

La relation entre l'importance de la différenciation en lecture et en écriture dans les pratiques effectives de huit enseignantes et la progression de leurs élèves au début du primaire en contexte montréalais

Isabelle Montésinos-Gelet
Université de Montréal

Karine Saulnier-Beaupré
Université de Montréal

Marie-France Morin
Université de Sherbrooke

INTRODUCTION

Depuis de nombreuses années, l'entrée dans le monde de l'écrit intéresse un nombre considérable de chercheurs (Besse, 1990, 1993b, 2000 ; Chauveau, 1997, 2007 ; Ferreiro et Gomez Palacio, 1988 ; Ferreiro, 2000, 2001 ; Fijalkow, 1993a, 2000 ; Montésinos-Gelet, 2001 ; Snow, 2001). Si tous ne s'entendent pas sur les modalités d'appropriation de la langue écrite, les chercheurs s'accordent néanmoins pour dire que ce passage demande aux apprenants d'y consacrer beaucoup de temps et d'énergie (Besse, 1993a, 2000 ; Burns, Espinosa et Snow, 2003 ; Ferreiro, 2000 ; Fijalkow, 1999 ; Montésinos-Gelet, 2001 ; Snow, 2001).

Pour leur part, les enseignants éprouvent le besoin de s'approprier des pratiques d'enseignement du français écrit permettant à leurs élèves de réussir dans cette discipline. Comme à Montréal les enseignants sont amenés à accueillir de plus en plus d'enfants dont la langue maternelle n'est pas le français, en plus de devoir intégrer, comme partout ailleurs au Québec, des élèves éprouvant des difficultés d'apprentissage, la différenciation pédagogique devient inéluctable dans leurs pratiques. Qui plus est, les élèves apprenant avec aisance ne doivent pas être en reste et ont droit de recevoir un enseignement à leur niveau.

En ce sens, notre article abordera les pratiques de la langue écrite de huit enseignantes expertes du premier cycle du primaire à Montréal. Nos descriptions porteront spécifiquement sur la place accordée à la différenciation pédagogique dans leur enseignement. Pour ce faire, nous présenterons les pratiques observées dans leur classe lors de deux demi-journées que nous mettrons en relation avec les résultats obtenus par leurs élèves lors d'épreuves de littératie.

PROBLÉMATIQUE

Depuis la réforme de l'éducation implantée au Québec au tournant des années 2000, le thème de la différenciation pédagogique a fait couler beaucoup d'encre. Il est abordé par de nombreux documents officiels (Ministère de l'éducation du Québec, 1999, 2001 ; Ministère de l'éducation, du loisir et du sport MELS, 2006 ; Gouvernement du Québec 2007) et est interprété de façon fort variable d'un enseignant à l'autre. À ce propos, le Comité conseil sur les programmes d'études (2007) relève que « la différenciation pédagogique et l'innovation pédagogique promues dans le Programme de formation sont des notions très complexes et qu'en conséquence, il n'est pas étonné de déceler une mauvaise compréhension de

ces concepts chez le personnel enseignant» (p.10). L'interprétation donnée à la différenciation pédagogique, parfois erronée, amène de nombreux enseignants à la délaissier. Pourtant, au cœur de la réalité montréalaise, les enseignants sont amenés à accueillir de plus en plus d'élèves dont la langue maternelle n'est pas le français d'une part, et d'autre part, d'élèves en difficulté. Ce qui doit nécessairement amener des pratiques différenciées afin de répondre aux besoins variés des élèves. Dans son *Portrait scolaire des élèves issus de l'immigration : de 1994-1995 à 2003-2004*, le MELS (2006) indique que seulement 29,0 % des élèves issus de l'immigration déclarent le français comme langue maternelle. Les enfants allophones¹ doivent relever des défis importants afin d'acquérir la langue française. Son apprentissage n'implique pas uniquement de connaître et d'appliquer un code (Chauveau, 1997, 2001). Des facteurs affectifs, culturels et sociaux (Armand, 2005; Beer-Toker et Gaudreau, 2006) s'ajoutant aux facteurs cognitivo-langagiers (Armand, 2005) sont également à considérer. Les enseignants, surtout à Montréal, peuvent difficilement faire fi de cette réalité plurilingue. Si les difficultés à surmonter sont nombreuses pour les élèves à leur entrée à l'école, les défis sont également importants du côté des enseignants qui doivent tenir compte des différences culturelles au sein de leur classe afin de permettre le développement optimal d'élèves très différents les uns des autres (Kanouté, 2002).

Notre recherche se consacre à la description des pratiques effectives de la langue écrite mises en avant en classe par les enseignantes expertes que nous avons sélectionnées. À la suite de cette description, nous identifierons les diverses formes de différenciation pédagogique privilégiées par les enseignants pour l'enseignement de la lecture et de l'écriture lors des pratiques observées en classe. Cette étude de la différenciation pédagogique nous semble réellement importante compte tenu de la composition particulière des classes en contexte montréalais. En effet, il est rare que les classes soient homogènes. Au Québec, dans les faits, le seul critère assurant une certaine homogénéité des groupes repose sur l'âge des élèves. Par contre, ce critère est de moins en moins appliqué puisque depuis la réforme de l'éducation amorcée en 2000, l'apprentissage se fait par cycle de deux ans, ce qui implique un nombre croissant de classes à double niveau, nous en avons d'ailleurs deux dans notre échantillon. Du coup, les enfants réunis dans un même groupe du premier cycle du primaire peuvent être âgés entre cinq ans et huit ans. Cela implique donc des interventions différenciées afin de répondre à leurs besoins variés. D'autant plus que les élèves fréquentant les écoles de la métropole demandent parfois des interventions particulières en lien avec l'apprentissage de la langue écrite, puisque 53,3% de la clientèle desservie par les écoles montréalaises est issue de l'immigration² (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2006).

Deux questions spécifiques orientent notre recherche :

Question 1

Quelles sont les différentes formes de différenciation pédagogique privilégiées pour l'enseignement de la lecture et de l'écriture par les enseignantes expertes de notre échantillon pour répondre aux besoins variés de leurs élèves?

Question 2

Quels sont les impacts des pratiques de différenciation pédagogique sur la réussite des élèves du premier cycle du primaire en contexte montréalais, au regard de leurs compétences en lecture et en écriture?

