

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES

ESSAI PRÉSENTÉ
COMME EXIGENCE PARTIELLE DE LA MAÎTRISE EN ÉDUCATION

PAR SANDRA MARTEL

QUÊTE DE SENS D'UNE ENSEIGNANTE-CHERCHEUSE :
LA DIVERSITÉ DES ÉLÈVES AU REGARD DE L'ENSEIGNEMENT DE LA
LECTURE EN PREMIÈRE ANNÉE

AOUT 2015

RÉSUMÉ

Cette section propose un résumé du projet au regard des éléments de la problématique, du cadre conceptuel, de l'expérimentation et de l'analyse des résultats. La mise en œuvre de la différenciation pédagogique au primaire constitue un défi quotidien chez les enseignants désirant mieux prendre en compte la diversité dans leur classe. À travers une démarche inspirée de l'autoethnographie, cet essai suggère que la différenciation pédagogique puisse apporter des pistes de réflexion à une enseignante-chercheuse dans sa pratique enseignante, dans le contexte de l'enseignement de la lecture en première année.

Cet engagement subjectif et réflexif témoigne d'une quête personnelle et le style d'écriture au « je » permet, à l'enseignante-chercheuse, de décrire son expérience personnelle, en salle de classe et ce, de manière la plus authentique possible. La collecte de données s'est réalisée à l'aide de grilles d'autoévaluation des élèves, d'entrevues semi-dirigées et des réflexions personnelles de l'enseignante. Les données ont été analysées et interprétées de manière qualitative afin de mieux faire comprendre la réalité de l'enseignante-chercheuse. Les résultats montrent que la reconnaissance, la valorisation et l'exploitation de la diversité figurent parmi les retombées et les apports pour permettre à l'enseignante-chercheuse d'orienter son enseignement en lecture, au regard des deux méthodes retenues : globale et syllabique.

REMERCIEMENTS

Je désire tout d'abord exprimer toute ma reconnaissance à Ghislain Samson et à Luc Prud'homme de l'Université du Québec à Trois-Rivières (UQTR) pour leurs précieux conseils et leurs rétroactions afin de me familiariser avec le monde de la recherche. Plus particulièrement, je tiens à exprimer toute ma gratitude à Ghislain Samson pour sa confiance en mon projet, sa disponibilité, sa patience et son aide rigoureuse, lesquelles ont été d'une grande utilité dans la réalisation de chacune des étapes de mon essai.

Je remercie Steve Masson, professeur à l'UQAM, pour ses nombreuses suggestions en matière de recherches en neuroéducation. Ses idées et ses conseils m'ont permis de découvrir un nouveau champ de recherche et d'intervention.

Je remercie la direction, Isabelle Boivin, et la codirection, Guillaume Smith-Desbiens de l'école St-Clément Est pour m'avoir permis de réaliser cette recherche avec les élèves de ma classe.

Je remercie mes amies, mais particulièrement Catherine Lupien et Odile Lagacé pour m'avoir toujours encouragé à persévérer tout au long de cet essai. De plus je tiens à remercier Juliette Matos, Amandine Duhil, Valérie Nolet, Nadia Cloutier et Annick Goulet-Bernier pour leur soutien et leur aide pour réaliser cet essai.

En terminant, je voudrais remercier mon université (UQTR), la commission scolaire où j'ai effectué ma recherche (commission scolaire Marguerite-Bourgeoys), ma famille et tous ceux qui ont participé de près ou de loin à la réalisation de cet essai.

TABLE DES MATIÈRES

Résumé	ii
Remerciements	iii
Table des matières.....	iv
Liste des tableaux	vii
Liste des figures.....	viii
Liste des acronymes	ix
Introduction.....	10
Chapitre 1 Problématique	13
1.1 Contexte d'apprentissage de la lecture	13
1.2 Diversité des élèves	18
1.3 Différenciation pédagogique	19
1.4 Pertinence scientifique et sociale.....	21
1.5 Question générale de recherche.....	22
Chapitre 2 Cadre de référence.....	23
2.1 Diversité des élèves	23
2.2 Différenciation pédagogique	27
2.3 Apprentissage de la lecture.....	29
2.4 Quête de sens.....	34

2.5 Objectifs de l'essai	38
Chapitre 3 L'expérimentation	39
3.1 Choix méthodologique	39
3.2 Participants	41
3.3 Description des interventions	43
3.4 Collecte de données	47
3.5 Considérations éthiques.....	48
Chapitre 4 Présentation et interprétation des données / résultats.....	49
4.1 Expérimentation	49
4.2 Les résultats sur le développement professionnel de l'enseignante-chercheuse	64
Discussion des résultats	69
Conclusion.....	72
Références	75
Annexe A	82
Annexe B	84
Annexe C	86
Annexe D	88
Annexe E	93
Annexe F	107

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1. Classification des variables de la diversité (Adaptation de Ducette et al. (1996) cités dans Prud'homme (2007))

Tableau 2. Commentaires des élèves concernant la lecture

Tableau 3. Synthèse des verbatim liés à la méthode globale et à la méthode syllabique

Tableau 4. Commentaires des élèves concernant la différenciation pédagogique

LISTE DES FIGURES

- Figure 1. Schéma conceptuel orientant la démarche de l'enseignante-chercheuse
- Figure 2. Diagramme circulaire du pourcentage des langues maternelles des élèves
- Figure 3. Diagramme circulaire du pourcentage des langues parlées à la maison
- Figure 4. Exemple d'une grille d'autoévaluation d'un élève
- Figure 5. Pourcentage des grilles d'autoévaluation des élèves lors des semaines 1 et 2
- Figure 6. Pourcentage des grilles d'autoévaluation des élèves lors des semaines 3 et 4
- Figure 7. Pourcentage des grilles d'autoévaluation des élèves lors des semaines 5 et 6
- Figure 8. Les ateliers préférés des élèves de l'enseignante-chercheuse pendant les six semaines¹
- Figure 9. Exemple de la section « Je dessine mon atelier préféré » de la grille d'autoévaluation des ateliers
- Figure 10. Atelier des nénufars
- Figure 11. Le nombre de mots lus en une minute par les élèves de l'enseignante-chercheuse avant et après les ateliers

¹ Voir l'annexe E pour la liste des verbatim.

LISTE DES ACRONYMES

CSBM : Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys

CSE : Conseil supérieur de l'éducation

IEA : Association internationale pour l'évaluation des apprentissages

MELS : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport

MEQ : Ministère de l'Éducation du Québec

OCDE : Organisation de coopération et de développement économiques

PFEQ : Programme de formation de l'école québécoise

INTRODUCTION

Cet essai traite d'un phénomène qui est omniprésent dans notre société actuelle, c'est-à-dire la diversité des élèves en classe; ce constat fait l'objet de grandes préoccupations chez les enseignants (Suchaut, 2007). Pour plusieurs d'entre eux, le fait de devoir considérer la diversité de leurs élèves en classe semble être ardu et, par conséquent, ce contexte particulier m'amène à réfléchir sur différentes pistes de solution. Une avenue possible semble être la mise en œuvre d'une différenciation pédagogique en salle de classe. Elle apparaît comme étant «une façon de penser l'enseignement» pour reconnaître, valoriser et exploiter la diversité des élèves (Prud'homme et Bergeron, 2012). C'est pour cela que la différenciation pédagogique sera investiguée dans le cadre de cette recherche.

Ainsi, mon essai s'oriente vers une quête de sens que manifeste l'enseignante-chercheuse concernant l'enseignement de la lecture pour composer avec la diversité de ses élèves en première année. La démarche inspirée de l'autoethnographie permet différents apports pour permettre une réflexion par rapport à sa pratique enseignante. En effet, cette démarche contribue à documenter l'expérimentation en vue d'explorer l'apport de certains résultats de recherches tant en lecture qu'en différenciation pédagogique. Après avoir cerné la problématique de l'apprentissage de la lecture, ainsi que la controverse entourant les deux méthodes d'enseignement de cette dernière, soit la méthode syllabique et la méthode globale, les difficultés en lecture demeurent et ne sont

pas un phénomène nouveau au Québec. Diverses recherches, dont celle de Giasson (2004), tentent de cerner des interventions efficaces en lecture afin de contrer ce phénomène.

Par la suite, le cadre conceptuel définit les principaux concepts sous-jacents de cet essai. Ces concepts concernent la diversité omniprésente en salle de classe chez les élèves, la différenciation pédagogique en tant que piste de solution viable pour rencontrer ce phénomène, l'apprentissage de la lecture à développer et la quête de sens recherchée afin d'optimiser mon développement professionnel pour favoriser la réussite scolaire des élèves. Finalement, la question de recherche est précisée, ainsi que les objectifs spécifiques qui y sont associés.

Le troisième chapitre décrit la méthodologie encadrant cette expérimentation. La description des participants est présentée. Puis, la description des interventions pédagogiques exploitées est exposée. Par la suite, les instruments de collecte de données ainsi que la méthode d'analyse des résultats sont abordés. Enfin, dans le but de respecter les diverses modalités de cette expérimentation, les considérations éthiques sont divulguées.

Dans le dernier chapitre, il y a présentation et analyse des résultats afin de les interpréter dans un premier temps. Dans un deuxième temps, une discussion suit en lien avec les constats identifiés dans la littérature et tous les résultats récoltés lors de cette expérimentation. Pour terminer, l'apport potentiel pour la démarche pédagogique d'une enseignante en première année ainsi que les limites de l'expérimentation sont exposés.

En guise de conclusion, des pistes de recommandation sont amenées afin d'enrichir les pratiques enseignantes des professionnels œuvrant dans le monde de l'éducation au Québec.

CHAPITRE 1 PROBLÉMATIQUE

Ce chapitre est organisé de manière à éclairer une pratique professionnelle au regard de la diversité des élèves. Après avoir abordé l'enseignement de la lecture au Québec, la question de la diversité de plus en plus présente dans les classes des écoles primaires québécoises est explorée. Elle mérite que le monde scolaire s'y attarde sérieusement, car ce phénomène peut nuire à l'apprentissage de la lecture en 1^{re} année, un apprentissage jugé fondamental à la réussite scolaire. Par la suite, l'apport de la différenciation pédagogique est examiné au regard de la problématique à l'étude. Au terme de la problématique, j'élabore un premier questionnement général.

1.1 Contexte d'apprentissage de la lecture

Le Québec, comme d'autres provinces et pays industrialisés, a connu une véritable démocratisation de l'école au cours des cinquante dernières années (Perraudau, 1997; Perrenoud, 1997; Lenoir, 2011). Avant, l'accessibilité à la lecture était offerte seulement aux mieux nantis de la société. L'alphabétisation étant le but premier de l'école, le rapport Parent (1965) a voulu permettre l'accessibilité à la lecture aux familles défavorisées, donc à tous. Or, si l'accessibilité à son enseignement n'est plus un problème majeur aujourd'hui, d'autres problèmes persistent, notamment celui des difficultés en lecture. Cette situation est inquiétante, car selon McGill-Franzen (1991), 90 % des élèves éprouvant des difficultés en lecture pendant la première année du primaire en auront tout au long de leur scolarisation. Dans un même ordre d'idées, Giasson (2011) affirme qu'il est ardu de rattraper un retard en lecture. Ceci étant dit,

l'Association internationale pour l'évaluation des apprentissages (IEA) a fait une étude comprenant des élèves de trente-neuf pays, tels que le Canada, la France, la Grèce et la Turquie, démontrant qu'à la fin de la deuxième année du primaire, la majorité des élèves ne sont pas considérés comme des lecteurs compétents. Un bon lecteur est associé à un élève qui utilise plusieurs moyens pour être en mesure de comprendre ce qu'il lit et qui est capable de détecter si ce qu'il lit n'a pas de sens (Giasson, 2011). D'ailleurs, le Programme de formation de l'école québécoise (PFEQ) souligne le besoin des élèves de développer des moyens efficaces en ce sens pendant leur parcours scolaire (MELS, 2006).

Or, Goigoux (2004) mentionne qu'il règne une confusion dans le monde de l'éducation quant à l'enseignement de la lecture et les méthodes d'enseignement à utiliser. Dans un même ordre d'idées, une controverse de la meilleure façon pour enseigner la lecture règne depuis plusieurs années chez les enseignants (Paradis, 2013). Plus précisément, en Amérique, de nombreux enseignants des années 1990 ont pris la décision d'enseigner selon la méthode globale plutôt que selon la méthode phonétique (Paradis, 2013). La méthode globale sous-entend de reconnaître le mot globalement et la méthode phonétique, ou également nommée méthode syllabique, suppose de faire la correspondance graphèmes et phonèmes pour lire un mot (Dehaene, 2007). Cependant, des recherches récentes en psychologie ainsi qu'en linguistique précisent que la manière la plus efficace pour apprendre à lire consiste à recourir à la méthode phonétique, la méthode globale étant qualifiée comme inefficace (Paradis, 2013).

Dans un même ordre d'idées, des chercheurs en neurosciences ont tenté de vérifier s'il est plus efficace d'utiliser la méthode globale ou la méthode syllabique pour l'enseignement de la lecture (Yoncheva, Zevin, Maurer et McCandliss, 2010). À la lumière des résultats de cette recherche, il est démontré que la méthode syllabique engendre une activité cérébrale dans l'hémisphère gauche qui est liée à l'expertise en lecture (Brault Foisy, Lafortune et Masson, 2012).

À l'opposé, l'apprentissage de la lecture par l'entremise de la méthode globale engendre la mobilisation de circuits cérébraux inappropriés situés dans l'hémisphère droit lors d'une tâche de lecture (Dehaene, 2011). Ce dernier ajoute également que les enseignants doivent prendre en considération ce constat dans le choix de leur méthode d'enseignement de la lecture. Autrement dit, il suggère d'enseigner la méthode syllabique afin de permettre à l'élève d'apprendre les correspondances graphèmes-phonèmes en vue de l'amener à devenir un lecteur expert.

Dans un même ordre d'idées, une revue de la littérature (Paradis, 2013) démontre qu'enseigner la lecture selon une méthode phonétique s'avère efficace ce qui se traduit par une meilleure réussite du lecteur débutant. D'ailleurs, Paradis (2013) ajoute qu'une métaanalyse comprenant trente-huit études gouvernementales étatsuniennes, publiées depuis 1970 :

indique qu'un enseignement phonétique systématique accroît le succès des enfants dans l'apprentissage de la lecture et que cet enseignement phonétique systématique est de façon significative plus efficace que l'enseignement qui n'enseigne que peu ou pas de phonétique. (p. 8)

Considérant que de nombreuses recherches démontrent une relation mutuelle entre l'apprentissage de la lecture et la réussite scolaire (Giasson, 2004 ; Turcotte, 2009), d'autres chercheurs se sont penchés sur les cibles d'intervention à considérer pour l'apprentissage de la lecture tels que « la fluidité, la compréhension en lecture et l'orthographe » (Boudreau, Myre-Bisaillon, Parent, Rodrigue et Tremblay-Bouchard, 2014, p. 57). Ainsi, selon Tressoldi *et al.* (2007) puis Spencer et Manis (2010, cités dans Boudreau, Myre-Bisaillon, Parent, Rodrigue et Tremblay-Bouchard, 2014),

les interventions spécifiques et intensives ciblant le développement de la conscience phonémique et syllabique ainsi que la pratique répétée de lecture de courtes phrases favorisent la vitesse de lecture, l'automatisation de mots et la compréhension de courts paragraphes. (p. 55)

Ceci étant dit, les difficultés en lecture ne sont pas un phénomène nouveau, car au cours d'une étude effectuée en 1991, le ministère de l'Éducation du Québec (MEQ, 1994) révélait que les élèves québécois du primaire obtiennent une moyenne de 68 % en lecture. En 1996, la Commission des États généraux du Québec s'est penchée sur les problèmes dans le milieu de l'éducation en vue de proposer des changements visant l'amélioration des taux de réussite scolaire des jeunes Québécois. D'ailleurs, en 1996, cette même Commission publiait un rapport qui proposait, entre autres, de renouveler les programmes d'études. Au regard des données recueillies quelques années plus tard (MEQ, 2003), 11 % des élèves au primaire et au secondaire sont considérés comme étant à risque et ont par le fait même des difficultés d'apprentissage en français. Afin d'améliorer la situation du français dans les écoles québécoises, un document officiel incluant vingt-deux mesures a été publié. Plus précisément, celles-ci sont classées selon cinq thèmes : 1) « Valoriser la place du français à l'école »; 2) « Réviser le contenu du

programme de français »; 3) « Accroître le suivi des élèves en français »; 4) « Accroître le niveau de préparation des enseignants »; 5) « Renforcer les mesures de soutien » (MELS, 2008).

Malgré ces constats, l'apprentissage de la lecture demeure un défi pour des enfants issus de l'immigration considérant que le français n'est généralement pas leur langue maternelle. D'ailleurs, Larochelle-Audet et Beck (2014) soulignent la forte augmentation du nombre et de la diversité des élèves issus de l'immigration dans les écoles québécoises depuis les années 1990. Ces auteures précisent qu'ils représentent plus du quart des élèves du Québec. C'est dans ce contexte qu'Armand (2014) souligne que « les enseignants québécois œuvrant dans des classes régulières en milieu pluriethnique peuvent rencontrer des difficultés à définir leur mission auprès de leurs élèves » (p. 121). Malgré le fait que des universités québécoises offrent des cours à la formation en enseignement liés à la prise en compte de la diversité ethnoculturelle (Larochelle-Audet et Potvin, 2014), l'enseignement du français dans un contexte où plusieurs élèves sont allophones reste un défi pour les enseignants.

