. (2001). Effects of Psycholinguistic Instruction on Spelling Performance. *Psychology in the Schools*, 38(4), 357-363.
- Astolfi, J.-P. (1997) *L'erreur, un outil pour enseigner*. Paris : ESF.
- Berninger, V. W. (2000). Development of language by hand and its connections with language by ear, mouth, and eye. *Topics in Language Disorders*, 20 (4), 65-84.
- Berninger, V.W., Abbott, R.D., Abbott, S.P., Graham, S. et Richards, T. (2002). Writing and reading: connections between language by hand and language by eye. *Journal of Learning Disabilities*, 35, 39-56.

- Blain, S. (2001). Study of verbal peer feedback on the improvement of the quality of writing and the transfer of knowledge in francophone students in grade 4 living in a minority situation in Canada. *Language, Culture and Curriculum*, 14(1), 156-170.
- Brissiaud, R. (2006). L'erreur orthographique, l'apprentissage implicite et la question des méthodes de lecture-écriture. Document téléaccessible à l'adresse <<http://www.cahiers-pedagogiques.com/spip.php?article2174>>. Consulté le 11 avril 2010.
- Bru, M., Altet, M., Blanchard-Laville, C. (2004). À la recherche des processus caractéristiques des pratiques enseignantes dans leurs rapports aux apprentissages. *Revue Française de Pédagogie*, 148, (75-87).
- Butyniec-Thomas, J. et Wolushyn, V.E. (1997). The effects of explicit-strategy and whole-language instruction on the students' spelling ability. *Journal of Experimental Education*, 65(4), 293-303.
- Caron, J. (2008). *Différencier au quotidien : cadre d'expérimentation avec points de repère et outils-support*. Montréal: Chenelière Éducation.
- Coker, D. (2006). Impact of first-grade factors on the growth and outcomes of urban school children's primary-grade writing. *Journal of Educational Psychology*, 98, 471-488.
- Council for Exceptional Children (2009). Site téléaccessible à l'adresse <<http://www.cec.sped.org/>>. Consulté le 11 avril 2010.
- Dahl, K., et Scharer, P. (2000). Phonics teaching and learning in whole language classrooms: new evidence from research. *The Reading Teacher* 53(7), 584-95.
- De La Paz, S. (2005). Effects of historical reasoning instruction and writing strategy mastery in culturally and academically diverse middle school classrooms. *Journal of Educational Psychology*, 97, 139-156.
- Drake, R. E., Goldman, H. H., Leff, H. S., Lehman, A. F., Dixon, L., Mueser, K. T. et Torrey, W. C. (2001). Implementing evidence-based practices in routine mental health services settings. *Psychiatric Services*, 52, 179-182.
- Drockrell, J.E., Geoff, L., Connelly, V. et Mackies, C. (2007). Constraints in the production of written text in children with specific language impairments. *Exceptional Children*, 73, 147-164.
- Falconer Hall, E. (1992). Assessment for differentiation. *British Journal of Special Education*, 19 (1), 20-23.