CADRE CONCEPTUEL

Les pratiques d'enseignement de la langue écrite

D'ores et déjà, nous savons que plusieurs pratiques d'enseignement de la langue écrite ont été étudiées (Allington et Baker, 2007 ; Blachowicz et Fisher, 2002, 2007 ; Bromley, 2007 ; Gambrell, Malloy et Mazzoni, 2007 ; Gauthier, Mellouki, Simard, Bissonnette et Richard, 2004 ; Morrow et Tracey, 2007 ; Pearson et Raphael, 1999 ; Pressley, 2002, 2007 ; Reutzel, 2007), que certaines ont eu prégnance à une époque donnée et qu'une seule méthode ne peut répondre aux besoins de tous les élèves (International Reading Association, 1999). Par exemple, Blachowicz et Fisher (2007) ont étudié les pratiques efficaces d'enseignement du vocabulaire (tant à l'oral qu'à l'écrit) et se sont attardés à la manière dont les enseignants les mettent en œuvre en classe. Il en ressort notamment que l'étayage entre pairs est préconisé, spécialement lors de moments où la langue cause obstacle à la compréhension de mots en lien avec un thème abordé en classe. Blachowicz et Fisher mettent également en avant qu'une façon de tenir compte des besoins variés des élèves est de présenter clairement ce que sont les comportements d'un bon scripteur, cela en ayant recours au modelage. Quant à Bromley (2007), elle a étudié les pratiques efficaces d'enseignement de l'écriture. Elle a présenté des pratiques apparaissant comme exemplaires pour des élèves d'âge préscolaire jusqu'à l'âge de huit ans, ce qui correspond à l'âge des élèves de notre recherche. Bromley fait notamment ressortir l'importance des interactions sociales (Vygotsky, 1985) dans un programme d'écriture optimal, où les élèves ont l'occasion d'écrire seul, en équipe et de recevoir du support en fonction de leurs besoins. Elle met aussi en avant l'importance des contextes d'écriture, des intentions d'écriture et d'un enseignement explicite afin de développer des scripteurs solides. Ces recherches mettent l'accent sur les pratiques efficaces tout en tenant compte de la place dévolue à la différenciation pédagogique pour les actualiser. Les routines sont étudiées, la place accordée au guidage et à l'étayage est mise en relief et des études de cas d'enseignants sont présentées dans la plupart des recherches que nous avons mentionnées. Pour sa part, Pressley (2007) met en avant le fait que les pratiques efficaces ne peuvent s'articuler autrement qu'en prenant en compte la diversité des élèves dans les classes et que la différenciation pédagogique est inéluctable afin de mettre en place un enseignement de qualité. Toutefois, peu d'études se sont attardées aux gestes de différenciation pédagogique relatifs aux pratiques de la langue écrite, bien que certaines recherches aient relevé des pratiques de différenciation exemplaire (Allington et Baker, 2007 ; Gambrell, Malloy et Mazzoni ; Juel et Minden-Cupp, 2000 ; Reutzel, 2007).

CADRE SOCIOCONSTRUCTIVISTE

Notre recherche prend appui sur un cadre socioconstructiviste où l'apprenant construit activement ses connaissances par des manipulations, des mises en situation, des expériences diverses dans l'environnement scolaire et dans son milieu de vie (Vienneau, 2005). Il est acteur de la construction de ses connaissances (Dewey, 1916) ; l'apprentissage est non seulement un processus actif qui nécessite l'engagement cognitif de l'apprenant, mais il s'agit également d'une coconstruction. En effet, les interactions sociales entre pairs contribuent nettement à l'apprentissage, de même que la médiation qui a lieu entre l'adulte et l'enfant (Vygotski, 1985). Différencier l'enseignement en classe rejoint ce cadre socioconstructiviste, dans la mesure où l'enseignant prend en considération les besoins de chacun de ses élèves et offre un enseignement de qualité en fonction de leur rythme, de leurs intérêts et de leur profil d'apprenant (Tobin, 2005). Dans une classe où la différenciation est constamment mise en avant, les enfants ont la chance de relever des défis en bénéficiant du soutien dont ils ont besoin (Bruner, 1966).

LA DIFFÉRENCIATION PÉDAGOGIQUE

Comment pourrait-on définir la différenciation ? Nous pourrions proposer une nouvelle définition, qui engloberait celles déjà proposées (Legrand, 1995, Meirieu, 1995 et Perrenoud, 1999), mais pour cet article, nous avons opté pour une de celles proposées par Perrenoud (1999), car elle prend en considération tous les élèves, et non pas seulement ceux qui sont en difficulté. En cela, elle rejoint notre

cadre socioconstructiviste, qui avec son concept de «zone proximale de développement» telle qu'amenée par Vygotski (1985) met l'accent sur les conditions qui permettent aux apprenants de relever des défis et de progresser. La définition que nous avons retenue est la suivante «...différencier la pédagogie, en plus de respecter le rythme et le style d'apprentissage de chacun, c'est aider les élèves en difficulté et répondre aux besoins des élèves qui progressent rapidement » (Perrenoud, 1999, p.21).

Même si la littérature abordant la différenciation pédagogique est relativement abondante, elle a souvent été publiée avant l'implantation de la réforme de l'éducation du Québec en 2000 et les auteurs clés sont la plupart européens (Legrand, 1995; Meirieu, 1995, 1996; Perrenoud, 2000, 2001, 2005). Du côté des praticiens, Tomlinson (1999, 2001, 2004, 2010) fournit plusieurs pistes pertinentes afin de différencier l'enseignement en classe. Peu d'auteurs ont écrit à ce sujet dans le contexte de l'implantation de la réforme québécoise. Seule Caron (2003, 2008) a proposé plusieurs pistes très concrètes permettant de différencier l'enseignement quotidiennement en classe, ainsi que d'autres auteurs lors de publications dans des articles professionnels (Anderson, 2004; Archambault et Richer, 2005; Barry, 2004; Bolduc et Van Neste, 2002).

DES PRATIQUES DE DIFFÉRENCIATION PÉDAGOGIQUE

Bien que plusieurs auteurs aient abordé la différenciation pédagogique dans une perspective professionnelle, peu ont élaboré un modèle sur lequel l'enseignant puisse appuyer ses pratiques. Le modèle de Caron (2008), élaboré en contexte québécois, suggère plusieurs niveaux de différenciation pédagogique. Nous apprécions particulièrement le fait que les deux premiers niveaux proposés s'adressent à tous les élèves. Caron (2008) propose un modèle se divisant en quatre étapes. Nous l'avons adapté, notamment au regard de la seconde étape que l'auteure appelle «différenciation» et que nous avons plutôt nommée «offre de choix», dans le but d'éviter la confusion entre le thème de la différenciation et ledit niveau, et également dans la troisième étape, en faisant des liens entre l'adaptation, le guidage et l'étayage.