Confronté à cette problématique liée à la lecture, un document du MELS (2008) présente des mesures axées autour de thèmes tels que la valorisation du français à l'école, le développement du niveau de préparation des enseignants et un changement au niveau du contenu des programmes de français. De plus, plusieurs défis sont soulignés par les nouveaux programmes (MELS, 2011) tels que :

l'approche par compétences est nouvelle et exigeante compte tenu des caractéristiques organisationnelles du secteur (entrées et sorties variables, hétérogénéité, groupes multiniveaux et multimatières); le rehaussement des

exigences et l'approche culturelle ajoutent à la complexité de la formation ; l'évaluation des apprentissages entraîne de nouveaux défis, notamment liés à la « lecture » (déficits en littératie chez les élèves) (Conseil supérieur de l'éducation, 2014, p. 74)

1.2 Diversité des élèves

Avanzini (1991) fait remarquer qu'une classe homogène n'existe pas puisque les différences ressurgissent toujours d'une manière ou d'une autre. En ce sens, Prud'homme, Dolbec et Guay (2011) mentionnent l'importance du rapport à la diversité des enseignants dont il faut se préoccuper, car ceux-ci considèrent parfois la diversité comme « un problème dont il faut disposer plutôt qu'un phénomène à considérer et à prendre en compte » (p. 169). Ceci étant dit, déjà en 1989, 29 % des enseignants affirmaient souhaiter quitter le monde de l'enseignement à cause de leurs difficultés à gérer adéquatement les différences des élèves dans leur classe (Legault, 1993). Encore aujourd'hui, des résultats de recherche démontrent que les enseignants ressentent le sentiment d'être mal outillés pour faire face à une diversité d'apprenants tant au niveau pédagogique qu'au niveau individuel (Moran, 2007). D'ailleurs, Tomlinson, Brighton, Herberg, Callahan, Moon, Brimijoin *et al.* (2003) mentionnent que les enseignants ont tendance à privilégier un enseignement traditionnel qui tient peu compte de la diversité des élèves dans leur classe. Or, Prud'homme, Bergeron et Borri Anadon (sous presse) mentionnent

[qu'au] cours des dernières décennies, les apports de la recherche en éducation ont largement démontré que le modèle « one-size-fits-all » (*dixit* Tomlinson, 2014) ne peut à lui seul soutenir la réussite d'un nombre optimal d'élèves.

Ceci étant dit, Alexandre (2011) souligne que « l'hétérogénéité des classes pose des problèmes pédagogiques aux enseignants, elle est même souvent considérée comme une

difficulté majeure du métier » (p. 77). Dans cette optique, il apparaît donc évident qu'il règne un inconfort et un désarroi de la part des acteurs du milieu scolaire. C'est en ce sens que les enseignants considèrent l'hétérogénéité comme un obstacle à l'efficacité de leur travail (Suchaut, 2007).

Considérant qu'il est possible d'envisager que « l'échec scolaire en Amérique du Nord aura des chances de diminuer dans la mesure où la diversité des élèves et de leur cheminement sera valorisée plutôt qu'ignorée ou dénigrée » (Tardif et Presseau, 2000, p. 104), il semble donc nécessaire de préciser que, confrontés à cette problématique, les enseignants du primaire ont besoin d'un appui pour la reconnaissance de la diversité en classe. Autrement dit, afin de mieux s'adapter à la diversité, les enseignants doivent être en mesure de différencier leur enseignement. Or, le MELS (2005) indique que l'intervention différenciée est peu présente dans les salles de classe d'élèves en première année.

1.3 Différenciation pédagogique

À ce jour, les écrits portant sur la différenciation pédagogique sont nombreux ici comme ailleurs (Legrand, 1995; Prud'homme, 2007). Plus récemment, des chercheurs québécois ont publié divers articles de vulgarisation pour informer les acteurs du monde de l'éducation, soit les enseignants. D'emblée, il est possible de constater que les définitions de la différenciation pédagogique diffèrent d'un chercheur à un autre et ce constat amène une ambiguïté chez les enseignants quant à sa mise en œuvre.

Plus que jamais, les enseignants sont incités à recourir à des pratiques pédagogiques renouvelées qui tiennent compte de la diversité des élèves afin de favoriser la réussite de chacun (MEQ, 2001). D'ailleurs, une piste explicite des textes officiels « considère la différenciation comme l'une des pierres d'assise de la réussite des élèves » (Commission des programmes d'études, 2002, p. 3). C'est dans ce contexte que le Renouveau pédagogique et le Programme de formation de l'école québécoise (PFEQ) ont été implantés par le ministère de l'Éducation du Québec (MEQ, 2001); dans ce document officiel, les enseignants du Québec sont encouragés à différencier dans leur salle de classe.

L'enseignant doit être en mesure d'adapter son enseignement au niveau et au rythme d'apprentissage de chacun en différenciant les dispositifs pédagogiques [...]. En pratiquant la différenciation, l'enseignant rejoint l'élève dans ses façons d'apprendre et soutient sa motivation à apprendre. (p. 9)

Malgré le fait qu'un enseignement différencié permet de lutter contre les inégalités et l'échec scolaire (Perrenoud, 1982), la mise en œuvre de la différenciation pédagogique en salle de classe est ardue pour plusieurs enseignants. C'est ainsi que quinze ans après les États généraux de l'éducation, le Conseil supérieur de l'éducation (CSE, 2013) demande l'appui de l'Alliance des professeures et professeurs de Montréal dans le but de poursuivre la réflexion à cet égard. Un rapport qui découle de ces réflexions aborde plusieurs aspects, notamment celui de la difficulté des enseignants à mettre en œuvre une différenciation pédagogique dans un contexte où l'apprentissage par cycle et l'intégration massive des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage en classe ordinaire ne font qu'accroître la complexité de cette mise en œuvre (Alliance des professeures et professeurs de Montréal, 2013) :

C'est extrêmement difficile pour le personnel enseignant, malgré son expertise et toute sa bonne volonté, de multiplier ses approches d'enseignement en tenant compte du niveau réel des élèves, de leur bagage de connaissances, en plus des besoins particuliers de chacun, et ce, en l'absence quasi complète de soutien et de ressources d'aide pour faire face à un maximum d'élèves sans considération pour ceux qui sont à risque. Inévitablement, les conditions d'apprentissage se détériorent pour tous les élèves. (p. 9)

1.4 Pertinence scientifique et sociale

En premier lieu, l'objet de mon investigation gravite autour d'une situation problématique bien présente et précédemment mentionnée. En effet, dans les écoles primaires du Québec, la diversité des élèves est devenue un phénomène courant. Relevé dans plusieurs études, Prud'homme (2007, traduction libre de Ducette, Sewell et Poliner, 1996, p. 369-370) explicite bien cette situation.

Nous vivons dans une société de plus en plus diversifiée, dans laquelle les différents groupes vont revendiquer la légitimité de leur héritage comme partie intégrante du curriculum, et dans laquelle les besoins uniques de chaque élève ne peuvent plus être noyés dans l'uniformité des pratiques pédagogiques. Dans une telle société, il va de soi que la seule école possible est une école inclusive ; que le seul enseignant acceptable a une bonne connaissance de lui-même et un grand respect pour la diversité; [...] En tant qu'éducateurs, nous pouvons choisir de faire de cette diversité un thème central et positif de notre enseignement et de l'apprentissage. Il devra y avoir des changements majeurs dans la préparation des enseignants, dans le curriculum, dans les écoles et dans la société pour pouvoir arriver à ce résultat. (p. 59)

En second lieu, il semble pertinent de se concentrer sur l'apprentissage de la lecture en français considérant que « [l]'enseignement du français demeure un sujet sensible au Québec en raison de la situation linguistique de la province et des dimensions identitaire et culturelle, voire politique, de la langue » (Lenoir, 2011, p. 70). Les difficultés des élèves à rattraper un retard en lecture (Giasson, 2011) et le fait que 90 % des élèves éprouvant des difficultés en lecture pendant la première année en auront tout au long du cheminement primaire (McGill-Franzen, 1991) démontrent une situation inquiétante. De

plus, de manière générale, Willms (2002) démontre que 28 % des enfants canadiens âgés de six ans éprouve des difficultés cognitives ou comportementales. Par conséquent, ces constats peuvent nuire à la réussite de leur première année à l'école.

En troisième lieu, malgré le fait que la différenciation pédagogique soit considérée comme une condition gagnante pour la réussite scolaire, sa mise en œuvre dans les classes est peu fréquente ou peu pratiquée. Ainsi, « [...] les exemples de son articulation sur le terrain sont rares et les enseignants s'interrogent sur sa faisabilité » (Prud'homme, Dolbec, Guay, 2011, p.165). Au final, à partir des écrits consultés et de mes recherches personnelles sur le terrain, aucun écrit ne semble traiter de la différenciation pédagogique d'une enseignante-chercheuse de première année, dans sa salle de classe, en contexte de lecture. De plus, quelques pistes destinées aux enseignants encouragent la réalisation de la présente recherche. Ainsi, Turcotte (2009) mentionne :

D'une part, les praticiens peuvent s'inspirer des pratiques décrites dans cet article pour mettre en place leurs propres interventions visant l'intégration de tous. D'autre part, il serait souhaitable que les futurs enseignants ou praticiens se questionnent sur les trois valeurs et objectifs abordés dans cet article afin de mieux les identifier, comprendre leurs propres besoins de formation, réfléchir sur leurs pratiques et leur donner une orientation. (p. 33)

1.5 Question générale de recherche

À la lumière de cette problématique, la question générale de recherche se formule ainsi : comment la prise en compte de la diversité des élèves de première année dans la classe de l'enseignante-chercheuse peut-elle orienter son enseignement de la lecture?

CHAPITRE 2

CADRE DE RÉFÉRENCE

Ce deuxième chapitre aborde les principaux concepts liés à la question de recherche formulée suite à la problématique soulevée. D’abord, la diversité des élèves présente en salle de classe est précisée selon les propos de divers auteurs. Ensuite, l’apport de la différenciation pédagogique et sa définition sont énoncés. Puis, l’apprentissage de la lecture ainsi que les deux méthodes retenues, soit la méthode syllabique et la méthode globale, sont explicités. Enfin, la quête de sens de l’enseignante-chercheuse dans un but d’avancement professionnel sera expliquée. L’objectif général de cet essai est finalement présenté suite à l’explicitation des concepts.

2.1 Diversité des élèves

La notion de la diversité « remonte à des préoccupations ancestrales soucieuses d’adapter l’enseignement à la diversité des élèves » (Legrand, 1995, p. 5). Cette préoccupation est encore présente dans le monde de l’éducation aujourd’hui. Il semble tout à fait pertinent de s’intéresser à ce concept, la diversité présente chez les élèves du primaire au Québec se trouvant au cœur de la problématique de cet essai. Selon Prud’homme, Vienneau, Ramel et Rousseau (2011) « [f]orce est de constater que la recherche de sens sur la diversité en éducation demeure d’une grande pertinence sociale et scientifique, d’autant plus que les réalités sociales contemporaines semblent contribuer à la croissance du phénomène au sein de nos communautés » (p. 8). En ce sens, le ministère de l’Éducation, du Loisir et du Sport (MELS, 2006) propose que la reconnaissance de la diversité fasse partie des pratiques enseignantes pour favoriser la

réussite des élèves. D'ailleurs, Prud'homme (2007) présente une précision concernant la reconnaissance de la diversité en salle de classe.

Dans une perspective pédagogique, la reconnaissance de la diversité doit s'accompagner d'une ouverture à différents chemins de l'apprentissage; dans le cas contraire, elle devient une source de problèmes puisque les apprenants, avec leurs nombreuses différences individuelles, n'abordent pas nécessairement tous les apprentissages de manière unique ou fidèle aux anticipations de l'enseignant. (p. 34)

Afin d'avoir une vision d'ensemble quant aux caractéristiques de la diversité chez les élèves, le tableau suivant permet de présenter une synthèse des variables de celle-ci.

Tableau 1 Classification des variables de la diversité
(Adaptation de Ducette *et al.*, 1996, cités dans Prud'homme, 2007, p. 30)

Différences liées aux diversités individuelles	Différences liées aux diversités culturelles
<i>Exemples de variables</i>	<i>Exemples de variables</i>
Rythme d'apprentissage	Genre
Difficulté d'apprentissage	Niveau socio-économique
Habilité	Ethnicité et race
Aptitude	
Intérêt	
Motivation	
Expérience antérieure	
Comportement	

Dans un groupe d'élèves, il y a toujours des différences liées aux diversités individuelles et culturelles. Selon Perrenoud (1982), un enseignement ne peut pas être totalement indifférencié et ce, même pour l'enseignement le plus traditionnel qui soit. Par exemple, il est impossible que l'enseignant agisse exactement de la même façon avec tous ses

élèves concernant leur comportement. Parmi les exemples relevés plus haut, il est possible d'y voir la variable du rythme d'apprentissage. Le Conseil supérieur de l'éducation (2002) mentionne qu'il y a un meilleur taux de réussite chez les élèves du primaire si leur rythme d'apprentissage est respecté. De plus, le Programme de formation de l'école québécoise (2001) souligne que l'enseignement primaire séparé en trois cycles de deux ans permet de mieux tenir compte des rythmes d'apprentissage de chacun. Plus précisément, il est mentionné que cette mesure « (...) favorise une plus grande différenciation pédagogique » (PFEQ, 2006, p. 5). Concrètement, dans une salle de classe, le respect du rythme d'apprentissage de la lecture est une variable individuelle dont l'enseignant doit tenir compte afin qu'il puisse offrir des textes variés, adaptés à leur niveau de lecture (Turcotte, 2009). Dans le but d'optimiser la réussite de chacun, l'enseignant n'a pas d'autres choix que de s'adapter. Il doit s'ajuster, entre autres, aux difficultés d'apprentissage, aux habiletés phonologiques et aux aptitudes cognitives de ses élèves face à l'apprentissage de la lecture. En salle de classe, des élèves en contexte de lecture peuvent éprouver des difficultés quant à la conscience phonologique. Plus précisément, dans la langue française, il existe trente-sept phonèmes et vingt-six graphèmes. Dans l'exemple où le son [o] peut s'orthographier par o, au, eau, on comprend qu'il y a trois graphèmes. De surcroît, lorsque l'élève n'a pas le français comme langue maternelle ou ne parle pas le français à la maison, il se peut que l'apprentissage du français soit plus ardu pour ce dernier. Il en est de même pour la classe sociale puisque les recherches démontrent qu'un enfant provenant d'une famille défavorisée a plus de risques d'avoir des difficultés pour apprendre à lire (OCDE, 2007).

Quant aux variables de l'intérêt et de la motivation, elles sont interreliées et à ne pas négliger en salle de classe. Autrement dit, capter l'intérêt des élèves par des activités d'apprentissage qui correspondent à leurs différences individuelles ou culturelles ou encore à leurs goûts, influence leur motivation scolaire et par conséquent, leur réussite scolaire. En ce sens, Tardif et Presseau (2000) mentionnent que « réussir à l'école inclut la motivation scolaire. Un élève qui réussit s'engage activement dans ses apprentissages » (p. 92). En somme, l'apprentissage du principe alphabétique, des sons de la langue française et par conséquent, de la lecture est lié aux différences individuelles et culturelles des élèves.

En lecture, plusieurs auteurs considèrent que ces différences entre les élèves ou, autrement dit, cette diversité des élèves est un sujet de réflexion et une préoccupation chez les enseignants du primaire. Des chercheurs ont établi que la valorisation de la diversité en éducation peut incarner une richesse (Meirieu, 1987; Perraudau, 1997; Tomlinson, 2004; Sousa et Tomlinson, 2013). Dans le même ordre d'idées, Jacquard (1978) affirme l'importance de « l'éloge de la différence » pour la prise en compte de la diversité et Bourdieu (1966) souligne, quant à lui, les bénéfices d'une reconnaissance de la diversité par l'enseignant. Dans le cadre de cet essai, je retiens la définition de Prud'homme, Vienneau, Ramel et Rousseau (2011) qui considèrent « la diversité comme une manifestation à la fois dynamique et légitime de l'unicité de chacun des élèves » (p. 169).

Ainsi, je retiens cette dernière définition, car depuis les huit années où j'enseigne, je constate à quel point la diversité des élèves est omniprésente. Chacun d'entre eux est

unique selon ses différences individuelles ou culturelles, ce qui peut contribuer à la richesse au sein d'un groupe.