- Freppon, P.A., et McIntyre, E. (1999). Comparison of young children learning to read in different instructional settings. *Journal of Educational Research*, 92, 206-218.
- Fresne, R. (1994). *Pédagogie différenciée: mode d'emploi*. Paris: Nathan.
- Gagné, F. (2009). Les jeunes doués et talentueux: qui sont-ils? *Vie pédagogique*, 150. Document téléaccessible à l'adresse <[http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/viepedagogique/150/index.asp?page=dossierC\\_2](http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/viepedagogique/150/index.asp?page=dossierC_2)>
- Gannac, N. (2001). Travail autonome...pédagogie différenciée: d'où venons-nous? *Les langues modernes*, 95 (4), 26-31.
- Gauthier, N. (2010). *L'application de la différenciation pédagogique: identification, description et comparaison des pratiques d'enseignantes en classe de 1re année du 1er cycle du primaire en situation d'enseignement de la lecture*. Mémoire de maîtrise en éducation. Université du Québec à Rimouski.
- Giasson, G. (1995). *La lecture*. Bruxelles: DeBoeck.
- Giasson, J. et Saint-Laurent, L. (1999). Lire en classe: resultants d'une enquête au primaire. *Revue Canadienne de l'Éducation*, 24 (2), 197-211.
- Gillig, J.-M. (2008). *Remédiation, soutien et approfondissement à l'école*. Paris: Hachette Éducation.
- Gillig, J.-M. (2001). *Remédiation, soutien et approfondissement à l'école: théorie et pratique de la différenciation pédagogique*. Paris: Hachette Éducation.
- Goupil, G. (2004). *Plans d'intervention, de services et de transition*. Montréal: Gaëtan Morin.
- Goupil, G., Michaud, P. et Comeau, M. (1994). Étude descriptive et exploratoire sur les services offerts aux élèves en difficulté d'apprentissage. *Revue des sciences de l'éducation*, 20(4), 645-656.
- Gouvernement du Québec. (2006). *La différenciation de l'évaluation. Questions et éléments de réponse. Principales références dans les encadrements ministériels*. Document télé accessible à l'adresse <[http://www.mels.gouv.qc.ca/dgfj/pdf/cpea\\_evaluation6.pdf](http://www.mels.gouv.qc.ca/dgfj/pdf/cpea_evaluation6.pdf)>. Consulté le 14 avril 2010.
- Gouvernement du Québec (2005). *Plan d'action sur la lecture à l'école*. Québec: Ministère de l'Éducation.
- Gouvernement du Québec (2003). *Politique d'évaluation des apprentissages*. Québec: Ministère de l'Éducation.

- Gouvernement du Québec (2002). *Les échelles des niveaux de compétence*. Québec: Ministère de l'Éducation.
- Gouvernement du Québec (2001). *Programme de formation de l'école québécoise. Éducation préscolaire. Enseignement primaire*. Québec: Ministère de l'Éducation.
- Gouvernement du Québec. (2000). *Élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA): Définitions*. Québec: Ministère de l'Éducation. Direction de l'adaptation scolaire et des services complémentaires.
- Gouvernement du Québec. (1999). *Une école adaptée à tous ses élèves. Politique de l'adaptation scolaire*. Québec: Ministère de l'Éducation.
- Graham, S., Harris, K.R. et Chorzempa, B.F. (2002). Contribution of spelling instruction to the spelling, writing, and reading of poor spellers. *Journal of Educational Psychology*, 94(4), 669-686.
- Graham, S., Harris, K.R. et Fink, B. (2000). Is handwriting causally related to learning to write? Treatment of handwriting problems in beginning writers. *Journal of Educational Psychology*, 92 (4), 620-633.
- Graham, S., Harris, K.R. et Mason, L. (2005). Improving the writing performance, knowledge, and self-efficacy of struggling young writers: the effects of self-regulated strategy development. *Contemporary Educational Psychology*, 30, 207-241.
- Graham, S. Olinghouse, N.G. et Harris, K.R. (2009). Teaching composing to students with learning disabilities: scientifically supported recommendations. In G.A. Troia, (dir.), *Instruction and assessment for struggling writers: evidence-based practices* (p.165-186). New York: Guilford Press.
- Graham, S. et Perin, D. (2007). A meta-analyse of writing instruction for adolescent students. *Journal of Educational Psychology*, 99 (1), 445-476.
- Graham, S. et Perin, D. (2007). What we know and what we still need to know: teaching adolescent to write. *Scientific studies of reading*, 11 (4), 313-335.
- Graham, S. et Perin, D. (2007). *Writing next: effective strategies to improve writing of adolescents in middle and high schools*. Washington, DC: Alliance for Excellent Education.
- Hall, K. (2003). Effective literacy teaching in the early years of school: a review of evidence. In, N. Hall, J. Larson et J. Marsh (dir.), *Handbook of early childhood literacy* (p. 315-326). London: SAGE.