Dans un premier temps, dans ce modèle, il s'agit de diversifier, par exemple en mettant en place des contextes d'apprentissage variés et en ayant recours à des stratégies d'enseignement multiples. Cette diversification s'applique à toute la classe. Elle se traduit par la variété, la pluralité et la multiplicité des approches. Dans un tel contexte, les cadres de travail sont clairs et déterminent les règles à suivre avec des calendriers à respecter et des routines familières de manière à accroître l'autonomie des élèves dans leurs apprentissages (Gregory et Chapman, 2002; Raphael, Florio-Ruane, Kehus, George Hasty et Highfield, 2003; Tomlinson, 2001; Tyner, 2004).

La seconde étape consiste à offrir des choix et s'applique encore dans un contexte d'hétérogénéité. Elle se caractérise par de la flexibilité pédagogique.

La troisième étape relève de l'adaptation. Il s'agit de proposer des accommodations en fonction des besoins des élèves. Selon Reutzel (2007), un modèle praticable et viable de différenciation pédagogique commence, pour la plupart des enseignants, par la mise en place simple, limitée et interchangeable, de petits groupes différenciés au niveau des instructions à donner aux élèves. Cette première étape correspond à la diversification. Toutefois, le travail en sous-groupe qui permet un guidage différencié en fonction des besoins des élèves correspond pour sa part à une forme d'adaptation. Selon Terwagne, Vanhulle et Lafontaine (2006), le guidage «est le fait de l'enseignant qui rend les élèves partenaires dans le processus didactique » (p.17). Selon ces mêmes auteurs, les aides de l'enseignant, que l'on peut rapprocher de l'étayage (Bruner, 1966), et la coopération entre les élèves, favorisée par les dispositifs de guidage en sous-groupe, « constituent les médiations sociales nécessaires à l'apprentissage » (p.13).

Enfin, dans la quatrième étape du modèle de Caron (2008), il s'agit d'individualiser, dans un contexte spécifique, que l'auteure nomme «spécificité». Des modifications sont alors apportées. Il faut préciser que ces mesures sont temporaires et sont à mettre en place en dernier recours. En ce sens, le modèle de

Caron rejoint les propos de Perrenoud (1999, 2001) selon lesquels l'individualisation des parcours n'est pas souhaitable.

DES CARACTÉRISTIQUES DE LA RÉALITÉ MONTRÉLAISE

Bien que les élèves allophones puissent éprouver des difficultés d'apprentissage, il ne faut pas généraliser cette réalité et l'étendre à tous les élèves issus de l'immigration. Au cours de la dernière décennie, la proportion d'élèves allophones qui éprouvent de sérieuses difficultés d'intégration est plutôt stable, soit environ 20% (Bisaillon, 2000). Dans son *Portrait scolaire des élèves issus de l'immigration : de 1994-1995 à 2003-2004*, le MELS (2006) indique qu'environ 2% de la clientèle allophone est déclarée EHDAA3. Par contre, la part d'élèves issus de l'immigration bénéficiant du programme d'accueil et de soutien à l'apprentissage du français est plus importante que celle déclarée EHDAA. En 2003-2004, le pourcentage s'élevait à environ 9,1% (MELS, 2006).

De nombreux facteurs peuvent influencer la capacité des élèves allophones à apprendre leur nouvelle langue d'accueil. Les difficultés liées à la nature même de leur langue maternelle, qui peut être éloignée de la langue française, rendent l'apprentissage parfois long et ardu. Les facteurs cognitivo-langagiers, tels la présence de capacités de distanciation et de réflexion sur la langue et les capacités métalinguistiques constituent des atouts importants pour la réussite en lecture et en écriture (Armand, 2000 ; Gagné, 2004 ; Gombert, 1992 ; Snow, Tabors, Nicholson et Kurland, 1995) et ils ne sont pas toujours assez développés en début d'apprentissage.

D'autres types de difficultés peuvent également être rencontrés par l'élève immigrant, notamment au regard de sa trajectoire migratoire complexe, à des expériences particulièrement difficiles ou à des différences culturelles (Programme de formation de l'école québécoise, 2001). À l'instar du Programme du MELS, Kanouté, Vatz Laaroussi, Rachédi et Tchimou Doffouchi (2008) mentionnent que les difficultés liées à l'apprentissage d'une nouvelle langue ne sont pas le seul obstacle que peuvent rencontrer les élèves allophones. Le fait de voir sa communauté d'appartenance vivre de la discrimination et de l'exclusion constitue en soi un facteur de risque pour la réussite scolaire. Nous parlons alors de facteurs culturels (Armand, 2005).

MÉTHODE

Dans notre recherche, nous allons expliquer comment les pratiques de différenciation pédagogique mises en œuvre par les enseignantes et catégorisées selon trois axes – variété, guidage, étayage – sont mises en relation avec la progression des élèves dans leurs apprentissages en lecture et en écriture.

PARTICIPANTS

Les huit enseignantes participant à cette recherche sont sélectionnées sur une base volontaire. Elles exercent au primaire depuis 6 à 19 ans et six d'entre elles ont réalisé des programmes de second cycle à l'université pour parfaire leurs compétences en enseignement. Il ne s'agit donc pas d'enseignantes ordinaires, mais plutôt d'enseignantes expérimentées qui présentent une certaine confiance dans les pratiques qu'elles mettent en œuvre puisqu'elles acceptent que ces dernières soient observées et étudiées. Par ailleurs, elles ont toutes été recommandées par leur direction d'école ou leur conseillère pédagogique. Ces raisons nous font estimer qu'il s'agit d'enseignantes expertes.

Les huit classes sont situées à Montréal. Parmi celles-ci, six sont situées en milieu très défavorisé si l'on se fie à l'indice du MELS qui repose sur le revenu familial et la scolarité de la mère ; une classe se situe dans un milieu intermédiaire et une autre dans un milieu plutôt favorisé. Dans toutes les classes, se retrouve une majorité d'élèves allophones, mais la proportion est encore plus importante dans les six classes de milieu défavorisé. Il y a 3 classes de première année (1), 2 classes qui regroupent des élèves de première et de deuxième année (1-2) et 3 classes de deuxième année (2).