Afin de viser la réussite scolaire pour tous les élèves du Québec, la différenciation pédagogique semble être un moyen viable pour l'apprentissage de la lecture. D'autant plus que le Programme de formation de l'école québécoise (2004) en fait mention :

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

2.2 Différenciation pédagogique

Initialement, l'expression « différenciation de la pédagogie » apparaît sous la plume de Legrand en 1973 (Legrand, 1995 ; Perraudau, 1997), en vue de favoriser le développement d'un enseignement adapté à la diversité des élèves. Le Conseil supérieur de l'éducation (1998) indique qu'il s'agit :

d'une démarche qui met en œuvre un ensemble diversifié de moyens d'enseignement et d'apprentissage pour permettre à des élèves d'âges, d'origines, d'aptitudes et de savoir-faire hétérogènes d'atteindre par des voies différentes des objectifs communs et, ultimement, la réussite éducative. (p. 13)

Malgré ce constat, ce n'est que plusieurs années plus tard que la différenciation pédagogique ressort dans les écrits au Québec, et ce, de manière de plus en plus explicite à la suite du rapport de la Commission des États généraux sur l'éducation (1996). En outre, dans ce rapport élaboré qui expose la situation éducationnelle au Québec, un renouvellement de la pédagogie y est évoqué pour mieux composer avec la diversité. Puis, ce rapport mentionne aussi que la formation des enseignants doit être davantage soutenue pour leur permettre d'intervenir plus adéquatement auprès d'une clientèle

hétérogène. Encore aujourd'hui, bien que la différenciation pédagogique soit mentionnée dans les textes officiels en éducation et s'inscrive comme étant une condition favorable à la réussite scolaire, il semble toujours exister une confusion concernant ce concept, et ce, autant chez les enseignants que dans le monde de la recherche. Ce grand flou (Zakhartchouk, 2001a) est caractérisé par le fait que différents termes et définitions soient utilisés pour nommer la différenciation pédagogique. La définition de Prud'homme et Bergeron (2012) est retenue, car ces chercheurs la définissent à partir d'expériences de recherche conduites avec des praticiens sur le terrain, ce qui correspond parfaitement à ma situation :

une façon de penser l'enseignement selon laquelle l'enseignant conçoit des situations suffisamment *flexibles* pour permettre à tous les élèves de progresser, tout en stimulant la création d'une communauté d'apprentissage où la diversité est reconnue, valorisée et exploitée dans un climat d'interdépendance et d'intercompréhension (p. 12)

Autrement dit, cette définition nomme bien l'ouverture à la différence dont il faut tenir compte (Meirieu, 1987) et vivre avec (Caron, 2003) dans un processus dynamique d'apprentissage (Legrand, 1995). Celle-ci est particulièrement conservée pour cibler les trois principes de différenciation pédagogique utilisés dans cet essai, c'est-à-dire reconnaître, valoriser et exploiter la diversité.

Plusieurs autres auteurs définissent la différenciation pédagogique sous ce même angle. C'est le cas de Tomlinson (2004) par exemple qui explicite la différenciation pédagogique comme étant une philosophie. Elle évoque même l'adoption de certaines attitudes et valeurs par l'enseignant lorsque cette dernière est mise en œuvre en salle de classe. Dans un même ordre d'idées, l'une des visions de Prud'homme (2007) quant à la

différenciation pédagogique est qu'elle « s'appuie sur des valeurs, des croyances et des intentions qui traduisent un engagement professionnel à s'ouvrir à la diversité » (p. xii). Cet auteur suggère également que le concept de différenciation pédagogique implique un engagement de l'enseignant à la reconnaissance, l'exploitation et la valorisation de la diversité. En ce sens, en s'appuyant sur les résultats de recherche de Prud'homme, Dolbec et Guay (2011) menée avec onze enseignants québécois du préscolaire et du primaire, « [l]es résultats obtenus suggèrent que l'enseignant qui différencie inscrit sa pratique dans un idéal d'interdépendance et d'intercompréhension favorisant la reconnaissance, l'exploitation et la valorisation explicite de la diversité » (Prud'homme, Dolbec et Guay, 2011, p. 165). Concrètement, en salle de classe, ce que suggère cette définition, c'est que l'enseignant doit offrir une variété d'activités, utiliser différentes méthodes et exploiter différentes modalités de participation des élèves au cours des tâches (Prud'homme, Leblanc, Paré, Fillion et Chapdelaine, 2015).

Tel que mentionné ci-haut, dans le cadre de cet essai, l'enseignante-chercheuse s'engage à reconnaître, exploiter et valoriser la diversité de ses élèves en contexte de lecture, car Montésinos-Gelet, Saulnier-Beaupré et Morin (2011) ont souligné les effets positifs de la différenciation pédagogique en contexte de littératie. De manière plus précise, la littératie en première année englobe l'apprentissage des principes de base en lecture et en écriture (MELS, 2005).

2.3 Apprentissage de la lecture

L'apprentissage de la lecture est très important pour le cheminement scolaire (Dubé, Bessette, Ouellet, 2015) et est à la base de l'apprentissage de toutes les disciplines

(MELS, 2009). D'ailleurs, le MELS (2009) mentionne qu'un élève ayant des difficultés en lecture à la fin de sa première année a neuf chances sur dix d'éprouver des difficultés à la fin de sa quatrième année de scolarisation. En ce sens, ceux-ci ont plus tendance à avoir des difficultés d'apprentissage (Hernandez, 2011, cité dans Dubé, Bessette et Ouellet, 2015). Par conséquent, il a été démontré par diverses études qu'il existe un lien entre la réussite scolaire et les compétences en lecture (McGee, Prior, Williams, Smart et Sanson, 2002). Ceci étant dit, plusieurs recherches dont celle de Giasson et Saint-Laurent (2004), soulignent des facteurs de protection contre l'échec en lecture dès le début de la scolarité tels que la familiarité avec l'écrit, les habiletés en conscience phonologique, la motivation à lire ainsi que la qualité et le style d'enseignement (MELS, 2005).

De nombreux chercheurs se sont consacrés à définir ce qu'est l'acte de lire. Tel que mentionné par Clay (2003), la lecture est considérée comme étant un processus complexe. Tout d'abord, le lecteur doit faire appel à ses connaissances phonologiques, orthographiques, syntaxiques et sémantiques de la langue française (Ziarko et Mélançon, 2000). Par la suite, le lecteur pourra être en mesure de comprendre par lui-même le texte lu et il pourra affiner sa compréhension. En d'autres mots, la lecture exige deux activités distinctes, c'est-à-dire l'identification des mots écrits et la compréhension du message. Certaines recherches démontrent que les élèves ayant de la difficulté à lire un texte avec fluidité semblent moins comprendre ce qu'ils lisent (Jenkins *et al.*, 2003; O'Sullivan et Gossney, 2007; O'Sullivan, 2009; cités dans Dubé *et al.*, 2015). En somme, la conscience phonologique, le principe alphabétique, la fluidité, le vocabulaire et surtout,

la compréhension sont tous des aspects importants pour l'apprentissage de la lecture (National Reading Panel, 2000). Plus précisément, la conscience phonologique consiste à être capable de séparer les mots en syllabes ou de manipuler les sons de la langue française dans les mots, et ce, oralement (Giasson, 1995). Par exemple, il peut s'agir d'être en mesure de comprendre qu'il y a deux syllabes dans le mot « bonjour » et d'inverser les syllabes « bon » et « jour » afin de dire le mot « jourbon ». D'ailleurs, en première année, des recherches démontrent les bénéfices des activités de conscience phonologique dès septembre (MELS, 2005). La compréhension du principe alphabétique est également une condition importante pour l'apprentissage de la lecture. D'ailleurs, cette connaissance des lettres est même décrite comme étant « un facteur de protection contre l'échec en lecture chez les élèves » (MELS, 2005, p. 5). Puis, la fluidité correspond à la vitesse de lecture. Par exemple, la fluidité en lecture d'un élève peut être calculée selon le nombre de mots lus en une minute. De plus, des chercheurs mentionnent que la connaissance du vocabulaire d'un élève est un facteur lié à sa réussite en lecture. Au final, la compréhension en lecture est essentielle pour saisir le sens du texte lu. Pour y arriver, il est recommandé que l'enseignant enseigne les stratégies de compréhension afin de guider les élèves (Giasson, 2004).

Plus encore, des chercheurs de la neurodidactique de la lecture ont également tenté de trouver des pistes d'interventions afin de guider les enseignants. Une étude internationale à l'aide de l'imagerie par résonance magnétique fonctionnelle démontre que l'apprentissage de la lecture entraîne une modification de la structure cérébrale du cerveau (Dehaene, 2007). D'un cerveau à l'autre, les circuits neuronaux liés à la lecture

se modifient au fur et à mesure que les élèves apprennent à lire (OCDE, 2007). Plus précisément, Dehaene (2007) mentionne que « [c]ette plasticité synaptique, qui se prolonge jusqu'à l'âge adulte, joue un rôle essentiel dans notre capacité d'apprendre à lire » (p. 198). Dans un même ordre d'idées, ce dernier ajoute qu'il est possible que le rythme d'apprentissage varie d'un élève à un autre, mais que chacun d'entre eux possède les mêmes circuits cérébraux : « [c]hez tous les individus de toutes les cultures du monde, la même région cérébrale, à quelques millimètres près, intervient pour décoder les mots écrits. Qu'un lecteur lise en français ou qu'il lise en chinois, l'apprentissage de la lecture passe toujours par un circuit identique » (p. 27). D'ailleurs,

[p]lusieurs recherches utilisant l'imagerie cérébrale se sont intéressées à la façon dont le cerveau apprend à lire et ont tenté de déterminer ce qui caractérise le cerveau d'un lecteur expert. Il semble ainsi que l'expertise en lecture serait caractérisée par une latéralisation à gauche de l'activité cérébrale (Shaywitz et collab., 2002, 2007; Turkelbaud et collab., 2003). En effet, un bon lecteur activerait naturellement certaines régions cérébrales situées dans l'hémisphère gauche de son cerveau, lors d'une tâche de lecture. Pour optimiser l'apprentissage des élèves, il faudrait donc miser sur un enseignement qui induirait cette latéralisation à gauche, puisque cette spécialisation semble être une propriété essentielle de la lecture experte. (Brault Foisy, Lafortune et Masson, 2012, p. 14)

Tel qu'exposé dans la problématique, une polémique règne chez les enseignants au niveau de l'enseignement de la lecture. Effectivement, les acteurs du monde de l'éducation n'ont pas tous le même avis concernant la méthode à privilégier pour l'enseignement de la lecture, et ce, surtout en première année où la lecture est au centre des apprentissages. La méthode globale et la méthode syllabique sont deux méthodes par lesquelles, de manière plus précise, l'apprentissage de la lecture peut s'effectuer. Ainsi, la méthode syllabique est rattachée au décodage des sons de la langue française et

plus précisément à la correspondance des graphèmes et des phonèmes. Considérant ce qui précède, Ziarko et Mélançon (2000) démontrent que :

[l]'apprentissage de la lecture produit donc, par l'entraînement au décodage, une augmentation importante des habiletés métaphonologiques. Cependant, les grandes différences individuelles qui persistent à la fin de la 1^{ère} année montrent que cet apprentissage ne s'est pas fait pour un certain nombre d'élèves. (p. 42)

La méthode globale, quant à elle, correspond à reconnaître le mot globalement. L'élève voit le mot et le reconnaît instantanément. Chacun apprend à sa façon. De ce fait, il est bénéfique que l'enseignant offre une variété d'activités en lecture. Selon Ziarko et Mélançon (2000),

en 1^{ère} année, des stratégies de reconnaissance de mots reposant sur des correspondances graphophonétiques doivent être systématiquement enseignées, ce qui n'empêche pas le recours à des stratégies de reconnaissance globale visant directement l'apprentissage de configurations orthographiques fréquentes. (p. 43)

L'OCDE (2007) suggère que « l'enseignement de la lecture doit combiner sans doute la méthode syllabique et la méthode globale » (p. 94). En effet, l'adaptation de l'enseignement selon les besoins des élèves devrait aller dans le même sens que la Politique de l'adaptation scolaire (MEQ, 1999). Par contre, il semble que « les recherches s'intéressant à la différenciation pédagogique en lecture-écriture sont encore peu nombreuses, même si 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 *et al.*, 2002; cités dans Nootens, Morin et Montesinos-Gelet, 2012, p. 270). Il est dommage de constater que les recherches semblent démontrer que les enseignants ont des solutions, mais que ces dernières ne sont pas si simples à mettre en place en salle de classe.

2.4 Quête de sens

Étant passionnée de mon métier et voulant développer mes pratiques professionnelles, je m'analyse et me questionne régulièrement. Cet essai est élaboré, entre autres, afin d'effectuer une démarche introspective pour améliorer ma pratique enseignante et influencer possiblement celle des autres enseignants.

La quête de sens est au cœur de cet essai car l'enseignante-chercheuse s'engage à mieux comprendre son enseignement dans lequel s'effectue l'expérimentation, à réfléchir sur sa pratique et à interroger ses perceptions de la réalité pour enrichir sa compréhension. Lynes (2002) mentionne que l'expression « quête de sens » sous-entend un engagement de l'enseignante-chercheuse pour mieux comprendre l'expérience de sa réalité professionnelle en vue de l'améliorer. Le soi devient donc un élément important de l'expérimentation, car l'implication émotionnelle du chercheur a une place importante au sein de l'écriture. Plus précisément, ce texte subjectif permet de refléter l'émotion de l'expérience vécue. Considérant que « [p]lusieurs données de recherche semblent indiquer que la grande majorité des enseignants se sentent incompetents dans la gestion de la diversité des élèves réunis dans un même groupe » (Prud'homme, Vienneau, Ramel et Rousseau, 2011, p. 14), la quête de sens permet à l'enseignante-chercheuse de réfléchir sur sa pratique enseignante en contexte de différenciation pédagogique.

Cette pédagogie et, par conséquent, la valorisation de la diversité en éducation, propose un regard ambitieux sur l'école, sur la formation à l'enseignement et sur la société. Certes, les défis sont de taille pour la personne de l'enseignant. Celui-ci doit d'abord accroître son respect de la diversité et, par surcroît, développer une meilleure connaissance de soi (Ducette *et al.*, 1996; Humphrey *et al.*, 2006) en plus de développer une plus grande expertise pédagogique témoignant de la souplesse et la flexibilité que réclame la diversité (Lunt et Norwich, 2009;

Elhoweris et Alsheikh, 2006; AEFNB, 2005; Shaughnessy, 2004) (Prud'homme, Vienneau, Ramel et Rousseau, 2011, p. 17).

Le schéma suivant réunit les concepts de cet essai et les expose de manière à démontrer les liens les unissant, selon ma compréhension, afin d'apporter un éclairage à la problématique soulevée dans le chapitre 1.

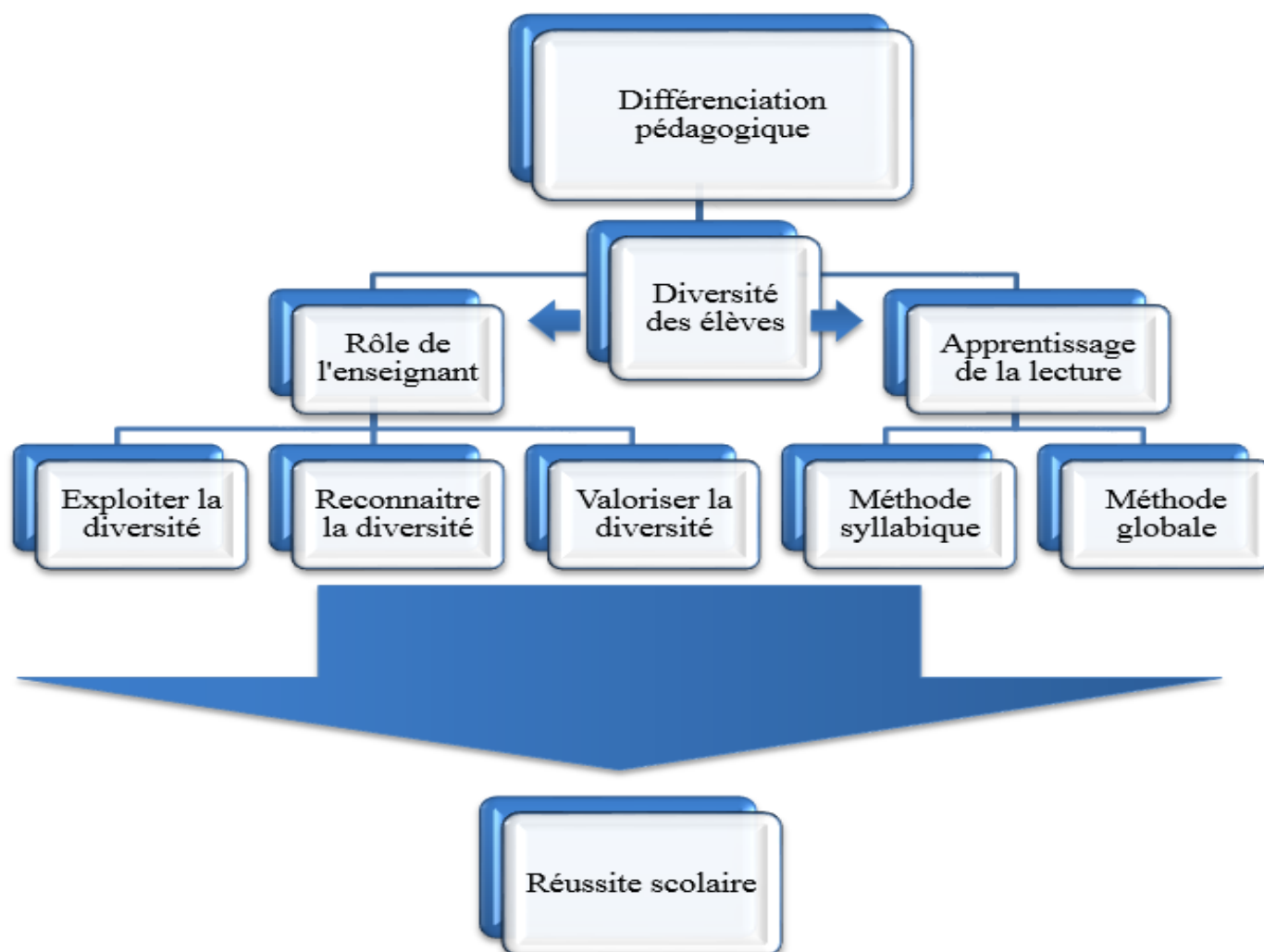


Figure 1. Schéma conceptuel orientant la démarche de l'enseignante-chercheuse

Tel que présenté ci-dessus, la diversité des élèves se situe au cœur de notre cadre conceptuel puisque ce concept constitue un défi pour les enseignants du Québec. Ainsi, l'enseignante-chercheuse va recourir à la différenciation pédagogique puisqu'elle apparaît comme étant une solution viable pour la réussite scolaire des élèves. Plus précisément, Prud'homme, Dolbec et Guay (2011) mentionnent que « [l]'enseignant qui fait le choix de recourir à une pratique d'enseignement centrée sur la diversité s'engage à reconnaître, à exploiter et à valoriser cette multitude de ressources que chacun des élèves transporte avec lui dans l'expérience scolaire » (p. 180). Considérant que la différenciation pédagogique se propose comme un appui au regard de la diversité pour ainsi favoriser la réussite scolaire, l'enseignante-chercheuse s'engage ainsi à décrire/comprendre son étude de soi dans sa classe de première année au regard d'un enseignement de la lecture qu'elle tente de différencier (méthode globale et méthode syllabique).