- Hertz-Lazarowitz, R. (2004). Storybook writing in first grade. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 17, 267-299.
- Hurry, J. (2004). Comparative studies of instructional methods. In T. Nunes et P. Bryant (dir.), *Handbook of children's literacy* (p.557-574). Dordrecht: Kluwer Academic Publisher.
- Largy, P., Cousin, M.P., Dédéyan, A. et Fayol, M. (2004). Comprendre comment l'enfant apprend: une étape vers la compréhension des effets des pratiques pédagogiques. *Revue Française de Pédagogie*, 148, 37-45.
- Lerikkanen, M.K., Rasku-Puttonen, H., Aunola, K. et Nurmi, J.E. (2004). The development dynamics of literacy skills during the first grade. *Educational Psychology*, 24, 793-810.
- Lewis, A. (1992). From planning to practice. *British Journal of Special Education*, 19 (1), 24-27.
- Maertens, F. (2004). Évolution des services éducatifs publics du Québec destinés aux élèves ayant des besoins particuliers. In N. Rousseau et S. Bélanger (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire* (p.21-34). Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec.
- McCutchen, D., Abbott, R.D., Green, L.B., Beretvas, N., Cox, S., Potter, N.S., Quiroga, T. et Gray, A.L. (2002). Beginning literacy: links among teacher knowledge, teacher practice and student learning. *Journal of learning disabilities*, 35 (1), 69-86.
- Meirieu, P. (2009). *L'école, mode d'emploi: des « méthodes actives » à la pédagogie différenciée* (15e éd.). Issy-les-Moulineaux: ESF éditeur (1re éd. 1985).
- Meirieu, P. (2004). *L'école, mode d'emploi: des « méthodes actives » à la pédagogie différenciée* (14<sup>e</sup> éd.). Issy-les-Moulineaux: ESF éditeur (1re éd. 1985).
- Morin, M.-F., Montésinos-Gelet, I., Parent, J., et Charron, A. (2005). L'impact d'une approche intégrée du français écrit sur les compétences orthographiques au primaire. *Lettre de l'AIRDF*, 2, 24-29.
- Morin, M.-F., Nootens, P., Labrecque, A.-M. et LeBlanc, I. (2009). *Synthèse de connaissances sur l'enseignement de l'écriture à l'école primaire*. Document inédit. 89 pages.
- Nadon, Y. (2002). Lire et écrire en première année et pour le reste de sa vie. Montréal: Chenelière/McGraw-Hill.
- Nootens, P. (2010). *Étude descriptive de pratiques exemplaires d'adaptation de l'enseignement en contexte d'inclusion d'élèves en difficultés langagières au primaire*. Thèse de doctorat en éducation, Université de Sherbrooke, Québec.

- Perrenoud, P. (1995). *La pédagogie à l'école des différences: fragments d'une sociologie de l'échec*. Paris: ESF Éditeur.
- Perrenoud, P. (1997). *Pédagogie différenciée: des intentions à l'action*. Paris : ESF (3<sup>e</sup> éd. 2004).
- Pettig, K. L. (2000). On the road to differentiated practice. *Educational Leadership*, 58(1) 14-18.
- Pressley, M., Rankin, J., & Yokoi, L. (1996). A survey of instructional practices of primary teachers nominated as effective in promoting literacy. *Elementary School Journal*, 96 (4), 363-384.
- Przesmycki, H (1997). *Les études dirigées pour apprendre*. Paris: Hachette Éducation.
- Przesmycki, H (1991). *Pédagogie différenciée*. Paris: Hachette Éducation.
- Saint-Laurent, L. et Boisclair, A. (1995a). Conception de l'enseignement-apprentissage à la base du PIER. In L. Saint-Laurent, J. Giasson, C. Simard, J. J. Dionne, É., Royer *et al.*, *Programme d'intervention auprès des élèves à risque: une nouvelle option éducative* (p.3-12). Montréal: Gaëtan Morin.
- Shanahan, T. (2009). Connecting reading and writing instruction for struggling learners. In G.A. Troia (dir.), *Instruction and assessment for struggling writers: Evidence-based practices* (p.113-131). New York: The Guilford Press.
- Stanovich, K. E. (2000). *Progress in understanding reading: Scientific foundations and new boundaries*. New York: The Guilford Press.
- Tomlinson, C. A. (2004). *La classe différenciée* (Trad. B.Théorêt). Montréal: Chenelière Éducation.
- Tomlinson, C. A. (2000). Reconcilable Differences? Standards-based teaching and differentiation. *Educational leadership*, 58 (1), 6-11.
- Tomlinson, C. A. (1995). *Differentiating instruction for advanced learners in the mixed- ability middle school classroom*. ERIC Digest.
- Vienneau, R. (2006). De l'intégration scolaire à une véritable pédagogie de l'inclusion. In C. Dionne et N. Rousseau (dir.), *Transformation des pratiques éducatives. La recherche sur l'inclusion scolaire* (p.7-32). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Weston, P. (1992). A decade for differentiation. *British Journal of Special Education*, 19 (1), 6-9.