Tableau 1 – Caractéristiques des classes étudiées

Classe et niveau scolaire	Indice MELS	Élèves allophones
1 (1)	9	100%
2 (1)	9	100%
3 (1)	6	84%
4 (1-2)	9	93%
5 (1-2)	10	100%
6 (2)	10	94%
7 (2)	10	100%
8 (2)	École privée	63%

Au total, 131 élèves sont impliqués dans cette recherche, 65 garçons, 66 filles, 59 élèves de première année et 72 de deuxième année. Il ne s'agit pas de l'ensemble des élèves des différentes classes. Seuls les résultats de ceux dont les parents ont donné leur accord et ayant été présents lors des deux évaluations sont considérés.

Tableau 2 – Caractéristiques des élèves

	1ère année	2e année	Total
Garçons	28	37	65
Filles	31	35	66
Total	59	72	131

MATÉRIEL ET PROCÉDURE

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

Dans cette recherche, nous considérons :

Pour les enseignants

La variété des pratiques mises en œuvre (nombre de pratiques lors des deux observations), la présence de travail en sous-groupe de guidage (0 - aucun, 1 - lors d'une des observations, 2 - lors des deux observations) et l'importance et la qualité de l'étayage de l'enseignante (à partir d'une échelle Likert : 1 - faible fréquence, 2 - fréquence moyenne, 3 - forte fréquence, 4 - très forte fréquence). Le travail en groupe de guidage relève d'une situation de différenciation simultanée (Gillig, 1999) qui implique l'autorégulation des élèves. Pendant que l'enseignant travaille avec un sous-groupe d'élèves, les autres élèves réalisent d'autres tâches comme la lecture personnelle ou en tandem, l'écriture libre, l'étude de mots de vocabulaire. Les sous-groupes de guidage impliquent l'étayage de l'enseignant ; par contre, il n'est pas nécessaire de mettre en place des situations de différenciation simultanée pour offrir de l'étayage aux élèves.

Pour les élèves

Les évaluations des élèves sont 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 autre 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).

La tâche d'identification de pseudo-mots comporte 20 items. Les items proposés en 1^{ère} 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 [eniséle] « énisleil », le distracteur phonologique est « énissonleil » dans lequel on retrouve une substitution de la voyelle nasale de la troisième syllabe et le distracteur graphique est « énissteil » dans lequel un trait est ajouté au « l » le transformant en « t ».

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 5 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.

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 3 minutes pour écrire le plus de mots. Le nombre de mots orthographiés selon la norme est comptabilisé.

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). Dans cet article, la mesure considérée est le nombre de mots orthographiés selon la norme lexicale. Les erreurs d'accord et de flexion ne sont pas considérées.

Pour documenter la progression des élèves, les différences entre leurs résultats en début et en fin d'année ont été établies. De manière à normaliser nos données, un indice de progression a été constitué en attribuant une note d'échelle : 1-une progression inférieure à la moyenne moins un écart-type ; 2-une progression inférieure à la moyenne, mais supérieure à la borne inférieure de l'écart-type ; 3-une progression supérieure à la moyenne, mais inférieure à la borne supérieure de l'écart-type ; 4-une progression supérieure à la moyenne plus un écart-type. Des moyennes de classe des indices de progression par tâche et globaux ont été calculées afin qu'elles puissent être mises en relation avec les pratiques de différenciation des enseignantes par des analyses de corrélation (Pearson).

ANALYSE DES RÉSULTATS

Les pratiques observées

Dans un premier temps, il sera question de la variété des pratiques observées lors des deux observations.

Tableau 3 – Liste des pratiques observées par enseignante et par observation

	CLASSES															
	1		2		3		4		5		6		7		8	
	obs.	obs.	obs.	obs.	obs.	obs.	obs.	obs.	obs.	obs.	obs.	obs.	obs.	obs.	obs.	
Lecture personnelle		✓	✓	✓	✓			✓		✓		✓		✓	✓	✓
Lecture en tandem	✓						✓		✓		✓					
Lecture guidée	✓	✓	✓	✓				✓					✓			
Lecture partagée	✓					✓		✓	✓			✓			✓	
Lecture à haute voix		✓	✓									✓				
Écriture personnelle	✓✓	✓✓					✓				✓	✓	✓			
Écriture en tandem			✓	✓												
Écriture guidée								✓								
Écriture collective				✓					✓	✓						
Orthographe approchées											✓		✓			
Étude de mots		✓		✓			✓							✓	✓	
Autoévaluation lexicalisation															✓	
Écriture copie										✓						✓
Dictée		✓					✓									
Saisie d'un texte sur l'ordinateur								✓								
Oral : partage							✓				✓					
Oral : récit de contes traditionnels du Québec				✓												
Écoute de livres sonores													✓			
Leçon : correspondance phonèmes/graphèmes	✓		✓													
Leçon : analyse de la structure d'un texte											✓					✓
Exercice : graphomotricité	✓		✓		✓								✓			
Exercice : correction d'une phrase													✓			
Exercice : stratégie de lecture															✓	
Exercice : création de phrases à partir de mots étiquettes					✓											
Exercice : ateliers	✓															✓
Jeux : reconnaissance de mots													✓			
Jeux : reconnaissance de syllabes													✓			
Entretien de lecture					✓		✓									
VARIÉTÉ	15		12		5		11		6		9		10		9	

Au total, 28 pratiques différentes ont été mises en œuvre. Certaines, comme la lecture personnelle, se retrouvent dans toutes les classes. D'autres, comme les jeux de reconnaissance de mots ou de syllabes, ne sont présentes que dans une seule. Dans certaines pratiques, les élèves peuvent faire des choix. C'est le cas dans les ateliers, mais aussi, par exemple, dans la manière dont l'enseignante 8 réalise son activité d'écriture copie en offrant le choix aux élèves entre copier un texte au verso de leur feuille ou affiché au mur, ce qui est plus difficile puisqu'ils doivent garder l'information textuelle et orthographique plus longtemps en mémoire. L'enseignante 1 se démarque par la grande variété de ses pratiques. Par contre, les enseignantes 3 et 5 diversifient assez peu leurs pratiques.