2.5 Objectifs de l'essai

Les principaux concepts soutenant mon projet, tel qu'exposé précédemment, ont été définis à la lumière d'une documentation professionnelle et scientifique afin de documenter mon essai. Conséquemment, l'objectif général visé dans le cadre de cet essai est de :

Décrire l'expérience vécue de l'enseignante-chercheuse, d'explorer comment la diversité de ses élèves de première année l'amène à orienter son enseignement en lecture par l'entremise d'ateliers différenciés.

Pour espérer atteindre cet objectif, il importe de le décliner en objectifs spécifiques, lesquelles se libellent ainsi:

1. Décrire une démarche réflexive, c'est-à-dire l'expérience de l'enseignante-chercheuse dans sa salle de classe;
2. Décrire les impacts de l'expérimentation d'un enseignement en lecture en tenant compte de la diversité des élèves en première année.

CHAPITRE 3

L'EXPÉRIMENTATION

Ce chapitre vise à expliciter le contexte de réalisation et les interventions réalisées dans une classe de première année au primaire. D'emblée, l'enseignante-chercheuse devient le sujet à l'étude et sa classe, le contexte permettant d'explorer la problématique de la lecture en classe de première année du primaire. Ainsi, il inclut toute la démarche effectuée afin de récolter et d'analyser les données dans le but d'atteindre les objectifs visés de cette expérimentation. Le choix méthodologique y est présenté. Ensuite, le milieu dans lequel les participants évoluent ainsi que leur description sont exposés. Puis, le déroulement de l'étude incluant les interventions retenues est détaillé en explicitant les outils pour la collecte de données. Enfin, quelques considérations éthiques viennent clore ce chapitre.

3.1 Choix méthodologique

À la lumière de Fortin (2010), mon expérimentation s'inscrit dans un paradigme qualitatif puisqu'elle vise à « rendre compte de l'expérience humaine dans un milieu naturel » (p. 34). L'autoethnographie est considérée comme étant associée à la recherche qualitative (Rondeau, 2011). Dans ce contexte, une démarche inspirée de l'autoethnographie m'apparaît pertinente puisque la réflexion de l'enseignante-chercheuse est le point central de l'expérimentation. De manière plus précise, tel que défini par Richardson (2000), une autoethnographie comporte cinq critères; elle doit :

- 1) amener une compréhension de la problématique vécue ;
- 2) comprendre une écriture au « je » permettant l'implication émotive de l'enseignante-chercheuse ;
- 3) promouvoir

l'analyse réflexive de celle-ci ; 4) avoir une valeur esthétique ; 5) faire ressortir un impact émotionnel sur le lecteur et refléter l'expérience vécue de l'enseignante-chercheuse de manière concrète.

Dans le cadre de cet essai, la démarche inspirée de l'autoethnographie que je développe au cours de cette expérimentation est une image de mon expérience vécue en tant qu'enseignante-chercheuse en classe, par rapport à mes interventions auprès de mes élèves. De manière plus précise, une recension des écrits sur les concepts explorés m'a aidé à mieux les comprendre et à améliorer mes connaissances concernant les recherches antérieures. Ma collecte de données m'a conduite à approfondir ma compréhension de l'expérimentation afin d'améliorer mes pratiques pédagogiques. Dans mon journal de bord informatisé, j'y inscrivais mes réflexions hebdomadaires associées aux interventions avec mes élèves, les commentaires des élèves pendant les ateliers de lecture ainsi que des notes liées à mes discussions avec des collègues ou à des courriels envoyés à des professeurs universitaires. De plus, une grille d'autoévaluation complétée une fois par semaine par chaque élève me permettait de connaître leur atelier préféré. Celle-ci me démontrait également, par l'entremise d'un code de couleurs (vert, jaune, rouge), leur degré d'appréciation au niveau des quatre critères suivants : 1) la participation aux ateliers ; 2) l'importance d'avoir plusieurs choix ; 3) le respect du choix des autres ; 4) la compétence en lecture. Puis, j'ai effectué des entrevues semi-dirigées avec mes élèves afin de connaître leur fluidité en lecture et les stratégies de lecture utilisées. Enfin, il semble opportun de préciser que mon engagement réflexif est ainsi devenu une forme de collecte de données. Bref, cette démarche inspirée de

l'autoethnographie vise à faire le lien entre les recherches consultées et mon expérimentation vécue en salle de classe et se veut donc une quête de sens me permettant de réfléchir à ma pratique pédagogique.

3.2 Participants

Cette expérimentation s'est déroulée sur le territoire de l'île de Montréal. Plus précisément, il s'agit d'une école située sur le territoire de la commission scolaire Marguerite-Bourgeoys (CSMB). Elle est constituée de quatre-vingt-douze établissements scolaires fréquentés par près de cinquante-trois mille élèves. Plus précisément, elle comprend soixante-sept écoles primaires. Audet et Ledoux (2014) affirment que la CSMB est un « haut lieu de concrétisation de la diversité au Québec » puisque les mères de plus de 60 % des élèves de ces établissements sont nées à l'extérieur du Canada. Par conséquent, ces auteurs ajoutent que 62 % des élèves n'ont pas le français comme langue maternelle puisque « [c]es derniers ont 139 langues maternelles différentes, l'arabe, l'anglais, l'espagnol et le chinois étant les principales » (p. 81).

L'école concernée n'a pas été choisie au hasard. En effet, cette école est le milieu scolaire dans lequel l'enseignante-chercheuse évolue. Au total, un groupe de première année a été sélectionné, puisqu'il s'agit des élèves du groupe de l'enseignante-chercheuse. Il s'agit de vingt-deux élèves de première année, c'est-à-dire neuf filles et treize garçons âgés entre six et sept ans. Considérant que les participants de cette étude sont dans une école montréalaise, il semble opportun de préciser qu'ils sont majoritairement des allophones provenant de diverses origines. Plus précisément, parmi

les participants, neuf élèves ont le français comme langue maternelle, tandis que les autres parlent soit le chinois, l'hindi, l'anglais, le russe, l'arabe, le portugais ou le vietnamien à la maison. Les diagrammes circulaires suivants présentent le pourcentage des langues maternelles et le pourcentage des langues parlées à la maison des élèves de la classe de l'enseignante-chercheuse. Le but de ces diagrammes circulaires est de montrer toute la diversité culturelle des élèves de la classe.

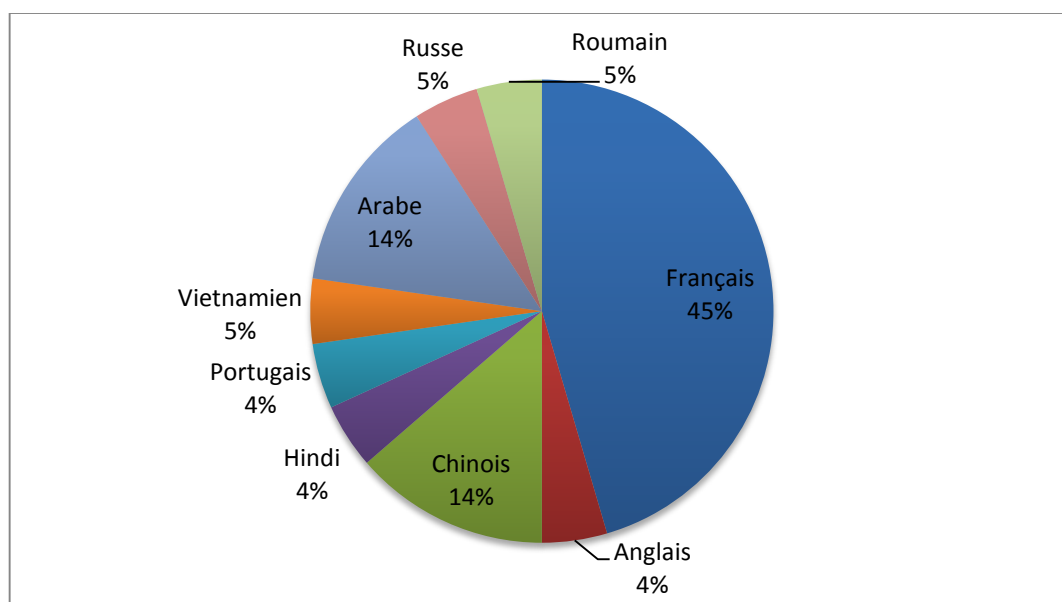


Figure 2. Diagramme circulaire du pourcentage des langues maternelles des élèves

Il est possible de constater que moins de la moitié des élèves de la classe ont le français comme langue maternelle, soit 45 % des élèves. Autrement dit, 55 % des élèves ont une langue maternelle autre que le français. Ces résultats révèlent que la langue parlée à la maison n'est généralement pas le français.

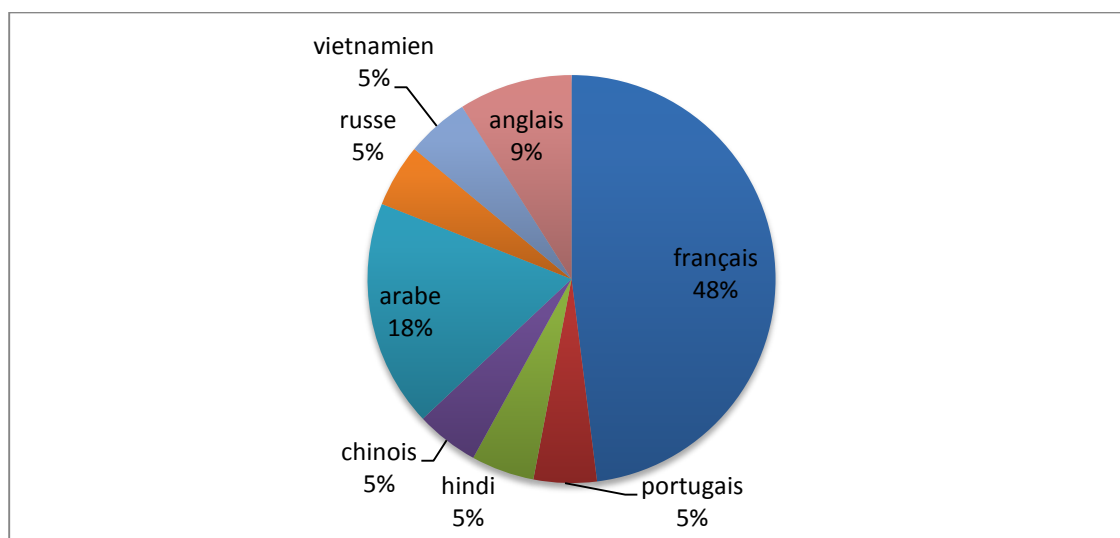


Figure 3. Diagramme circulaire du pourcentage des langues parlées à la maison

Il est possible de constater qu'un peu moins de la moitié des élèves de la classe parlent le français à la maison, soit 48 %. Puis, l'arabe est la deuxième langue la plus utilisée à la maison, soit 18 % des élèves. Seulement 9 % des élèves parlent anglais à la maison. Le portugais, l'hindi, le chinois, le russe et le vietnamien ont chacun un pourcentage de 5 % pour des élèves. Autrement dit, 51 % des élèves ont une langue maternelle autre que le français. Ces résultats révèlent qu'environ la moitié des élèves de la classe ne parlent pas couramment le français à la maison.

3.3 Description des interventions

L'étude consiste à mettre en place des ateliers de lecture. Il semble opportun de préciser que ceux-ci proviennent de sites éducatifs tels que *Littératout* et le *Jardin de Vicky*, de jeux de sociétés ou ont été inventés par l'enseignante-chercheuse². Celle-ci a organisé les ateliers en s'engageant à reconnaître, à valoriser et à exploiter la diversité. Plus précisément, elle s'est assurée d'offrir des ateliers diversifiés en lecture afin que les

élèves puissent développer leur compétence à lire. Par exemple, certains ateliers permettaient de travailler la correspondance graphophonétique, c'est-à-dire la relation entre le son et la lettre, tandis que d'autres concernaient davantage la conscience phonologique telle qu'être en mesure de reconnaître des rimes. De plus, à travers ces ateliers, les élèves étaient encouragés à utiliser la stratégie de lecture globale ou syllabique, selon leurs préférences. Également, des interactions sociales avec tous les élèves étaient provoquées afin de valoriser les échanges entre eux. Considérant que chaque élève devait choisir trois ateliers par semaine et que l'expérimentation s'est déroulée sur six semaines, chaque élève a fait un total de dix-huit ateliers différents. Ainsi, une variété de tâches en lecture a été proposée afin de permettre à tous ses élèves d'améliorer leur compétence à lire.

Mes élèves devaient participer à six semaines d'ateliers en français, dont diverses caractéristiques linguistiques ont été prises en considération. Plus précisément, la fréquence lexicale, le nombre et la composition syllabique ainsi que la variété phonologique ont été présentés sous la forme d'ateliers. Par exemple, des ateliers tels « Tic-Tac-Toe », « Twister des syllabes », « Pêche aux syllabes », « Labyrinthe des rimes » ainsi que « Sauter dans les cerceaux » selon le même nombre de syllabes que la carte image pigée ont été mis à la disposition des élèves². Pendant les ateliers, les élèves avaient la possibilité d'en choisir trois parmi les cinq. Ensuite, les trois ateliers choisis étaient effectués pendant la même semaine. Plus précisément, les ateliers avaient lieu trois fois par semaine, après la récréation du matin, pendant une durée de trente minutes.

² L'annexe D présente la liste complète des ateliers et leurs références.

À la suite des ateliers, les élèves devaient illustrer leur atelier préféré et justifier leur choix. De plus, il devait répondre à quatre affirmations avec l'aide d'un code de couleurs (vert, jaune, rouge) révélant ainsi leur degré d'appréciation sur quatre aspects. La première affirmation concernait la participation aux ateliers, la deuxième concernait l'importance d'avoir plusieurs choix, la troisième concernait le respect du choix des autres et la quatrième affirmation concernait la compétence en lecture. L'enseignante-chercheuse a lu les affirmations à voix haute pour les élèves. Si l'élève était en accord avec l'affirmation, il devait colorier le cercle en vert. Si l'élève était plus ou moins en accord avec l'affirmation, il devait colorier le cercle en jaune. Si l'élève n'était pas d'accord avec l'affirmation, il devait colorier le cercle en rouge. La figure 4 montre l'exemple d'une grille d'autoévaluation rempli par l'élève. De plus, l'annexe C expose une grille d'autoévaluation vierge.

J'aime participer aux ateliers.	<input checked="" type="radio"/>
Je pense qu'il est important d'avoir plusieurs choix.	<input checked="" type="radio"/>
Je respecte le fait que tous les élèves ne fassent pas le même atelier que moi.	<input checked="" type="radio"/>
Je pense que les ateliers m'aident à devenir un meilleur lecteur.	<input checked="" type="radio"/>
D'autres critères pourraient être ajoutés ici selon l'évolution du projet.	<input type="radio"/>
	<input type="radio"/>

Mon atelier préféré est le tactoe

parce que il m'aide beaucoup au syllabe et je comprend pas

Je dessine mon atelier préféré.