Zakhartchouk, J.-M. (2001). *Au risque de la pédagogie différenciée*. Paris: Institut Nationale de Recherche Pédagogique.

ANNEXE 1 – Narration en images de la manière d’enseigner les stratégies de lecture mise en œuvre par Lyne dans sa classe



Avant la période de lecture, l’enseignante revoit avec les élèves les stratégies de reconnaissance de mots.



Les élèves prennent leur sac de lecture et lisent individuellement où ils le souhaitent dans la classe.



Ensuite, les élèves lisent en tandem un livre de leur sac de lecture.



Pendant ce temps, Lyne réalise des entretiens de lecture.



Enfin, en collectif, quelques élèves viennent présenter les difficultés rencontrées au cours de la lecture et les moyens qu'ils ont utilisés pour les surmonter.



Lyne profite de ce moment pour faire des mini-leçons sur les difficultés rencontrées par les élèves.

ANNEXE 2 – Narration en images de la situation d'orthographe approchées mises en œuvre dans la classe de Karine



Les élèves écrivent les cinq noms demandés accompagnés de leur déterminant sous la dictée de Karine.



Ils se regroupent en trio pour comparer leurs productions et convenir d'hypothèses communes.



Karine circule auprès des équipes et soutient leur réflexion en les questionnant.



Karine écrit sous la dictée des élèves les hypothèses des trios, les incite à donner des justifications et en profite pour offrir des mini leçons.



La norme orthographique des différents mots est trouvée par les élèves dans le dictionnaire sous la supervision de Karine.



Les élèves recopient les mots orthographiés selon la norme.

ANNEXE 3 – Narration en images d'une activité relative à la syntaxe mise en œuvre dans la classe de Pascale



Pascale explique les consignes de l'activité de lecture à propos de la sorcière Philomène.



Les élèves sont placés en tandem au hasard à l'aide d'images identiques.



Les élèves lisent une phrase en tandem.



À tour de rôle, les tandems viennent lire à haute voix leur phrase.

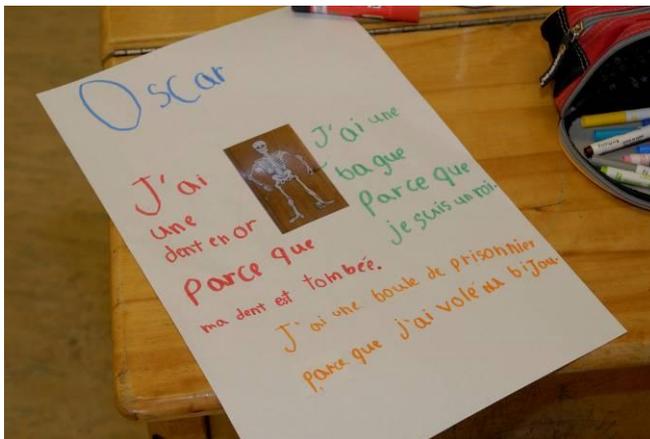




Pascaline circule auprès d'eux pour offrir du soutien.



Les élèves vont consulter l'orthographe des mots au tableau.