Pour ce qui est du guidage en sous-groupe, les enseignantes 1 et 2 intègrent cette pratique dans leur routine quotidienne en lecture. À partir d'albums, elles y abordent principalement les stratégies de reconnaissance de mots et de compréhension. Lors de la deuxième observation, l'enseignante 4 a passé l'essentiel de son temps en sous-groupes de guidage dans le cadre d'une recherche documentaire sur le renard. Les élèves étaient en équipe de 2 ou 3, chaque groupe se consacrait à l'étude d'un aspect du renard (alimentation, reproduction, habitat...). Certains en étaient à la lecture, le guidage offert par l'enseignante portant sur les stratégies à mobiliser pour dégager les informations importantes ; d'autres à l'écriture, le guidage soutenant les élèves au niveau de la reformulation pour éviter le plagiat. Lors de la deuxième observation, l'enseignante 7 a proposé à deux sous-groupes d'élèves une lecture guidée à partir d'un album narratif. Le guidage portait essentiellement sur les stratégies de compréhension.

Pour ce qui est de l'étaillage, certaines enseignantes se démarquent. C'est le cas de l'enseignante 4 dont les interventions concernent les six fonctions interactives mises en relief par Bruner (enrôlement, réduction des degrés de liberté, maintien de l'orientation, signalisation des caractéristiques déterminantes, contrôle de la frustration, démonstration ou présentation de modèles). À titre d'exemple, lors de la période de recherche documentaire afin de contrôler la frustration générée par les inévitables conflits reliés au travail en équipe, elle invitait certains élèves à se retirer un moment pour se détendre en allant lire dans le coin lecture, ce qui s'avérait très efficace. Pour aider les élèves lors de la reformulation des informations, elle offrait plusieurs exemples. Les enseignantes 1, 2 et 6 offraient également un étaillage soutenu.

LA PROGRESSION DES ÉLÈVES

Dans un deuxième temps, nous avons regardé les résultats des élèves dans les différentes tâches pour voir si les élèves avaient progressé à partir des tâches considérées.

Tableau 4 – Résultats moyens et écart-type par classe et par tâche en début et fin année

Classes	Observation							
	1	2	1	2	1	2	1	2
	tâches							
	PM	PM	C	C	O	O	TO	TO
1 N=14	16,14 2,82	16,29 3,91	12,50 4,93	13,71 3,89	4,79 4,59	13,43 5,46	9,21 6,92	23,43 10,00
2 N=14	16,57 4,03	18,36 1,28	13,64 3,18	14,79 4,90	4,50 4,57	12,50 3,82	6,86 5,68	16,57 6,17
3 N=17	17,71 2,23	18,47 1,12	16,71 4,07	16,06 4,34	5,06 4,04	14,06 4,45	6,53 4,21	14,24 6,91
4 (1) N=6	16,83 4,54	15,67 7,71	10,50 7,29	14,83 7,52	4,50 3,83	11,17 6,97	10,33 8,26	13,33 8,36

5 (1) N=8	16,13 3,76	16,75 4,06	10,63 8,67	11,50 6,80	5,38 4,84	11,25 6,39	7,50 10,32	15,25 11,59
4 (2) N=10	19,20 1,03	15,60 5,58	14,60 5,83	14,00 3,68	11,70 3,53	13,20 3,26	22,80 15,83	34,80 21,18
5 (2) N=6	18,33 2,16	17,00 2,45	16,67 6,74	16,17 5,27	11,67 6,62	14,67 3,56	24,17 11,82	44,00 24,89
6 N=17	19,41 1,06	18,41 1,66	14,71 4,06	15,00 4,12	11,88 5,41	15,94 3,96	39,06 16,13	49,41 21,17
7 N=15	19,07 1,28	17,93 1,44	14,93 4,25	14,33 4,79	13,53 5,37	15,60 3,29	46,27 14,99	55,40 24,58
8 N=24	17,79 1,91	17,00 4,16	19,33 1,31	16,92 3,15	14,46 4,06	16,96 3,01	35,50 17,99	45,96 25,85

Tâche : PM : identification de mots. C : compréhension de phrases. O : production de mots. TO : production de texte

Les élèves de deuxième année ont tendance à avoir des résultats inférieurs à la fin de l'année dans la tâche de reconnaissance de pseudo-mots. Il est vrai que l'épreuve plafonnait dans 3 des 5 classes en début d'année. L'outil avait pourtant été préexpérimenté sans que ne soit observé un tel effet plafond. Néanmoins, le recul des résultats est présent dans toutes les classes et nous conduit à chercher à l'interpréter. Il est possible que ce soit lié au fait que les correspondances phonèmes/phonogrammes ne soient plus autant travaillées vers la fin de la deuxième année, la reconnaissance de mots reposant davantage sur la mobilisation de la voie directe.

La progression des élèves dans la tâche de production de mots est notable en première année. Elle peut être mise en relation avec le développement des habiletés graphomotrices – puisque la vitesse d'écriture des élèves en fin d'année est plus importante qu'en début d'année - et celui des stratégies de lexicalisation. Ce développement orthographique se manifeste également dans la tâche de production de texte. Les élèves de l'enseignante 1 se démarquent nettement dans cette tâche en produisant des textes plus longs et de plus grande qualité orthographique.

MISE EN RELATION ENTRE LA PROGRESSION DES ÉLÈVES ET LES PRATIQUES DE DIFFÉRENCIATION

Dans un troisième temps, nous mettons en relation la moyenne des indices de progression des élèves et les pratiques de différenciation des pratiques pédagogiques de leurs enseignantes afin de voir si celles-ci ont un impact sur la progression des élèves.

Tableau 5 – Moyenne des indices de progression des élèves par classe et différenciation des pratiques

Classe et niveau	Lecture Pseudo mots	Lecture Compréh.	Ortho. mots	Ortho. texte	indice moyen	Variété	Guidage	Étayage
1	2,43	2,57	3,00	2,86	2,71	15	2	3
2	2,64	2,57	2,50	2,64	2,59	12	2	3
3	2,41	2,24	2,82	2,18	2,41	5	0	2
4 (1)	2,00	3,00	2,33	1,67	2,25	11	2	4
5 (1)	2,38	2,50	2,13	2,13	2,28	6	0	1

4 (2)	2,20	2,70	2,10	2,50	2,38	11	2	4
5 (2)	2,50	2,50	2,50	2,67	2,54	6	0	1
6	2,65	2,76	2,65	2,59	2,66	9	0	3
7	2,67	2,53	2,33	2,33	2,47	10	1	2
8	2,79	2,04	2,38	2,50	2,43	9	0	2

En première année, ce sont les enseignantes 1 et 2 qui favorisent une plus grande progression de leurs élèves en littératie. Ce sont également celles qui se démarquent par l'importance de la différenciation de leurs pratiques tant au niveau de la variété, du guidage, que de l'étayage. Curieusement, les élèves de l'enseignante 4, qui présente pourtant un profil similaire aux enseignantes 1 et 2, ne progressent pas beaucoup, sauf en compréhension où ce sont ceux qui progressent le plus.