Figure 4. Exemple d'une grille d'autoévaluation d'un élève

Concrètement, en salle de classe, deux semaines d'ateliers ont été effectuées en décembre 2014 afin de permettre une phase de préparation aux élèves. Celle-ci a permis

à l'enseignante-chercheuse de faire une première réflexion par rapport à sa pratique au regard de la diversité et de réviser ses ateliers ainsi que la démarche d'autoévaluation. Puis, la phase de réalisation a eu lieu en février 2015 afin de faire une deuxième collecte de données pour comparer les résultats. Ces semaines ont été choisies, car à ce moment de l'année scolaire, la majorité des élèves avait une meilleure autonomie que lors de la phase de préparation. Au final, une troisième et dernière phase a été réalisée en mars afin de conclure l'expérimentation. Au total, les élèves ont participé à six semaines d'ateliers, deux pour chacune des phases.

Avant et après les six semaines d'ateliers, l'enseignante a calculé le nombre de mots lus par chaque élève en une minute afin de vérifier leur fluidité en lecture. Autrement dit, la vitesse de la lecture a été calculée pour chaque élève. Par la même occasion, des entretiens individuels de manière semi-dirigée ont été faits avec chaque élève après la lecture d'un court texte³. La question suivante était posée au début des entrevues : « Quelle stratégie utilises-tu pour être capable de lire les mots ? » Le mot « stratégie » a été retenu, car les élèves utilisent ce terme depuis le début de l'année scolaire, lequel correspond à des moyens pour les aider à lire, soit la méthode globale et la méthode syllabique. Lors de l'entretien, quelques questions de relance ont été posées afin de centrer la discussion vers les objectifs de la recherche⁴.

³ Voir l'annexe F afin de consulter le texte lu par les élèves.

⁴ L'annexe E présente les verbatim.

3.4 Collecte de données

À la suite des ateliers constituant l'essence même de la collecte de données auprès des élèves, puis grâce à la réflexion de l'enseignante-chercheuse, une analyse approfondie est dégagée. Tous ces résultats sont présentés et discutés afin d'approfondir le sens de l'expérimentation effectuée.

Afin de décrire le vécu de l'enseignante-chercheuse, une analyse réflexive dans un journal de bord informatisée est complétée chaque semaine de l'expérimentation afin de « rendre compte des observations du chercheur de manière chronologique » (Fortin, 2010, p. 283). Cette démarche réflexive permet de faire un retour sur soi et sa perception de la réalité. Puis, une grille d'autoévaluation a été complétée par chaque participant après avoir fait les trois ateliers de la semaine. Plus précisément, une fois par semaine, l'élève devait indiquer, à l'aide d'un dessin, son atelier préféré et écrire une courte phrase pour décrire son appréciation. Il devait également répondre à une autoévaluation à l'aide d'un code de couleurs (vert, jaune, rouge). Au final, les données des quatre critères ont été organisées dans des diagrammes à bandes regroupant les semaines un et deux, semaines trois et quatre puis les semaines cinq et six. Le pourcentage de chaque critère a été établi en accordant des points à chacun d'eux, c'est-à-dire deux points étaient accordés pour un code de couleur vert puisque ça signifie que l'élève est en accord avec l'affirmation, un point pour un code de couleur jaune puisque ça signifie que l'élève est plus ou moins en accord avec l'affirmation et zéro point pour un code de couleur rouge puisque cela signifie que l'élève est en désaccord avec l'affirmation.

3.5 Considérations éthiques

D'un point de vue éthique, les inconvénients liés à cette expérimentation sont minimes puisque l'objet de cet essai est l'amélioration de la pratique pédagogique de l'enseignante-chercheuse en contexte d'apprentissage de la lecture en première année dans sa classe. En ce sens, l'UQTR et la CSMB ont considéré qu'il n'est pas nécessaire d'avoir un certificat éthique puisque l'enseignante-chercheuse souhaite s'améliorer au plan professionnel et améliorer ses pratiques enseignantes.⁵ Ensuite, l'implication des élèves comporte des bénéfices liés au développement de leur habileté en lecture. Afin d'assurer leur anonymat, le nom réel de chacun est préservé. Puis, les données étaient conservées dans un classeur barré et sur la clé USB de l'enseignante-chercheuse. De cette manière, les données sont restées confidentielles et elles seront effacées de la clé USB au plus tard en décembre 2015. Les données sur support papier, quant à elles, seront déchiquetées à la fin du projet.

⁵ Voir les annexes A et B

CHAPITRE 4

PRÉSENTATION ET INTERPRÉTATION DES DONNÉES / RÉSULTATS

Cette section présente le récit de l'expérience de l'enseignante-chercheuse sous forme d'une démarche inspirée de l'autoethnographie. Elle constitue sa quête de sens en fonction des ateliers vécus au fil des semaines avec ses élèves. D'une part, les résultats des élèves de l'enseignante-chercheuse sont exposés. D'autre part, la description de l'expérience vécue par l'enseignante-chercheuse est décrite. L'écriture au « je » est encore pertinente notamment lorsqu'il s'agit d'exposer les résultats liés aux objectifs visés qui permettent de comprendre mon expérience vécue en classe de première année, au regard de la différenciation en lecture.

4.1 Expérimentation

Je me décris telle une voyageuse qui a comme lieu d'atterrissage l'amélioration de sa pratique enseignante. Autrement dit, les résultats lors de cette expérimentation des élèves m'ont amenée à réfléchir à mon développement professionnel. À l'affut des commentaires de mes élèves mentionnés pendant les ateliers, le tableau 2 en présente une synthèse.

Tableau 2. Commentaires des élèves concernant la lecture

Lecture	
<ul style="list-style-type: none"> • « Je joue et j'apprends à être un bon lecteur. » (élève 14) • « Quand on va être en deuxième année, on va être bon en lecture à cause que les ateliers m'aident à lire ! » (élève 16) « J'aime les ateliers de lecture parce qu'on peut jouer à quelque chose de cool. » (élève 12) • « J'aime les ateliers en lecture parce que ça m'apprend à devenir un meilleur lecteur et apprendre des nouveaux mots.» (élève 18) 	
Méthode globale	Méthode syllabique
<ul style="list-style-type: none"> • « Moi je suis bon et il y a des mots que connais déjà » (élève 3) 	<ul style="list-style-type: none"> • « C'est le fun qu'il y a beaucoup de poissons syllabes à lire». (élève 10) • « C'est le fun parce qu'on peut apprendre des syllabes. » (élève 2) • « C'est le fun de bouger avec mon corps et lire des syllabes. » (élève 5) • « J'aime écrire les syllabes dans le sable parce que ça peut disparaître. » (élève 11) • « J'aime écrire des syllabes dans le sable, car c'est vraiment doux le sable. » (élève 6) • « Je suis bonne à la pêche aux syllabes parce que je pêche souvent des truites avec mon grand-père. » (élève 19)

De manière générale, au fil des semaines, les élèves ont démontré leur plaisir de participer aux ateliers et leur goût d'améliorer leur compétence en lecture. Concernant les méthodes de lecture, il m'a été possible de constater qu'il y avait davantage de commentaires entendus liés aux syllabes, donc associées à la méthode syllabique. Peu de commentaires ont été entendus quant à la méthode globale. Dans un même ordre d'idées, pendant les entrevues semi-dirigées, les élèves devaient indiquer la stratégie la plus souvent utilisée pour être en mesure de lire les mots. Ces derniers ont mentionné plus fréquemment le fait de lire les syllabes et de faire les sons des lettres que de lire ou reconnaître des mots déjà connus. Quelques questions de relance ont été posées afin d'orienter la discussion vers les objectifs de la recherche. Le tableau suivant présente une synthèse du vocabulaire employé par les élèves pour nommer la méthode globale et la méthode syllabique⁶.

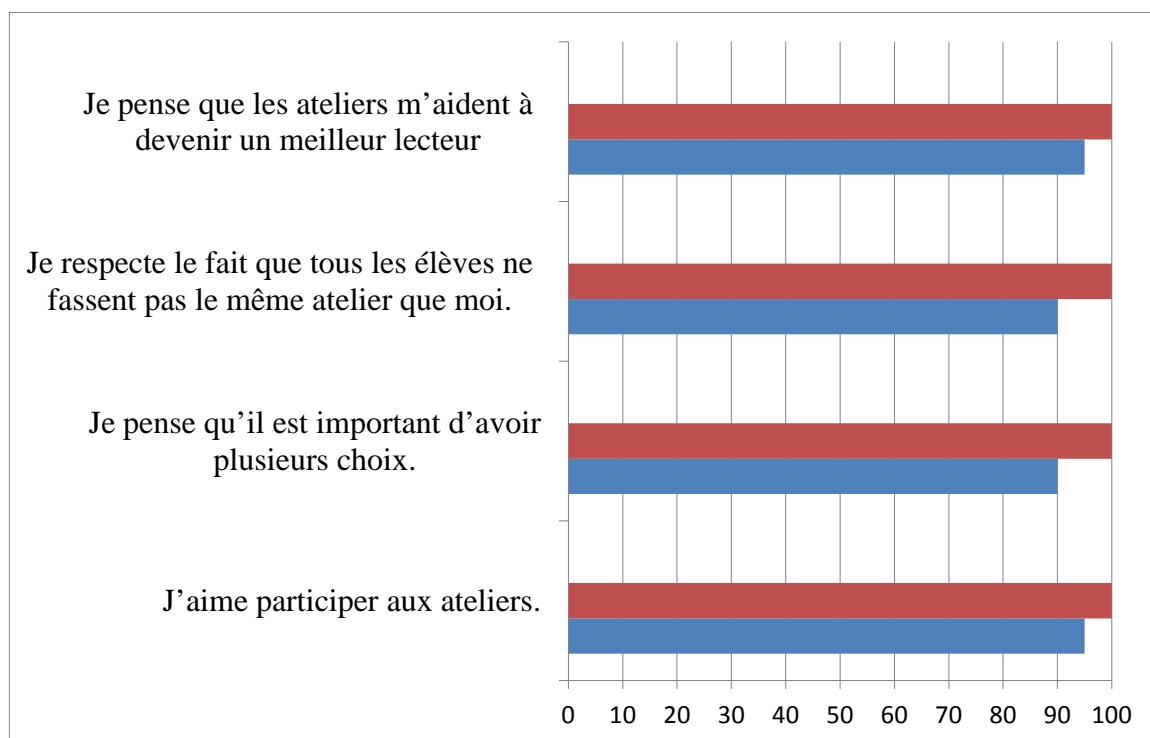
Tableau 3. Synthèse des verbatim liés à la méthode globale et à la méthode syllabique

Lecture	
Méthode globale	Méthode syllabique
Je reconnais des mots	Faire les sons
Des mots que je connais déjà	Pratiquer les sons
Des mots que j'ai déjà lus	Je fais mes syllabes
Des mots que j'ai lus plusieurs fois	Je lis doucement

⁶ L'annexe E présente la liste complète des verbatim.

En regard à ce tableau, les résultats illustrent que la majorité des élèves mentionne l'utilisation de la stratégie de lecture syllabique par des termes tels que « lire les sons des lettres » pour les aider à lire. De plus, un élève a dit « Je lis doucement » et quand je lui ai demandé de me faire un exemple, il a séparé les mots en syllabes lentement. Considérant sa difficulté à s'exprimer en français et son manque de vocabulaire, il est probable qu'il voulait me signifier que sa stratégie est la lecture syllabique. Peu d'élèves mentionnent l'utilisation de la stratégie de la lecture globale par les termes tels que « des mots que je connais déjà », « des mots que j'ai déjà lus ». Je me suis questionnée concernant le fait que la plupart des élèves mentionnent les syllabes ou les sons. D'ailleurs, j'y ai longuement réfléchi en me posant diverses questions liées à ma pratique enseignante. Par exemple : est-ce que je fais trop d'activités liées aux syllabes ? Est-ce je fais souvent des activités de reconnaissance globale des mots? Ce questionnement m'a amenée à réfléchir sur le fait que je fais beaucoup d'activités de syllabes inverses, de « compte les syllabes » et de faire rimer des syllabes. Alors mon hypothèse est qu'il est possible que mon enseignement ait influencé les réponses des élèves.

Le diagramme à bandes suivants présente l'appréciation des élèves face aux ateliers des semaines un et deux. Le but est de permettre à l'enseignante-chercheuse de connaître et mieux comprendre la diversité de ses élèves selon quatre critères.



Légende

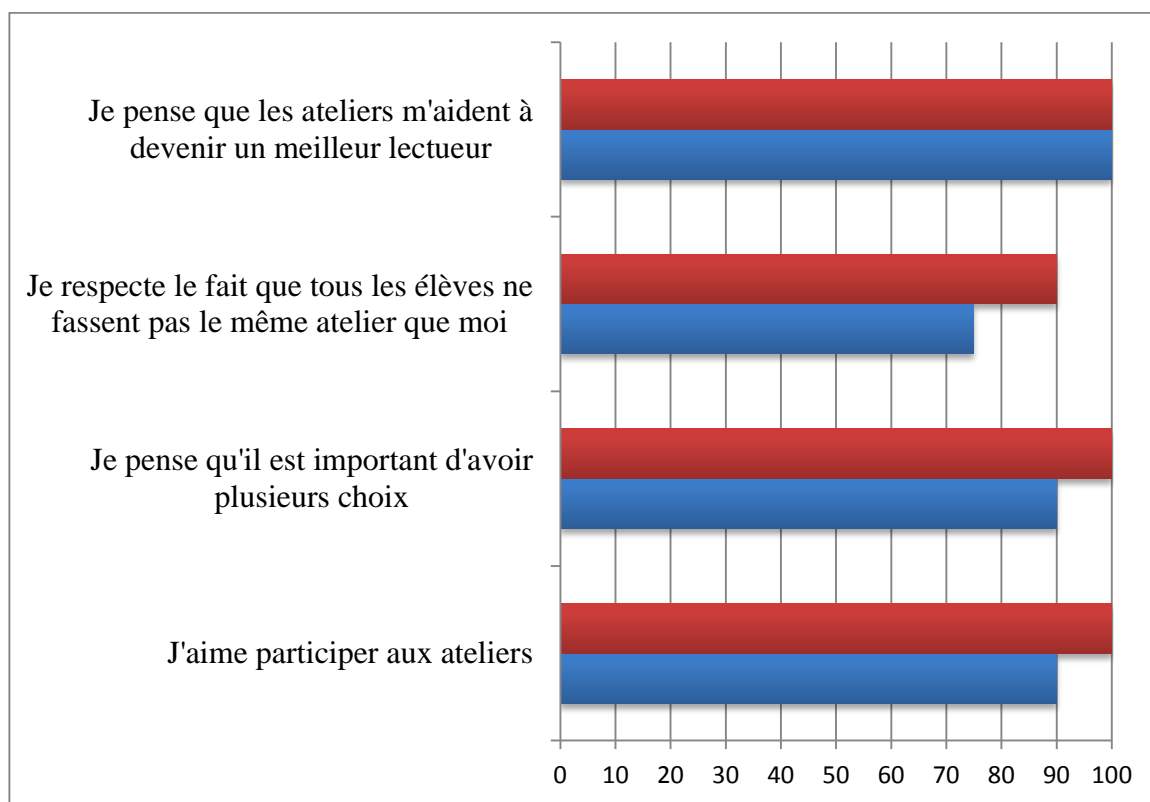
Semaine 1 = bleu Semaine 2 = rouge

Figure 5. Pourcentage des grilles d'autoévaluation des élèves lors des semaines 1 et 2

La figure 5 indique que presque la totalité des élèves (93 %) aime participer aux ateliers lors de la première semaine tandis que la totalité des élèves (100 %) aime y participer lors de la deuxième semaine. Ces constats peuvent s'expliquer par le fait que lors de la deuxième semaine, les élèves connaissent le fonctionnement et les consignes des ateliers. De plus, sachant déjà à quoi s'attendre lors de la deuxième semaine, des commentaires tels que « c'est vraiment, vraiment le fun parce qu'on a le droit de jouer a le jeu que nous on décide. », « J'aime les ateliers parce que je peux m'amuser avec mes

amis » et « J'aime les ateliers parce qu'on peut jouer à quelque chose de cool » ont été entendus pendant les activités.

Le diagramme à bandes suivant présente l'autoévaluation des élèves face aux ateliers des semaines 3 et 4.