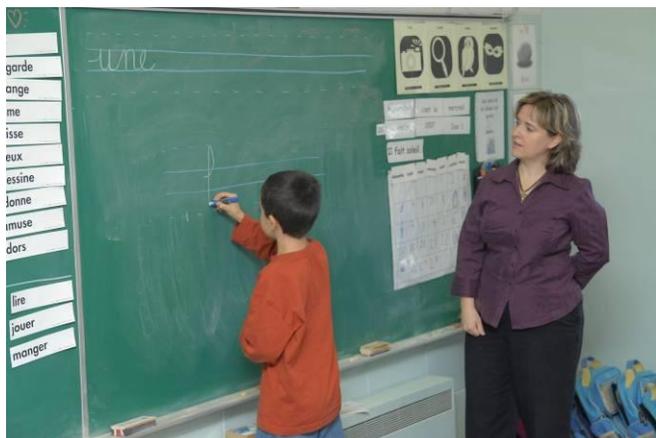


Le nombre de phrases produites d'un élève à l'autre est variable.



À tour de rôle, les élèves viennent lire leurs phrases.

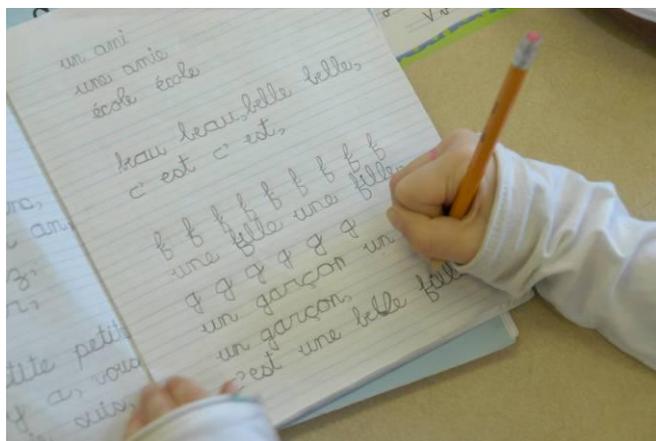
ANNEXE 4 – Narration en images de la manière d’aborder la graphomotricité dans la classe de Brigitte



Les élèves écrivent en cursive. Brigitte travaille plusieurs lettres à la fois. Lors de l’observation, il s’agissait du f et du g. Les lettres sont introduites en production de mots (une fille, un garçon), elles sont ensuite répétées individuellement et, enfin, dans le cadre d’une phrase.



Brigitte met de l’avant les difficultés graphomotrices propres à l’écriture de chacune des lettres. Elle offre des trucs (souvent des analogies) afin d’éviter ces difficultés.



Les élèves s’exercent dans leur cahier de calligraphie. Brigitte circule auprès d’eux afin de les soutenir.



ANNEXE 5 – Narration en images du travail en atelier dans la classe de Robert



Robert présente au groupe les différents ateliers et indique aux élèves celui qui l'occupera pendant la période.



Robert donne les consignes aux élèves qui participent à l'atelier d'écriture à la manière du poème « plie, sole, raie ».



Les élèves poursuivent le travail en autonomie en mobilisant des outils pour écrire.



Robert travaille la poésie avec ses élèves. Un autre atelier, qui consiste à illustrer un poème, est relié à ce travail en réseau d'albums poétiques.



Certains ateliers se réalisent individuellement, comme celui d'association d'images et de textes.



D'autres en sous-groupe, comme c'est le cas d'un atelier en mathématique.

ANNEXE 6 – Narration en images de l'adaptation des 5 au quotidien dans la classe de Stéphanie.



Pendant que Stéphanie aborde les stratégies de lecture en lecture guidée, le reste de son groupe travaille en autonomie dans diverses tâches.



Ils étudient l'orthographe des mots en tandem...



... ou encore individuellement.



Ils choisissent des livres...



... pour les lire individuellement.

Dans les 5 au quotidien, d'autres dispositifs sont mobilisés : la lecture en tandem, l'écoute d'un livre audio et l'écriture personnelle.



Deux groupes de lecture guidée sont rencontrés successivement. Les élèves qui lisaient étudient les mots et ceux qui étudiaient les mots lisent. Ceux qui étaient en tandem ou en guidage sont seuls et ceux qui étaient seuls ne le sont plus.