En deuxième année, les profils sont nettement plus hétérogènes selon les tâches. Seuls les élèves de l'enseignante 6 se démarquent systématiquement quant à leur progression. Cette enseignante offre un étayage soutenu et une certaine variété dans ses pratiques. Ses pratiques de différenciation sont pourtant moindres que celles de l'enseignante 4 dont les élèves de deuxième année progressent peu, sauf, ici encore, en compréhension.

Ainsi, en dehors du cas de la classe 4 qui regroupe des élèves de 1^{re} et de 2^e année, nos résultats indiquent une relation entre les pratiques de différenciation et la progression des élèves dans les différentes tâches. Une étude de cas approfondie de l'ensemble des pratiques mises en œuvre dans la classe 4 mériterait d'être menée afin de mieux comprendre les raisons de la singularité du profil de cette classe. Compte tenu des résultats précédents, nous avons voulu voir, dans un quatrième temps, ce qui dans les pratiques est le plus important pour amener les élèves à progresser : la variété, le guidage, l'étayage?

Tableau 6 – Corrélations entre la progression des élèves et l'importance de la différenciation des pratiques

		Pseudo-mots	compréhension	Orthographe	Texte	Progression globale
Variété	Corrélation de Pearson	-,009	,111	,043	,149*	,140
	Sig. (bilatérale)	,461	,104	,313	,044	,055
	N	131	131	131	131	131
Guidage	Corrélation de Pearson	-,112	,152*	,003	,057	,054
	Sig. (bilatérale)	,102	,041	,488	,261	,270
	N	131	131	131	131	131
Étayage	Corrélation de Pearson	-,107	,175*	,017	,034	,062
	Sig. (bilatérale)	,113	,023	,426	,351	,240
	N	131	131	131	131	131

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 pour produire un devis expérimental qui permettrait l'établissement de relations causales. Les analyses de corrélation montrent trois résultats significatifs. La progression en compréhension est corrélée avec la présence de sous-groupe de guidage et avec l'importance de l'étayage de l'enseignante. La progression en orthographe lexicale lors de la production d'un texte est corrélée avec la variété des pratiques mises en œuvre.

Le poids des différentes corrélations est similaire (sig. .05), ainsi les trois critères retenus pour décrire les pratiques de différenciation des enseignants semblent avoir un impact sur la progression des élèves.

DISCUSSION

Pour discuter nos résultats, nous allons reprendre les deux questions qui ont orienté notre étude.

Question 1

Quelles sont les différentes formes de différenciation pédagogique privilégiées pour l'enseignement de la lecture et de l'écriture par les enseignantes expertes de notre échantillon afin de répondre aux besoins variés de leurs élèves?

Comme Caron (2008) le suggère, la diversification des pratiques est un premier pas vers la différenciation. Les pratiques des enseignantes observées montrent, pour six d'entre elles, une grande variété de pratiques. L'offre de choix est présente dans les pratiques observées de deux enseignantes et ne semble pas être la voie privilégiée pour différencier les pratiques, contrairement aux recommandations de Caron (2008). Par contre, l'adaptation est davantage présente. En effet, quatre des huit enseignantes offrent du guidage en sous-groupes de besoin et une même proportion soutiennent leurs élèves par un étayage important. Trois enseignantes cumulent guidage et étayage soutenu.

Question 2

Quels sont les impacts des pratiques de différenciation pédagogique sur la réussite des élèves du premier cycle du primaire en contexte montréalais, au regard de leurs compétences en lecture et en écriture?

Dans l'ensemble, la différenciation des pratiques semble avoir un impact sur la progression des élèves. Les corrélations significatives obtenues concernent les tâches de plus haut niveau comme la compréhension en lecture et la lexicalisation en production de texte. Plus précisément, la compréhension en lecture est favorisée par le dispositif de guidage qui, dans nos observations, était le plus souvent consacré à la lecture. Cette habileté est également influencée par la qualité de l'étayage offert par l'enseignant. La variété des pratiques influence davantage la lexicalisation en production de texte. C'est particulièrement notable dans la classe de l'enseignante 1.

Dans une seule classe, nos résultats ne montrent pas de relation entre les pratiques de différenciation mobilisées et la progression des élèves. Il s'agit de la classe de l'enseignante 4 qui pourtant offre une grande variété de pratiques, du guidage tant en lecture qu'en écriture et un étayage de très grande qualité. Ses élèves de première et de deuxième année progressent très peu, en dehors de la tâche de compréhension dans laquelle leur progression est optimale. Contrairement aux enseignantes 1 et 2, qui ont également de nombreuses pratiques différenciées qui ont un impact notable sur la progression de leurs élèves, l'enseignante 4 ne privilégie pas les routines, pourtant réputées propices au développement des compétences littéraires (Hall, 2003). Cette absence de routines peut-être expliquer la faible progression des élèves. Il est possible également que les pratiques observées ne soient pas représentatives des pratiques habituelles de cette enseignante (Maubant, 2007). Même si dans nos

observations, elle avait sensiblement autant de pratiques de lecture que d'écriture, nous pouvons mettre en relation la très forte progression de ses élèves en compréhension avec la présence massive dans sa classe de livres mis à leur disposition. En effet, de toutes les classes observées, c'est dans sa classe que se retrouve, de loin, le plus grand nombre de livres.