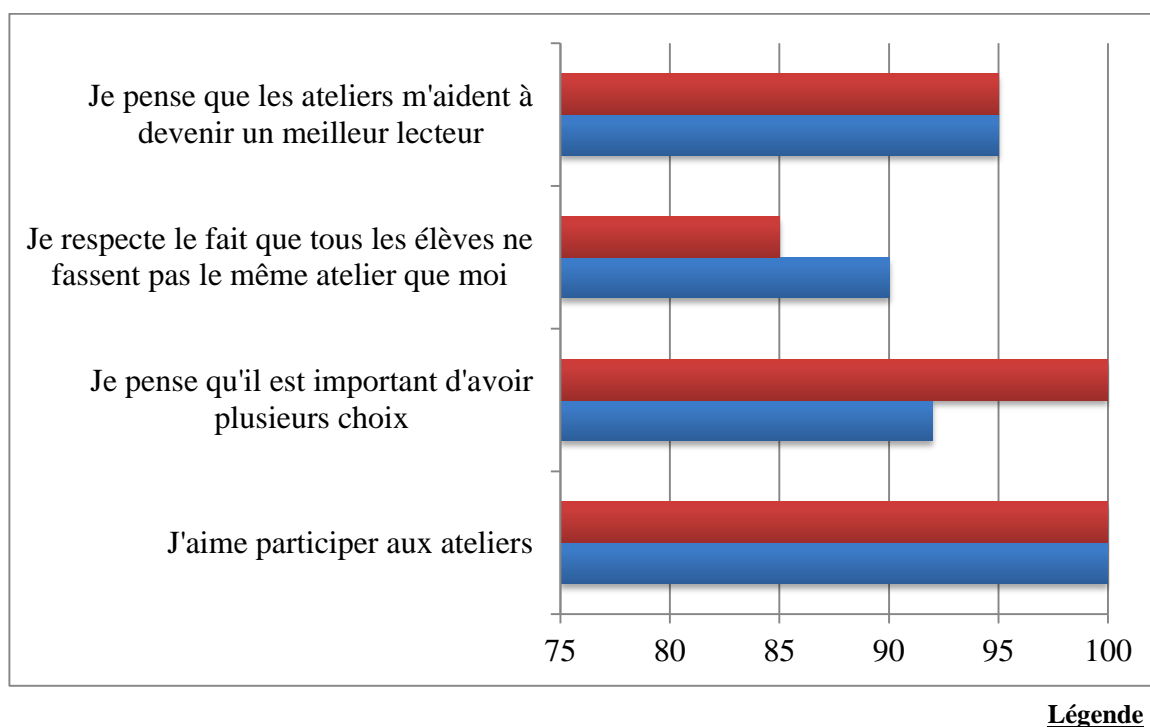
Légende

Semaine 3 = bleu Semaine 4 = rouge

Figure 6. Pourcentage des grilles d'autoévaluation des élèves lors des semaines 3 et 4

La figure 6 indique que tous les élèves considèrent que les ateliers leur permettent d'améliorer leur compétence en lecture. Lors de la semaine 4, ils ont tous aimé participer aux ateliers et ils ont tous considéré important d'avoir plusieurs choix. Toutefois, ces

deux mêmes critères ont été évalués à 90 % lors de la semaine 3. Ainsi, en comparant les deux semaines, je constate une amélioration lors de la semaine 4. Au final, la figure 6 indique que les élèves étaient plus ou moins en accord avec le fait de respecter le choix des autres lors de ces deux semaines d'ateliers.



Semaine 5 = bleu Semaine 6 = rouge

Figure 7. Pourcentage des grilles d'autoévaluation des élèves lors des semaines 5 et 6

Au regard des résultats de la semaine 6, il est possible de constater que tous les élèves (100 %) considèrent qu'il est important d'avoir plusieurs choix dans les ateliers. Or, lors de la semaine 5, 92 % des élèves considéraient ce critère important. Puis, lors des semaines 5 et 6, 95 % des élèves considéraient que les ateliers étaient bénéfiques pour développer leur compétence en lecture et 100 % des élèves ont aimé participer aux

ateliers. Au final, le fait de respecter que les autres ne fassent pas les mêmes choix que soi est le critère le plus faible lors des deux semaines, soit 90 % lors de la semaine 5 et 85 % suite à la semaine 6.

Au regard de l'ensemble de ces diagrammes et au fil des semaines, les autoévaluations mettent en lumière l'aspect que plusieurs élèves de première année de l'enseignante-chercheuse manifestent avoir de la difficulté à respecter que leur ami choisisse un atelier différent du leur. Je m'amuse à comparer ceci à la métaphore de l'œuf dans le sens que c'est comme avoir de la difficulté à respecter que quelqu'un préfère manger ses œufs bouillés plutôt que des œufs pochés comme moi. De plus, la majorité des élèves pensent que ces ateliers leur permettent d'améliorer leur compétence en lecture. Or, concernant les méthodes de lecture, ces diagrammes à bandes ne permettent toutefois pas de conclure hors de tout doute.

La figure suivante présente le pourcentage des ateliers préférés des élèves au cours des six semaines de l'expérimentation/intervention. Le nom des ateliers est résumé par un mot significatif pour chacun d'eux.

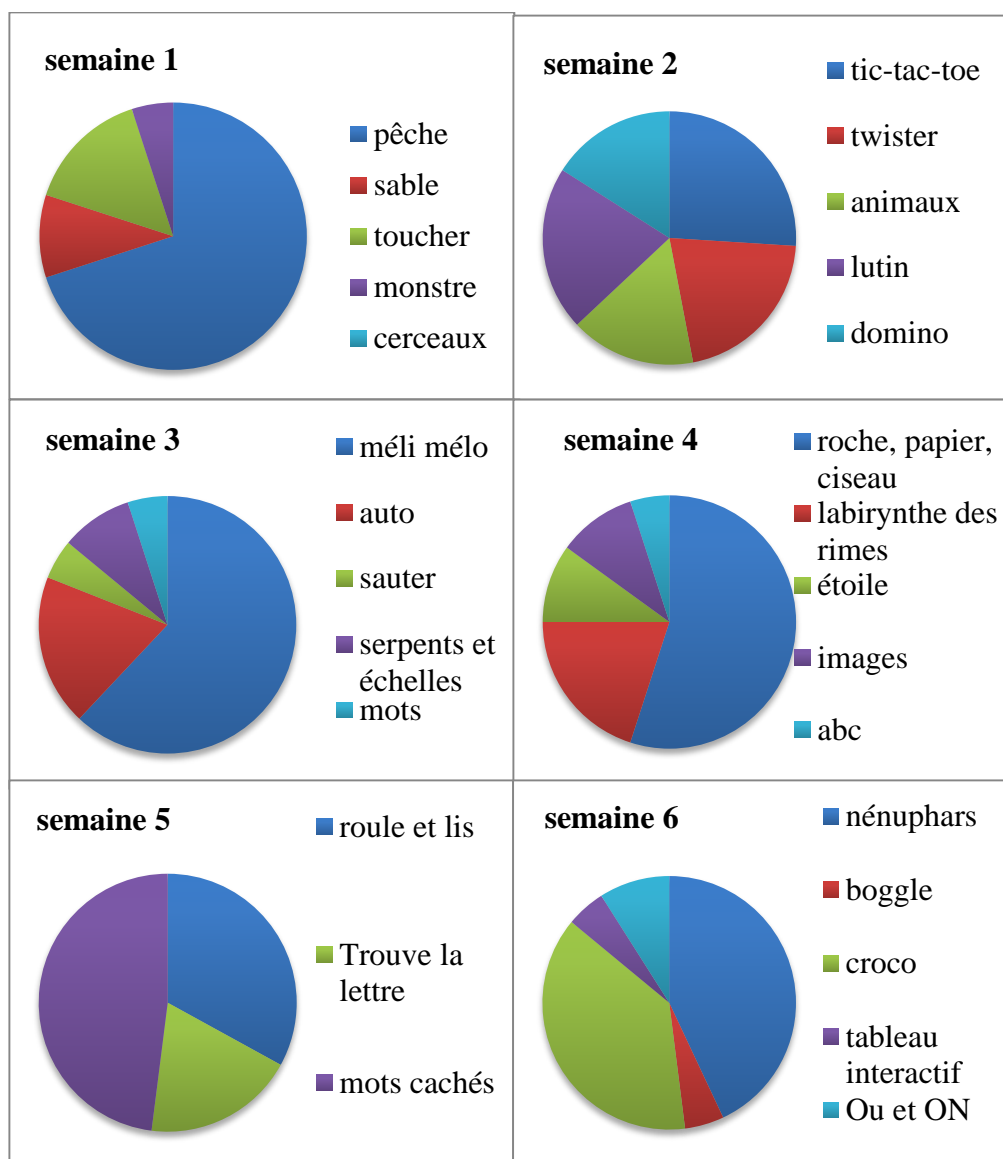


Figure 8. Les ateliers préférés des élèves de l'enseignante-chercheuse pendant les six semaines⁷

La figure 8 indique que, lors de la semaine 1, la majorité des élèves (70 %) préfère l'atelier de la pêche. Il est possible que ce résultat s'explique par le fait que la pêche fasse partie du vécu des élèves tel l'élève 6 qui mentionne aimer aller à la pêche avec

⁷ Voir l'annexe E pour la liste complète des verbatim.

son grand-père .⁸ Par ailleurs, 15 % des élèves préfèrent l'activité du toucher, 10 % des élèves préfèrent l'activité du monstre. Seulement 5 % d'entre eux choisissent l'activité du monstre comme étant leur activité préférée.

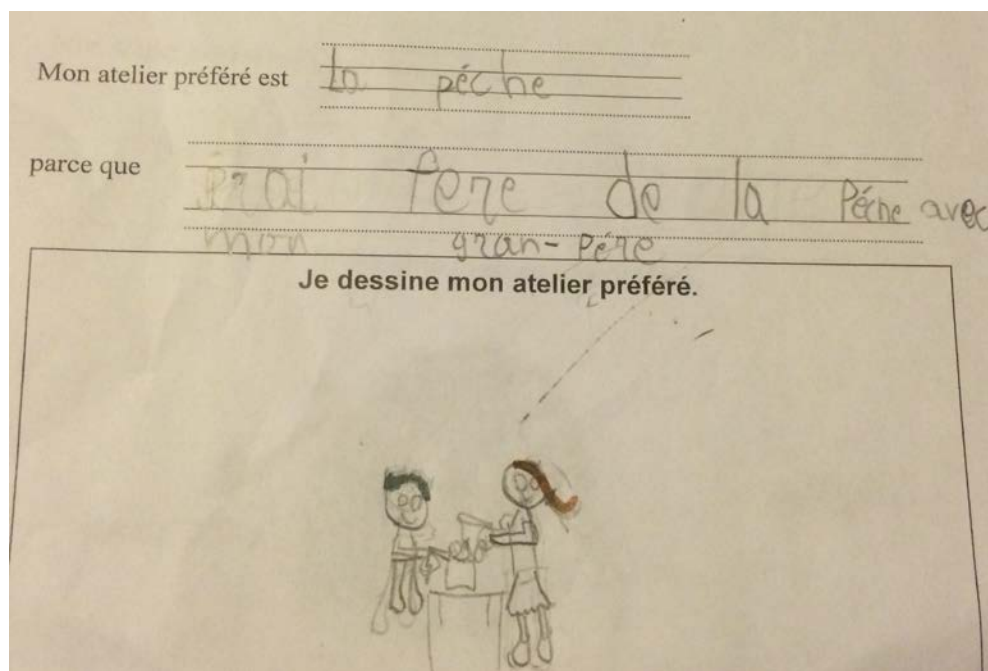


Figure 9. Exemple de la section « Je dessine mon atelier préféré » de la grille d'autoévaluation des ateliers

La figure 8 indique que, lors de la semaine 2, les pourcentages des ateliers préférés se situent entre 16 % pour le jeu des animaux et 26 % pour le jeu tic-tac-toe des syllabes. Elle démontre également que, lors de la semaine 3, le pourcentage du jeu du Méli Mélo (62 %) était le plus élevé. Ce constat peut s'expliquer par le fait qu'il s'agit d'une activité de syllabes inversées sur le tableau numérique interactif et que l'enseignante-chercheuse fait souvent des activités similaires à celle-ci avec ses élèves. La semaine 4 démontre que le pourcentage du jeu de roche papier ciseau des syllabes est le plus

⁸ Voir figure 9

populaire (55 %). Lors de la semaine 5, seulement trois des cinq ateliers ont été mentionnés comme étant leur atelier préféré. La majorité des élèves (48 %) ont mentionné préférer l'activité des mots cachés. Au final, lors de la semaine 6, l'atelier de marcher sur les nénufars est l'activité préférée de la majorité des élèves (43 %). Ce constat favorable peut s'expliquer par le fait que l'élève a la possibilité de bouger en sautant sur les nénufars et en nommant les syllabes appropriées.⁹



Figure 10. Atelier des nénufars

Au final, les points de convergences et de divergences des élèves sont appréhendés en fonction de ce dont ils ont vécu en salle de classe et particulièrement, en fonction de leur choix ou de leurs intérêts. Les résultats partagent plusieurs similitudes au regard de l'engagement et l'intérêt des élèves à participer aux ateliers en lecture. De plus, il y avait un taux élevé de satisfaction pour la participation aux ateliers. La majorité des élèves

⁹ Voir figure 10

aimaient avoir plusieurs choix. Les ateliers en lien avec les syllabes semblaient captiver davantage leur intérêt puisque l'atelier de la pêche des syllabes et l'atelier de syllabes inverses, nommé Méli Mélo, ont été les ateliers les plus populaires. De plus, les trois autres ateliers les plus aimés ont été ceux où les élèves devaient bouger, c'est-à-dire l'atelier des nénufars, l'atelier roule et lis ainsi que l'atelier roche, papier et ciseau. En lien avec le principe de différenciation pédagogique d'offrir plusieurs choix, les données convergent toutes dans le même sens puisque les cinq ateliers ont été nommés lors de toutes les semaines sauf lors de la semaine cinq.

Dans la figure suivante, il est possible de constater les résultats des élèves au regard de la fluidité en lecture, c'est-à-dire la vitesse de lecture avant et après les ateliers. Plus précisément, l'enseignante-chercheuse a vérifié le nombre de mots lus en demandant à chaque élève de lire le texte à haute voix pendant une minute.¹⁰

¹⁰ Voir annexe F pour l'extrait du texte

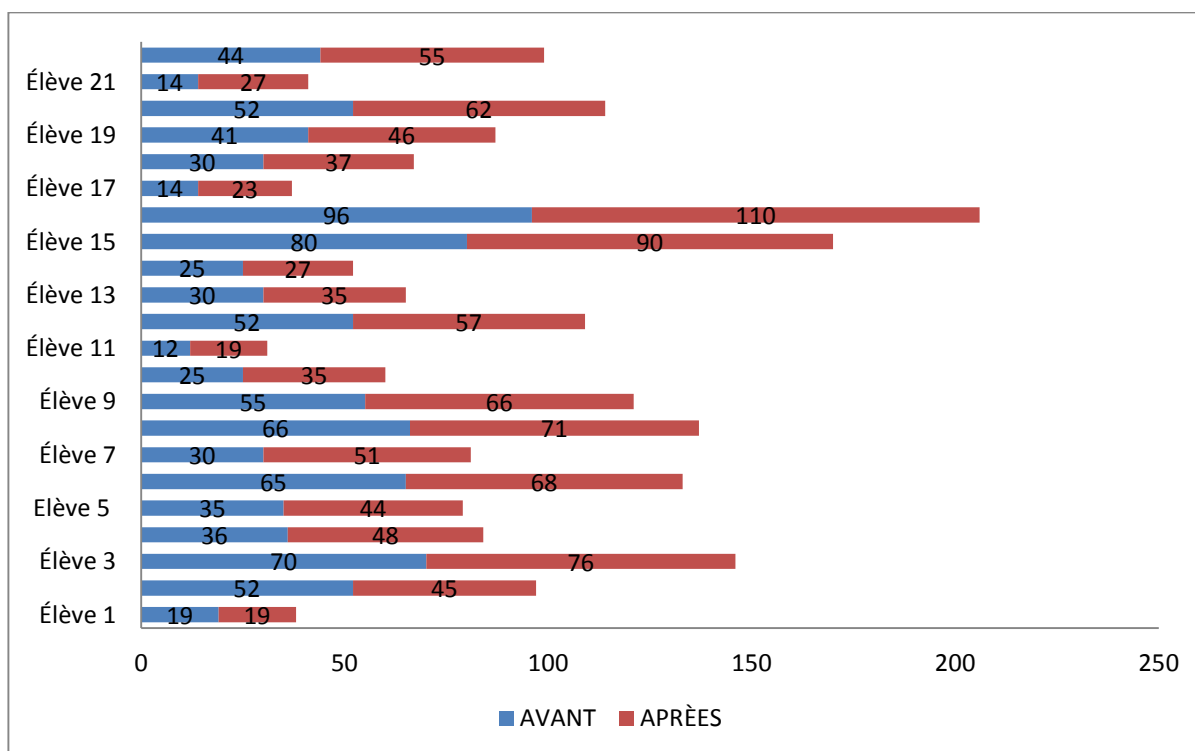


Figure 11. Le nombre de mots lus en une minute par les élèves de l’enseignante-chercheuse avant et après les ateliers

Avant les ateliers, il est possible de constater que la majorité des élèves ont été capables de lire entre trente et cinquante mots. Une minorité d’élèves, c’est-à-dire quatre élèves, ont lu vingt mots et moins. Seulement un élève a été en mesure de lire plus de 80 mots. Ce dernier (élève 16) excelle en lecture ainsi que dans toutes les matières depuis le début de l’année. Quant aux quatre élèves ayant lu le moins de mots (élève 1, élève 11, élève 17, élève 21), le français n’est pas la langue maternelle et ce n’est pas la langue parlée à la maison. De plus, trois d’entre eux (élève 1, élève 11, élève 21) ont fait des rencontres avec l’orthopédagogue afin de leur apporter un appui supplémentaire en lecture. La demande en orthopédagogue a aussi été faite pour l’élève 17, mais le service a été refusé par les parents.

En comparant les données avant et après, il est possible de constater une amélioration pour la majorité des élèves. Je constate que l'élève 16 est celui qui a lu le plus de mots avant et après les six semaines d'ateliers. Sa lecture fluide pourrait provenir du fait qu'il a une très bonne connaissance du vocabulaire en français et qu'il semble être ainsi facile pour lui d'identifier les mots dans un texte suivi. D'ailleurs, selon le MELS (2005), une des caractéristiques d'un bon lecteur consiste en une bonne fluidité en lecture. Cependant, certains élèves n'ont pas ou peu progressé au niveau de leur fluidité en lecture, c'est le cas pour l'élève 11 et l'élève 19. De plus, trois élèves ayant le moins de mots lus sont les mêmes qu'avant la réalisation des ateliers, c'est-à-dire l'élève 1, l'élève 11 et l'élève 17.