ANNEXE 7 – Narration en images de la lecture à haute voix d'*Un gnome à la mer* de Marie-Danielle Croteau et Rogé et des deux écrits intermédiaires demandés aux élèves au fil de la lecture dans la classe de Julie.



Julie fait lire le titre aux élèves et les questionne : C'est quoi un gnome ? Les élèves font les hypothèses suivantes : une fée, un petit bonhomme ou un poisson. Julie lit la 4<sup>e</sup> de couverture en disant : « Ça va vous donner des idées sur l'histoire ». Elle présente ensuite l'auteure, Marie-Danielle Croteau, l'illustrateur, Rogé, et la maison d'édition, Dominique et compagnie. Elle leur demande d'anticiper : « De quoi ça parle à votre avis ? »



Julie commence la lecture du texte. Pour soutenir la compréhension des élèves, elle fait deux lectures de chaque page et lors de la première lecture, elle désigne du doigt des détails de l'illustration qui permettent de comprendre le vocabulaire peu familier des élèves.



À un moment de la narration propice à une prédiction, Julie questionne les élèves : « Qu'est-ce qui pourrait se passer d'extraordinaire ? » Les élèves formulent des hypothèses. Comme certaines ne sont pas reliées au début de l'histoire, Julie fait un rappel oral des pages lues et réoriente sa question de manière à ce que les élèves produisent des hypothèses



Elle présente la tâche demandée aux élèves dans cet écrit intermédiaire. Écrire leur prédiction quant à la nature de l'événement extraordinaire et l'illustrer.

cohérentes avec le texte.



Les élèves formulent leur hypothèse.



Les élèves qui ont terminé prennent un livre, seuls ou en tandem. Certains écrivent.



Julie reprend la lecture et demande aux élèves : « finalement, c'était quoi l'événement extraordinaire ? ». Un élève fait remarquer que « l'histoire ne se suit pas ». Julie le félicite de cette excellente observation et explique qu'il y a deux histoires qui s'entremêlent, celle de Nicolas et celle du



Julie circule et offre du soutien.



Rassemblés à nouveau, tous les élèves partagent leurs hypothèses.



À la fin de l'album, le personnage principal indique que le livre dans lequel se trouve l'histoire des gnomes est ce qu'il a de plus précieux. Julie en profite pour amener les élèves à écrire ce qui est pour eux le plus précieux.

livre qu'il lit à propos des gnomes. Sa lecture est ponctuée de questions d'ordre lexical.



Plusieurs élèves s'installent à la table d'écriture guidée. Julie offre du soutien en aidant des élèves à identifier à l'oral ce qui est précieux pour eux, en les orientant vers certaines stratégies d'écriture, en proposant un terme français à un élève qui utilisait un anglicisme, en faisant observer à un élève lors de la relecture de son texte une omission de phonème. Elle encourage les élèves à s'aider mutuellement, ce qu'ils font de manière très efficace. Par exemple, Zakary aide Audrey à trouver le mot chien parmi ceux affichés dans la classe en lui donnant des

indices. Julie confie la responsabilité du contrôle du niveau sonore à un élève. Les élèves qui le souhaitent partagent ce qu'ils ont écrit.

ANNEXE 8 – Narration en images de la recherche documentaire menée dans la classe de Georgie



Lors de l'observation, les élèves poursuivaient une recherche documentaire déjà entamée. À partir d'un réseau d'œuvres littéraires et documentaires sur le thème du renard, les tandems d'élèves avaient la responsabilité d'un aspect.



Certains abordait, par exemples, l'alimentation, d'autres la reproduction ou l'habitat. Les élèves n'en étaient pas tous au même point dans leur recherche. Certains relevaient des informations.



D'autres reformulaient les informations trouvées afin d'écrire leur rapport.



D'autres encore mettaient au propre leur rapport en le saisissant sur l'ordinateur.



Pendant toute l'activité, Georgie a apporté un étayage constant auprès des différents tandem. Une très grande variété de contenus, tant en lecture qu'en écriture, ont été abordés.



Si le travail d'équipe devenait difficile, Georgie invitait les élèves concernés à se ressaisir en allant lire individuellement, notamment les œuvres mobilisées dans le réseau sur le renard.