La démarche méthodologique mobilisée dans cette recherche a bien sûr des limites que ce soit quant à l'échantillonnage – il s'agit d'enseignants volontaires dont les pratiques ne sont pas nécessairement représentatives - quant aux critères mis en avant dans la description des pratiques d'enseignement, ou encore, quant aux outils d'évaluation utilisés pour documenter la progression des élèves. Toutefois, cette recherche contribue à mettre en avant la complexité des pratiques effectives des enseignants, leur recours à des pratiques différenciées sous des formes diverses et l'impact qu'elles semblent avoir sur le développement des élèves.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Allington R.L. et Baker, K. (2007). Best practices for struggling readers. In L.B. Gambrell, L.M. Morrow and M. Pressley (dir.). *Best Practices in Literacy Instruction*. (p.83-103). New-York : The Guilford Press.
- Anderson, A. (2004). La différenciation : un regard du côté de l'apprenant, *Vie pédagogique*, 130, 31-34.
- Archambault, J. et C. Richer.(2005). Tenir compte des différences, *Vie pédagogique*, 136, 50-52.
- Armand, F. (2000). Le rôle des capacités métalinguistiques et de la compétence langagière orale dans l'apprentissage de la lecture en français langue première et seconde. *Revue canadienne des langues vivantes*, 56, 471-497.
- Armand, F. (2005). Capacités métalinguistiques d'élèves immigrants en situation de grand retard scolaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(2), 441-469.
- Barry, A.(2004). Différenciation et diversification : clarification conceptuelle et enjeux, *Vie pédagogique*, 130, 20-24.
- Beer-Toker, M. et Gaudreau, A. (2006). Représentations, attitudes et pratiques de littératie chez des élèves allophones : construction d'un outil de dépistage des difficultés en matière de littératie. *Revue des sciences de l'éducation*, 32(2), 345-376.
- Besse, J.M. (1993a). De l'écriture productrice à la psychogenèse de la langue écrite, dans *L'enfant apprenti lecteur*, sous la direction de G. Chauveau, M. Rémond et E. Rogovas-Chauveau. Paris : L'Harmattan-INRP, 43-72.
- Besse, J.-M. (1993b). L'activité conceptualisatrice de l'enfant face à l'écrit, dans *Lecture-Écriture : Acquisition. Les actes de la villette*, sous la direction de J.-P. Jaffré, L. Sprenger-Charolles et M. Fayol. Paris : Nathan, 230-252.
- Besse, J.M. & ACLE. (2000). *Regarde comme j'écris!* Belgique : Magnard.
- Bisaillon, R. (2000). Allocution du sous-ministre adjoint à l'éducation préscolaire et à l'enseignement primaire et secondaire. Communication présentée dans le cadre du colloque Pour une intégration en harmonie : École et intégration des élèves immigrants : modèles et pratiques de réussite. Commission scolaire de Montréal, MEQ, Montréal, 6 avril.
- Blachowicz, C. et Fisher, P. (2002). *Teaching vocabulary in grades 4-12*. York, ME : Stenhouse.
- Blachowicz, C. et Fisher, P. (2007). Best practices in vocabulary instruction In L.B. Gambrell, L.M. Morrow and M. Pressley (dir.). *Best Practices in Literacy Instruction*. (p.178-203). New-York : The Guilford Press.
- Bolduc, G. et Van Neste, M. (2002). La différenciation pédagogique : travailler avec des jeunes à la fois semblables et uniques, *Vie pédagogique*, 123, 24-27.
- Bromley, K. (2007). Best practices in teaching writing In L.B. Gambrell, L.M. Morrow and M. Pressley (dir.). *Best Practices in Literacy Instruction*. (p.243-263). New-York : The Guilford Press.
- Bruner, J. (1966). *Toward a Theory of Instruction*, Harvard University Press.
- Burns, S., Espinosa, L. et Snow, C.E. (2003). Débuts de la littératie, langue et culture : perspective socioculturelle. *Revue des sciences de l'éducation*, 29(1), 75-100.
- Chauveau, G. (1997). *Comment l'enfant devient lecteur*. Paris : Retz.
- Chauveau, G. (2001). *Comprendre l'enfant apprenti lecteur*. Paris : Retz.
- Chauveau, G. (2007). *Le savoir-lire aujourd'hui*. Paris : RETZ.

- Caron, J. (2003). *Apprivoiser les différences/Guide sur la différenciation des apprentissages et la gestion des cycles*. Montréal : les Éditions de la Chenelière.
- Caron, J. (2008). *Différencier au quotidien*. Montréal : les Éditions de la Chenelière.
- De Villers, M.-É. (2005). *Multidictionnaire de la langue française*. Québec : Québec/Amérique.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and Education*, New York, Macmillan.
- Ferreiro, E. (2000). *L'écriture avant la lettre*. Paris : Hachette.
- Ferreiro, E. (2001). *Culture écrite et éducation*. Paris : Retz.
- Ferreiro, E. et Gomez-Palacio, M. (1988). *Lire et écrire à l'école. Comment s'y apprennent-ils?* Lyon : CRDP.
- Fijalkow, J. (1993a). *Entrer dans l'écrit*. Paris : Magnard.
- Fijalkow, J. (1999). *Entrer dans l'écrit*. Paris : Magnard.
- Fijalkow, J. (2000). *Sur la lecture*. Paris : E.S.F.
- Gagné, J. (2004). Développement des habiletés langagières orales de décontextualisation chez des élèves allophones sous-scolarisés. Thèse de doctorat inédite, Université Laval, Québec.
- Gambrell, L.B., Malloy, J.A et Mazzoni, S.A. (2007). Evidence-based practices for comprehensive literacy instruction. In L.B. Gambrell, L.M. Morrow and M. Pressley (dir.). *Best Practices in Literacy Instruction*. (p.11-29). New-York : The Guilford Press.
- Gauthier, C., Mellouki, M., Simard, D., Bissonnette, S. et Richard, M. (2004). *Interventions pédagogiques efficaces et réussite scolaire des élèves provenant de milieux défavorisés, une revue de littérature*. FQRSC. Persévérance et réussite scolaire. Récupéré le 10 février 2008 de www.fqsc.gouv.qc.ca/recherche/pdf/rapp-crcfe.pdf
- Gillig, J.-M. (1999). Les pédagogies différenciées; origine, actualité, perspectives. De Boeck Université
- Gombert, J.E. (1992). Activité de lecture et activités associées. In M. Fayol, J.E. Gombert, P. Lecocq, L. Sprenger-Charolles et D. Zagar (dir), *Psychologie cognitive de la lecture* (p.107-140). Paris : Presses universitaires de France.
- Gouvernement du Québec (2007). Comité-conseil sur les programmes d'études. Avis à la ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport sur le Programme de formation de l'école québécoise, éducation préscolaire, enseignement primaire et enseignement secondaire. Pour le renouvellement de la pratique enseignante. Québec.
- Gregory, G.H. et Chapman, C. (2002). *Differentiated instructional strategies : One size doesn't fit all*. Thousand Oaks, CA : Corwin Press.
- International Reading Association (IRA) (1999). Using multiples methods of beginning reading instruction. A position statement of the International Reading Association. Newark, Delaware : International Reading Association.
- Hall, K. (2003). Effective literacy teaching in the early years of school. In N. Hall, J. Larson and J. Marsh (Eds.) *Handbook of Early Childhood Literacy* (p. 315-326). London: Sage.
- Juel, C. et Minden-Cupp, C. (2000). Learning to read words : linguistic units and instructional strategies. *Reading research quarterly*, 35(4), 458-492.
- Kanouté, F. (2002). Profils d'acculturation d'élèves issus de l'immigration récente à Montréal. *Revue des sciences de l'éducation*, 28(1), 171-190.