À la lumière de ces constats, il est clairement montré que la méthode syllabique est davantage utilisée par les élèves. D'après les résultats, il semble que la méthode globale soit davantage utilisée par les élèves ayant une meilleure fluidité en lecture. Le lecteur en difficulté doit concentrer son énergie à l'identification des mots (Giasson, 2011) et cette tâche est parfois laborieuse. Sa fluidité en lecture est ainsi ralentie. Les élèves qui ont un vocabulaire plus limité en français ont davantage de difficulté à reconnaître rapidement les mots du texte et à comprendre le sens du message (Giasson, 2011). D'ailleurs, la capacité d'identification des mots améliore la fluidité en lecture et par le fait même, la compréhension du texte (Ecalte, Magnan et Bouchafa, 2002).

Quant à la différenciation pédagogique, mes résultats font ressortir l'importance d'offrir aux enfants des choix d'ateliers; cette possibilité de choisir semble un critère important pour les élèves de première année puisque le degré de satisfaction est de 90 % et plus.

Les résultats me permettent également de constater que le respect du choix des autres semble un critère moins important pour ces mêmes élèves. Considérant le fait qu'ils aient 6 ou 7 ans, il semble être difficile pour eux d'accepter que le choix d'un de leurs amis ne soit pas le même qu'eux. Finalement, le critère de participation aux ateliers m'informe que le degré de satisfaction à participer aux ateliers est assez élevé, c'est-à-dire 90 % et plus pour l'ensemble de l'intervention et ce, au cours de l'expérimentation d'une durée de six semaines.

Le tableau suivant comprend des commentaires des élèves à la fin de la phase de réalisation des ateliers. Ces derniers sont classés selon les trois critères de différenciation pédagogique (Prud'homme et Bergeron, 2012).

Tableau 4. Commentaires des élèves concernant la différenciation pédagogique

Permet de reconnaître la diversité en classe	Permet d'exploiter la diversité	Permet de valoriser (légitimer) la diversité aux yeux des élèves
« C'est vraiment, vraiment le fun parce qu'on a le droit de jouer a le jeu que nous on décide. » (élève 12)	« J'aimerais avoir encore plus de choix parce que ce serait encore plus amusant» (élève 7)	« J'aime les ateliers parce je m'amuse et ça me permet de me faire de nouveaux amis.» (élève 10)
« J'aime ça parce qu'il y a beaucoup d'ateliers. » (élève 18)	« Des fois moi j'aide un ami à lire et des fois lui m'aide à lire. » (élève 16) « Si je lis un mot que je connais déjà, je le lis tout de suite. Si c'est un mot difficile, je fais mes syllabes. » (élève 3)	« J'aime ça quand mon ami prend le même atelier que moi, mais c'est pas grave s'il prend un autre atelier. » (élève 14)

À la lumière des commentaires des élèves, il semble qu'il est important pour ceux-ci que l'enseignante-chercheuse propose plusieurs activités puisque ce critère converge avec un taux élevé de satisfaction, d'engagement et de participation des élèves aux activités. L'enseignante-chercheuse a expliqué à maintes reprises que le fait d'avoir plusieurs choix permet de prendre en compte la diversité des élèves au niveau des goûts et des intérêts. De plus, l'exploitation des deux méthodes de lecture a amené les élèves à faire un choix selon leurs préférences. De surcroît, la valorisation de la diversité a amené une richesse au niveau de l'harmonie du groupe. Tel que mentionné par l'élève 10, elle a pu s'amuser et se faire de nouveaux amis dans le groupe. Au final, le rôle de l'enseignante-chercheuse était de s'engager à reconnaître, à valoriser et à exploiter la diversité dans sa salle de classe.

4.2 Les résultats sur le développement professionnel de l'enseignante-chercheuse

Avant de faire cette expérimentation dans ma salle de classe, ma connaissance du concept de la diversité était limitée. En effet, malgré mes huit années d'enseignement au Québec et en Ontario et mon intérêt pour les journées de formation en différenciation pédagogique, je n'avais pas une vision précise du phénomène. À l'époque, à mes yeux, la diversité des élèves faisait uniquement référence aux intelligences multiples. Je n'avais pas pris le temps, ou jugé important, de faire des recherches ou une démarche réflexive à ce sujet. Ceci étant dit, Legendre (2005) perçoit la réflexion comme « la capacité de revenir sur ses pensées de façon à pouvoir analyser, étudier, examiner et approfondir plus consciemment une idée, un projet, une problématique, une connaissance » (p. 1165).

L'objet de cette expérimentation provient d'une réflexion personnelle à la suite de mon expérience professionnelle quant aux difficultés vécues par les élèves en lecture dans ma classe de première année. À travers mes recherches et ma démarche réflexive, j'avoue avoir été déstabilisée par rapport à ma compréhension de la notion de la diversité des élèves. Ce sentiment d'inconfort m'a amené à poser un regard sur moi ainsi que sur mes pratiques et m'a fait réfléchir à mes interventions en salle de classe. Par la suite, c'est ce qui a déclenché un changement au regard de ma perception de la réalité, mon attitude et mon comportement. Dès lors, ma façon de penser et d'agir en salle de classe s'est modifiée puisque mon désir de reconnaître, valoriser et exploiter les différences individuelles et culturelles de mes élèves est devenu un mot d'ordre. De manière plus précise, ma reconnaissance de la diversité était liée au fait que j'observais mes élèves pendant les ateliers et je gardais en tête que chacun d'eux avaient des caractéristiques et des besoins différents afin d'ajuster mes interventions. Ma valorisation de la diversité, quant à elle, s'illustre par le fait que mes élèves choisissaient leurs ateliers selon leurs goûts et leurs intérêts et ils devaient par la suite coopérer pendant les ateliers avec des élèves qui n'étaient pas nécessairement leurs camarades. De cette manière, je les encourageais à mieux se connaître dans une ambiance d'apprentissage empreinte de coopération. Puis, étant consciente qu'ils n'avaient pas tous le même bagage de connaissances antérieures et d'acquis, j'encourageais les élèves à utiliser autant la méthode syllabique que la méthode globale et j'offrais des ateliers variés afin d'exploiter la diversité.

Or, il semble opportun de préciser qu'il y a eu des moments à travers cette expérimentation où je me suis questionnée. Des discussions avec des collègues ou des courriels envoyés à des professeurs universitaires ont permis d'éclairer davantage mes réflexions. Plus précisément, j'ai réalisé que des paroles mentionnées par mes élèves telles que « faire les sons » faisaient référence à la lecture syllabique. De plus, d'autres discussions m'ont permis de mieux comprendre la notion du concept de la diversité des élèves par rapport à mon vécu en salle de classe. Enfin, des conversations avec mes collègues m'ont amenée à être en mesure de mieux justifier mes actions pédagogiques. Plus précisément, j'ai expliqué que ma volonté d'offrir plusieurs choix diversifiés aux élèves pour effectuer des ateliers en lecture était en lien avec ma perspective de différenciation pédagogique.

En première année, les enseignants sont des acteurs ayant une influence sur le goût et la motivation de leurs élèves pour l'apprentissage de la lecture. En effet, plus un élève est motivé à lire, plus sa lecture a tendance à s'améliorer (MEQ, 2003). Or, le MELS (2005) suggère qu'il est préférable que l'enseignant de première année s'engage à faire des activités pour améliorer la compétence en lecture de ses élèves plutôt que des activités axées seulement sur l'aspect de la motivation. Considérant que mes ateliers en lecture permettaient à la fois de développer leur compétence en lecture et d'engager les élèves à participer aux ateliers de leurs choix, mes choix pédagogiques constituent des interventions efficaces. D'ailleurs, les résultats des grilles d'autoévaluation des élèves démontrent que la majorité d'entre eux aimaient participer aux ateliers en lecture et

considéraient ces ateliers comme étant des activités amusantes afin de devenir un meilleur lecteur.

Ceci étant dit, considérant que « bien des enseignants ne savent pas comment construire des pratiques de différenciation en classe » (Opitz et Ford, 2004, cités dans Turcotte, 2009, p. 32), cette expérimentation m'a permis d'améliorer ma pratique enseignante puisque les principes de reconnaissance, valorisation et exploitation de la diversité ont guidé mes interventions avec les élèves. Plus précisément, j'ai pu m'inspirer des écrits consultés pour guider mes réflexions et orienter mes actions pédagogiques. Or, il semble important de préciser que mon intérêt et ma compréhension des concepts explorés étaient, selon moi, essentiels à la réalisation de l'expérimentation dans ma salle de classe.

Au final, je crois que cet essai m'a amené à mieux développer ma connaissance de soi et de cheminer dans ma démarche professionnelle. Je considère que le fait de mieux connaître ma façon de penser m'amène à vouloir différencier mon enseignement en lecture. À travers ce processus, j'ai pu mieux me connaître en tant qu'enseignante, c'est-à-dire identifier mes forces et mes difficultés me permettant ainsi d'ajuster mes interventions et solidifier ma compétence professionnelle. Dorénavant, je juge important d'être à l'affût des nouvelles recherches dans le monde de l'éducation afin de mieux cibler mes interventions avec les élèves et ainsi, être en mesure de justifier les raisons pédagogiques de mes actions. Autrement dit, tel que mentionné par Tardif et Ouellet (1995), faire une intervention pédagogique en fonction des savoirs provenant de la recherche en éducation m'aide à faire des choix plus judicieux. Puis, le développement

de ma démarche professionnelle pourrait me permettre de mieux comprendre les difficultés vécues par d'autres enseignants. D'ailleurs, des discussions avec mes collègues me font réaliser que d'autres praticiens considèrent l'enseignement de la lecture en tenant compte de la diversité des élèves comme un réel défi. Dans le même ordre d'idées, Opitz et Ford (2004) cité dans Turcotte (2009) mentionnent que :

[l]'enseignement efficace de la lecture au primaire ainsi que la différenciation de l'enseignement suggèrent des pratiques qui sont loin d'être évidentes pour les enseignants obligés de composer avec des élèves aux besoins très différents (p. 33)

Bref, ma démarche inspirée de l'autoethnographie m'a amenée à changer mes façons de faire et à mieux me connaître quant au développement de mes compétences professionnelles à enseigner la lecture en première année au regard de la diversité de mes élèves. De plus, cet engagement réflexif m'a permis de renforcer ma confiance en moi. Autrement dit, ce regard sur moi par l'entremise de ma démarche réflexive m'a fait évoluer notamment au niveau de mon identité professionnelle et personnelle. J'aspire à ce que ma démarche personnelle me permette de fournir des pistes de réflexions aux enseignants dans une perspective de différenciation pédagogique.

DISCUSSION DES RÉSULTATS

Cette section résume les principaux résultats obtenus par rapport aux deux objectifs de l'expérimentation. Leur interprétation permet de relever quelques constats en lien avec ceux identifiés dans la littérature au regard de la différenciation d'une part et de la lecture d'autre part. Un des premiers constats découle de ma réflexion concernant la reconnaissance et la valorisation de la diversité des élèves dans sa classe. Plus précisément, j'ai remarqué l'importance d'en tenir compte, mais également d'apprécier le potentiel de la diversité dans un groupe. D'ailleurs, il apparaît dans la littérature que l'enseignant doit tout d'abord percevoir la diversité comme étant une donnée positive (Prud'homme, Vienneau, Ramel et Rousseau, 2011). Ces derniers illustrent que malgré le fait que la reconnaissance de la diversité par les enseignants soit reconnue comme étant une condition gagnante en éducation, il est clairement indiqué que plusieurs enseignants considèrent la diversité comme étant un obstacle pour eux.

Au Québec comme ailleurs, les réformes suggèrent que la reconnaissance de la diversité est une clé pour favoriser la réussite scolaire. Elles proposent aux enseignants d'exploiter des stratégies d'enseignement variées et souples; simultanément, on continue de repérer des pratiques pédagogiques plutôt traditionnelles et uniformes (Gaudreau, Legault, Brodeur, Hurteau, Dunberry *et al.*, 2008) et les enseignants manifestent un sentiment d'impuissance devant les défis de l'hétérogénéité dans leur classe (Legrand, 1999; Prud'homme, 2007; Tomlinson, Brighton, Hertberg, Callahan, Moon *et al.*, 2003). (p. 8)

Dans un même ordre d'idées, je perçois la diversité comme étant une richesse. Pendant mes ateliers, les élèves m'ont souvent mentionné des commentaires concernant le fait qu'ils appréciaient la variété d'activités. Le fait d'avoir organisé cinq ateliers simultanés, par semaine, présentant des tâches multiples en lecture m'a permis de comprendre la diversité au regard des goûts et des intérêts de mes élèves : « [...] très peu d'enseignants

ont le sentiment d'avoir construit une représentation de ce à quoi peut ressembler une classe qui propose simultanément des tâches multiples, une stratégie pouvant aider à prendre en compte le phénomène » (Holloway, 2000, cité dans Prud'homme, Dolbec et Guay, 2011, p. 168).

L'élève pouvait choisir trois ateliers, parmi les cinq, qui avaient davantage capté son attention. Dans un même ordre d'idées, Dehaene (2011) est en faveur d'un principe d'engagement actif, d'attention et de plaisir puisque « l'enseignant doit proposer un contexte motivant qui fasse que l'enfant soit actif, trouve du plaisir à apprendre, se sente autorisé à faire des erreurs, mais soit rapidement corrigé et récompensé de ses efforts » (p. 96).

Toutefois, il existe encore un flou conceptuel concernant l'expression de différenciation pédagogique dans le monde de l'éducation. L'amalgame de termes utilisés dans la littérature m'a démontré qu'il peut ainsi régner une confusion dans la pratique des enseignants. Le manque de formation a été mentionné dans la littérature et il me semble important de s'y attarder.

De plus, il devenait pertinent de m'intéresser à l'enseignement de la lecture au primaire puisqu'un élève ayant un échec en lecture lors de sa première année du parcours scolaire est un indicateur de décrochage au secondaire (Giasson, 2011). Lors de mon expérimentation en contexte de lecture, la majorité des élèves mentionnait l'utilisation de la lecture syllabique. En ce sens, « il semble que l'enseignement de la lecture par la méthode syllabique est à privilégier » (Brault Foisy, Lafortune, et Masson, 2012, p. 16),

ce à quoi correspondent mes résultats. Or, les lecteurs ayant une meilleure fluidité en lecture repéraient et identifiaient les mots plus rapidement et ils semblaient utiliser davantage la méthode globale. En ce sens, Giasson (2004) mentionne que le lecteur compétent reconnaît rapidement et regroupe les mots du texte lu pour favoriser sa compréhension. On constate ainsi que toutes les approches ont avantage à être utilisées en fonction des situations.

Cette section a permis de résumer les résultats obtenus par rapport à la question de recherche soulevée et aux objectifs visés. L'interprétation des résultats permet de conclure que l'utilisation de la méthode syllabique est priorisée par les élèves de première année dans un contexte multiethnique et pour qui le français n'est pas nécessairement la langue maternelle. Elle permet aussi de conclure sur le niveau d'appréciation élevé des élèves face aux ateliers et à la diversité des ateliers. La conclusion qui suit présente des faits saillants de l'expérimentation et envisage d'autres possibilités liées à la diversité et à la mise en œuvre de la différenciation.

CONCLUSION

La problématique à l'origine de cet essai repose sur la diversité des élèves au primaire, notamment en contexte de lecture en première année. Face à ce problème, la question suivante est posée : comment la prise en compte de la diversité des élèves dans la classe de l'enseignante-chercheuse peut-elle orienter son enseignement de la lecture ? Afin de répondre à cette question générale, deux objectifs se définissent comme suit : 1) décrire une démarche réflexive, c'est-à-dire l'expérience de l'enseignante-chercheuse dans sa salle de classe ; 2) décrire les impacts de l'expérimentation d'un enseignement en lecture en tenant compte de la diversité des élèves en première année.

L'expérimentation s'inscrit en lien direct avec la quête de sens dans la salle de classe de l'enseignante-chercheuse. Les résultats concernent l'apprentissage de la lecture de mes élèves et mon développement professionnel. D'une part, les résultats des élèves montrent que ceux-ci considèrent améliorer leur compétence en lecture grâce à leur participation aux ateliers et que la possibilité d'avoir plusieurs choix d'ateliers semblent le plus important pour eux. Il apparaît que respecter le choix des autres est un critère plus difficile à prendre en considération pour des élèves de première année. Considérant que l'expérimentation se situe dans un contexte multiethnique, la méthode syllabique semble privilégiée par la majorité des élèves. Quant à la méthode globale, elle semble davantage être utilisée par les élèves compétents en lecture.

D'autre part, nombreux résultats sur le développement professionnel de l'enseignante-chercheuse tels que justifier les choix pédagogiques de ses interventions et améliorer sa

reconnaissance, son respect et sa valorisation du concept de la diversité sont nommés. De plus, considérant que l'amélioration de la compétence des enseignants envers l'enseignement de la lecture a un impact sur la réussite scolaire des élèves (Giasson, 2004), il apparaît important de préciser que l'enseignante-chercheuse considère avoir amélioré sa compétence professionnelle.