Kanouté, F., Vatz Laaroussi, M., Rachédi, L. et Tchimou Doffouchi, M. (2008). Familles et réussite scolaire d'élèves immigrants du secondaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 34(2), 265-289.

Legrand, L. (1995). *Les différenciations de la pédagogie*. Paris : PUF.

Maubant, P. (2007). L'analyse des pratiques enseignantes : les ambiguïtés d'un bel objet de recherche. *Formation et Profession*. Février 2007, 17-21. Meirieu, P. (1995). *Vers le changement... espoirs et craintes*. Actes du premier Forum sur la rénovation de l'enseignement primaire. Genève.

Meirieu, P. (1995). *Vers le changement... espoirs et craintes*. Actes du premier Forum sur la rénovation de l'enseignement primaire. Genève.

Ministère de l'éducation du Québec (1999). Politique de l'adaptation scolaire/Une école adaptée à tous ses élèves. Québec.

Ministère de l'éducation du Québec (2001). Programme de formation de l'école québécoise. Éducation préscolaire, enseignement primaire (version approuvée). Québec.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2006). Portrait scolaire des élèves issus de l'immigration : de 1993-1994 à 2003-2004. Québec.

Montésinos-Gelet, I. (2001). Le rapport à l'écrit avant l'enseignement systématique de la lecture et de l'écriture. *Québec Français*, 122, 33-37.

Morrow, L.M. et Tracey, D.H. (2007). Best Practices in Early Literacy Development In Preschool, Kindergarten, And First Grade. In L.B. Gambrell, L.M. Morrow and M. Pressley (dir.). *Best Practices in Literacy Instruction*. (p.58-82). New-York : The Guilford Press.

Pearson, D.P. et Raphael, T.E. (1999). Toward an ecology balanced literacy curriculum. Dans L.B. Gambrell, L.M. Morrow, S.B. Neuman et M.Pressley (Dir.) : *Best practices in literacy instruction*. New York, New York : Yhe Guilford Press.

Perrenoud, P. (1997a/2000). Pédagogie différenciée : des intentions à l'action. Paris. ESF.

Perrenoud, P. (1999). *Des pistes prometteuses. Propos de leaders pédagogiques*. Sous la direction de Luce Brossard et Arthur Marsolais. Québec : Multimondes.

Perrenoud, P. (2001). Individualisation des parcours et différenciation des prises en charge. *Éducateur*, 11, 26-31.

Perrenoud, P. (2005). Différencier : un aide-mémoire en quinze points. *Vivre le primaire*, 2, 34.

Pressley, M. (2002). *Reading instruction that works*. New York, New York : The Guilford Press.

Pressley, M. (2007). Achieving best practices In L.B. Gambrell, L.M. Morrow and M. Pressley (dir.). *Best Practices in Literacy Instruction*. (p.397-404). New-York : The Guilford Press.

Purcell-Gates, V. (2004). Ethnographic research. Dans N.K. Duke et M.H. Mallette (Dir.) : *Literacy research methodologies*. New York, New York : the Guilford Press.

Raphael, T.E., Florio-Ruane, S., Kehus, M.J., George, M., Hasty, N.L., Highfield, K. (2003). Constructing curriculum for differentiated instruction : Inquiry in the teacher's learning collaborative, In R.L. McCormick et J.R. Paratore (Eds), *After early interventions, then what? Teaching struggling readers in grades 3 and beyond* (p.94-116). Newark, D.E. : International Reading Association.

Reutzell, D.R. (2007). Organizing effective literacy instruction : differentiating instruction to meet the needs of all children. In L.B. Gambrell, L.M. Morrow and M. Pressley (dir.). *Best Practices in Literacy Instruction*. (p.313-343). New-York : The Guilford Press.

Snow, C.E. (2001). Predicting Literacy Outcomes : The role of preschool and primary school skills. Récupéré le 12 décembre 2008 de http://www.calorg/front/events/csnow-talk_files-frame.htm

Snow, C., Tabors, P.O., Nicholson, P.A. et Kurland, B.F. (1995). SHELL : Oral language and early literacy skills in kindergarten and first-grade children. *Journal of research in Childhood Education*, 10, 37-48.

Terwagne, S., Vanhulle, S. et Lafontaine, A. (2006). Les cercles de lecture, interagir pour développer ensemble des compétences de lecteurs. Belgique : de Boeck.

Tobin, R. (2005). Responding to diversity : differentiating in the language arts classroom. *Language and Literacy*, 7(2).

Tomlinson, C.A. (1999). *The differentiated classroom : Responding to the need of all learners*. Alexandria, VA : Association for Supervision And Curriculum Development.

Tomlinson, C.A. (2001). *How to differentiate instruction in mixed-ability classrooms* (2nd ed.). Alexandria, VA : Association for Supervision an Curriculum Development.

Tomlinson, C.A. (2004). *La classe différenciée*. Montréal : Chenelière.

Tomlinson, C.A. (2010). *Vivre la différenciation*. Montréal : Chenelière.

Tyner, B. (2004). Small-group reading instructions : A differentiated teaching model for beginning and struggling readers. Newark, DE : International Reading Association.

Vienneau, R. (2005). Apprentissage et enseignement : Théories et pratiques. Montréal : Gaëtan Morin éditeurs.

Vygotski, L.S. (1985). Trad. F. Sève : *Pensée et langage*. Paris : La dispute.

NOTES

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

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

3 Un élève EHDAA est un élève ayant une limitation physique ou intellectuelle ou manifestant des troubles d'apprentissage ou d'adaptation (MELS, 2006).