Certaines limites qu'il convient de souligner et de considérer pour des recherches futures sont exposées. D'abord, l'enseignante-chercheuse est confrontée à l'absence non prévue des élèves causée par une maladie ou un voyage lors de l'expérimentation. En effet, cette situation amène un nombre inconstant de participants pour la collecte de données. Ensuite, le manque de rigueur de certains élèves pour répondre aux grilles d'autoévaluation et le fait que l'enseignante-chercheuse soit la titulaire de la classe peut influencer les résultats. Tous ces facteurs sont des limites de l'expérimentation.

L'intention de l'enseignante-chercheuse n'est pas de généraliser les résultats découlant de cette recherche, mais plutôt de fournir des explications dans la compréhension du concept de la diversité des élèves pour éventuellement proposer des pistes de réflexion aux enseignants en contexte de lecture en première année. En ce sens, bien que cette recherche ait permis d'améliorer ses connaissances sur la différenciation pédagogique et la diversité de ses élèves, des interventions efficaces en lecture ont pu aussi être explorées.

Au final, le soutien des enseignants à la compréhension du concept de la diversité des élèves pendant la formation initiale et la formation continue pourrait être une piste à explorer pour une recherche future.

RÉFÉRENCES

- Alexandre, D. (2011). *Les méthodes qui font réussir les élèves*. Paris, France : ESF.
- Audet, G. et Ledoux, J. (2014). Le centre d'intervention pédagogique en contexte de diversité : une initiative novatrice de formation continue et d'accompagnement des milieux. *Revue Diversité Canadienne*, 11(2), 78-83.
- Armand, F. (2014). Diversité linguistique et formation initiale et continue des enseignants : l'expérience québécoise. *Revue Diversité Canadienne*, 11(2), 119-124.
- Avanzini, G. (1991). *Différencier la pédagogie. Pourquoi ? Comment ?* Lyon, France : CRDP.
- Boudreau, C., Myre-Bisaillon, J., Parent, V., Rodrigue, A. et Tremblay-Bouchard, A. (2014). Synthèse des plus récentes avancées pour soutenir la réussite scolaire en lecture-écriture. *Vivre le primaire*. 27(4), 55 à 57.
- Brault Foisy, L.-M., Lafortune, S. et Masson, S. (2012). Neurodidactique de la lecture : comprendre comment le cerveau apprend à lire pour mieux le lui enseigner. *Vivre le primaire*, 25(1), 14-16.
- Bourdieu, P. (1966). L'école conservatrice. L'inégalité sociale devant l'école et devant la culture. *Revue française de sociologie*, 1, 325-347.
- Caron, J. (2003). *Apprivoiser les différences : guide sur la différenciation des apprentissages et la gestion des cycles*. Montréal, Canada : Les Éditions de la Chenelière.
- Clay, M. M. (2003). *Le sondage d'observation en lecture-écriture*. Montréal, Canada: Les Éditions de la Chenelière inc.
- Commission des États généraux sur l'éducation (1996). *Rénover notre système d'éducation : dix chantiers prioritaires*. Québec, Canada : Gouvernement du Québec.
- Commission des programmes d'études (2002). *Pour des élèves différents, des programmes motivants. Avis au ministre de l'Éducation sur les programmes différenciés et les programmes à option au cycle de diversification du secondaire*. Québec, Canada : Gouvernement du Québec.

- Conseil supérieur de l'éducation (1998). *Éduquer à la citoyenneté*. Sainte-Foy, Québec : Conseil supérieur de l'éducation.
- Conseil supérieur des programmes (2013). *Charte des programmes : charte relative à l'élaboration, à la mise en œuvre et au suivi des programmes d'enseignement ainsi qu'aux modalités d'évaluation des élèves dans l'enseignement scolaire*, Paris, Le Conseil.
- Dehaene, S. (2007). *Les neurones de la lecture*. Paris, France : Odile Jacob.
- Dehaene, S. (2011). *Apprendre à lire : Des sciences cognitives à la salle de classe*. Paris, France : Odile Jacob.
- Ecalte, J, Magnan, A., et Bouchafa, H. (2002). Le développement des habiletés phonologiques avant et au cours de la lecture : de l'évaluation à la remédiation. *Glossa*, 82, 4-12.
- Fortin, M.-F. (2010). *Fondements et étapes du processus de recherche* (2^e éd.). Montréal, Canada : La Chenelière Éducation.
- Giasson, J. (1995). *La lecture, de la théorie à la pratique*. Montréal : Éditions Gaëtan Morin.
- Giasson, J. (2004). État de la recherche sur l'intervention auprès des lecteurs en difficulté. *Revue des HEP de Suisse romande et du Tessin*, 1, 27-35.
- Giasson, J. (2011). *Apprentissage et difficultés*. Montréal, Canada : Gaëtan Morin.
- Goigoux, R. (2004). Méthodes et pratiques d'enseignement de la lecture. *Revue des HEP de Suisse romande et du Tessin*, 1, 37-56.
- Jacquard, A. (1978). *Éloge de la différence : la génétique et les hommes*. Paris : Éditions du Seuil.
- Larochelle-Audet, J. et Beck, I-A. (2014). Le cadre de référence pour l'accueil et l'intégration des élèves issus de l'immigration au Québec : un outil novateur et pratique. *Revue Diversité Canadienne*, 11(2), 40-44.
- Larochelle-Audet, J. et Potvin, M. (2014). Les approches théoriques sur la diversité ethnoculturelle en éducation : divergences et convergences. *Revue Diversité Canadienne*, 11(2), 53-58.

- Legault, J-P. (1993). *La gestion discipline de la classe*. Montréal : Logiques.
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. 3^e édition. Montréal, QC : Guérin.
- Legrand, L. (1995). *Les différenciations de la pédagogie*. Paris : Presses universitaires de France.
- Lenoir, S. (2011). *Manifeste pour une école compétente*. Dans Lafortune, L., Prud'homme, L., Sorin, N. (dir.). Québec : Les Presses de l'Université du Québec (PUQ). 136 p.
- Lynes, P. (2002). *Le rapport à l'idéal chez l'enseignant du secondaire* (thèse de doctorat). Université du Québec de Montréal.
- McGill-Franzen, A. (1991). The gidlock of low reading achievement : Perspectives on practice and policy. *Remedial and Special Education*, 12(3), 20-30.
- Mcgee, R., Prior, M., Williams, S., Smart, D. et Sanson, A. (2002). The long-term significance of teacher-rated hyperactivity and reading ability in childhood: findings from two longitudinal studies. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 43(8), 1004-1017.
- Ministère de l'éducation du Québec (1994). *Indicateurs de l'éducation*. Québec : Direction des statistiques et des études quantitatives, Gouvernement du Québec
- Ministère de l'éducation du Québec (2001). *Programme de formation de l'école québécoise*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'éducation du Québec (2003). *Les difficultés d'apprentissage à l'école : Cadre de référence pour guider l'intervention*. Direction de l'adaptation scolaire et des services complémentaires. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2005). *Action concertée pour le soutien à la recherche en lecture. Apprendre à lire*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'éducation, du Loisir et du Sport (2006). *Programme de formation de l'école québécoise*. Québec : Gouvernement du Québec.

- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2008). *Plan d'action pour l'amélioration du français à l'enseignement primaire et secondaire*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2011). *Cadre d'évaluation des apprentissages, français, langue d'enseignement, enseignement primaire*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario (2003). *Guide d'enseignement efficace de la lecture*. Toronto: ministère de l'Éducation de l'Ontario.
- Meirieu, P. (1987). *Apprendre... oui, mais comment?* Paris : ESF Éditeur.
- Moran, A. (2007). Embracing inclusive teacher education. *European Journal of Teacher Education*, 30(2), 119-134.
- Myre-Bisaillon, J., Marchand, P. et Mary, C. (2009). *Recension des écrits à l'égard des stratégies pédagogiques démontrées efficaces par la recherche pour la réussite des élèves ayant des besoins particuliers*. Québec : MELS, DASS (Ministère du loisir et du sport, Direction de l'adaptation scolaire et social).
- National Institute of Child Health and Human Development (NICHD). (2000). *Report of the National Reading Panel. Teaching children to read : An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction*. Washington, U.S: Government Printing Office.
- Nootens, P., Morin, M.-F. et Montesinos-Gelet, I. (2012) La différenciation pédagogique du point de vue d'enseignants québécois : quelles différences pour les pratiques d'enseignement en contexte d'entrée à l'écrit ? *Revue canadienne de l'éducation*, 35, 268-284.
- Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE). (2007). *Comprendre le cerveau : naissance d'une science de l'apprentissage*. Paris : OCDE.
- Paradis, P. (2013). *Guide pratique des stratégies d'enseignement et d'apprentissage* (2^e éd.). Montréal : Lidec.
- Perraudau, M. (1997). *Les cycles et la différenciation pédagogique*. Paris : Armand Colin.

- Perrenoud, P. (1982). L'inégalité quotidienne devant le système d'enseignement. L'action pédagogique et la différence. *Revue européenne des sciences sociales*, no 63, p. 87-142.
- Perrenoud, P. (1997). *Pédagogie différenciée : des intentions à l'action*. Paris : ESF.
- Prud'homme, L. (2007). *La différenciation pédagogique : Analyse du sens construit par des enseignantes et un chercheur-formateur dans un contexte de recherche-action-formation*. Gatineau, Québec : Université du Québec en Outaouais, en association avec Université du Québec à Montréal.
- Prud'homme, L. Dolbec, A., Brodeur, M, Presseau, A. et Martineau, S. (2005). La construction d'un îlot de rationalité autour du concept de différenciation pédagogique. *Journal of the Canadian Association for Curriculum, Studies*, 3, 1-31.
- Prud'homme, L. Dolbec, A. et Guay, M-H. (2011) Le sens construit autour de la différenciation pédagogique dans le cadre d'une recherche-action-formation. *Revue Éducation et francophonie*. 39 (2), 165-188.
- Prud'homme, L., Vienneau, R., Ramel, S. et Rousseau, N. (2011). La légitimité de la diversité en éducation : réflexion sur l'inclusion. *Éducation et francophonie*, 39(2), 6-22.
- Prud'homme, L. et Bergeron, G. (2012, novembre). Au-delà de la communication des contenus : une vision plus flexible de l'enseignement. *Prisme*, (17). 12-13.
- Prud'homme, L., Leblanc, M., Paré, M., Fillion, P.-L. et Chapdelaine, J. (2015). Différencier d'abord auprès de tous les élèves : un exemple en lecture. *Québec Français*, 39(2), 1-5.
- Prud'homme, L., Bergeron, G. et Borri Anadòn, C. (Accepté, Sous presse). Apprendre à différencier : défis professionnels et pistes d'action pour reconnaître, valoriser et tirer parti de la diversité, dans M. Potvin et M.-O. Magnan (Dir.), *La diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique en éducation. Théorie et pratique*. Montréal : Fides Éducation.
- Richardson, L. (2000). New writing practices in qualitative research. *Sociology of Sport Journal*, 17, 5-20.

- Rondeau, K. (2011). L'autoethnographie : une quête de sens réflexive et conscientisée au cœur de la construction identitaire. *Recherches qualitatives*, 30(2), 48-70.
- Sousa, D. A. et Tomlinson, C. A. (2013). *Comprendre le cerveau pour mieux différencier : Adapter l'enseignement aux besoins des apprenants grâce à l'apport des neurosciences*. Montréal : La Chenelière.
- Suchaut, B. (2007). L'hétérogénéité des élèves : un éclairage par la recherche en éducation. *Les Cahiers Pédagogiques*, no 454, p. 18-19.
- Tomlinson, C. A., Brighton, C., Herberg, H., Callahan, C., Moon, T., Brimijoin, K., Conover, L. et Reynolds, T. (2003) Differentiated instruction in response to student readiness, interest, and learning profile in academically diverse classrooms : A review of the literature. *Journal for Education of the Gifted*, 27 (2/3), 119-145.
- Tomlinson, C. A. (2004). *La classe différenciée*. Montréal : La Chenelière.
- Tardif, J. et Presseau, A. (2000). L'échec scolaire en Amérique du Nord : un phénomène insidieux pour un grand nombre d'enfants et d'adolescents. *Revue française de pédagogie*, 130, 89-105.
- Tardif, J. et Ouellet, Y. (1995). Vers un plus haut degré de professionnalisation : un scénario d'interventions avec des enseignants du primaire. *Cahier de la recherche en éducation*, 2, 57-88.
- Turcotte, C. (2009). Différencier l'enseignement de la lecture au primaire : une quête de sens. *Revue des sciences de l'éducation*, 35(3), 21-39.
- Yoncheva, Y. N., Zevin, J. D., Maurer, U. et McCandliss, B. D. (2010). Auditory selective attention to speech modulates activity in the visual word form area. *Cereb Cortex*, 2, 622-632
- Zakhartchouck, J.-M. (2001a). Pédagogie différenciée. Une indispensable clarification. *Les langues modernes*, 95(4), 32-37.
- Ziarko, H. et Mélançon, J. (2000) Manipuler les sons de la langue orale pour apprendre à lire. *Québec français*, 116, 41-43.

Willms, J. D. (2002). *Vulnerable children : Findings from the national longitudinal survey of children and youth*. Edmonton, Alberta : University of Alberta Press and Human Resources Development Canada, Applied Research Branch.

ANNEXE A

Lettre du comité d'éthique de la recherche

Le 5 novembre 2014

Madame Sandra Martel
Étudiante à la maîtrise
Département des sciences de l'éducation

Madame,

Votre protocole de recherche intitulé **La neuroéducation : Un tremplin pour exploiter et valoriser la diversité en contexte de différenciation pédagogique** a été soumis au comité d'éthique de la recherche pour approbation lors de la 206^e réunion tenue le 31 octobre 2014.

Comme suite à l'évaluation de votre protocole, le comité a pris acte de votre projet de recherche. Il considère cependant que vous n'avez pas besoin d'un certificat d'éthique car l'étude que vous nous avez soumise pour certification traite d'amélioration de la pratique pédagogique. Les études consacrées à l'assurance de la qualité et à l'amélioration de la qualité, les activités d'évaluation de programmes et les évaluations de rendement, s'ils servent à des fins d'évaluation, de gestion ou d'amélioration, ne relèvent pas de la compétence des Comité d'éthique de la recherche (au sens de l'Énoncé politique des trois conseils- EPTC2 sur l'éthique de la recherche avec des êtres humains, article 2.5).

Si vous jugez que vous avez tout de même besoin d'un certificat d'éthique, vous pouvez communiquer avec moi (819-376-5011 poste 2129, ou par courriel à cerch@uqtr.ca) pour en discuter.

Veillez agréer, Madame, mes salutations distinguées.

LA SECRÉTAIRE DU COMITÉ D'ÉTHIQUE DE LA RECHERCHE

FANNY LONGPRÉ
Agente de recherche
Décanat de la recherche et de la création

FL/cd

c. c. M. Ghislain Samson et M. Luc Prud'homme, professeurs au Département des sciences de l'éducation

ANNEXE B

Lettre du secrétaire général de la Commission scolaire Marguerite Bourgeoys



Secrétariat général

1100, bd de la Côte-Vertu
 Saint-Laurent (Québec) H4L 4V1
 Tél. : 514 855-4500, poste 4522
 Téléc. : 514 788-1975

Le 1 décembre 2014

Par courrier électronique

Sandra.Martel6@csmb.qc.ca

Madame Sandra Martel
 Université du Québec à Trois-Rivières

Objet : **Projet : « La neuroéducation : un tremplin pour exploiter et valoriser la diversité en contexte de différenciation pédagogique »**
 Notre référence : 6.12.444

Madame,

Après lecture de votre demande que nous avons reçue le 6 novembre 2014 et de notre rencontre tenue le 26 novembre 2014 afin d'obtenir des précisions sur la nature et la portée du projet, nous vous autorisons à procéder à votre projet d'autoévaluation de votre pratique pédagogique dans votre classe de 1^{ère} année de l'école Saint-Clément compte tenu qu'il s'inscrit dans vos pratiques éducatives.

Nous tenons à vous rappeler que vous devez respecter les conditions suivantes :

- Vous n'avez pas l'autorisation de recueillir des renseignements nominatifs sur les élèves ;
- Vous devez utiliser les renseignements recueillis uniquement pour votre projet ;
- Dans vos travaux, vous ne devez pas publier un renseignement permettant d'identifier un individu ;
- Vous ne devez pas communiquer un renseignement reçu à d'autres personnes que celles qui sont autorisées à le recevoir dans le cadre de votre projet.

Nous vous souhaitons du succès dans votre projet.

Veuillez agréer, Madame, l'expression de nos salutations distinguées.

Le secrétaire général,

Alain Gauthier
 AG/gb

c.c. : Madame Isabelle Boivin, directrice de l'école Saint-Clément.

ANNEXE C

Auto évaluation des élèves

Nom : _____



Auto-évaluation des ateliers
Semaine 1

	Moi
J'aime participer aux ateliers.	<input type="radio"/>
Je pense qu'il est important d'avoir plusieurs choix.	<input type="radio"/>
Je respecte le fait que tous les élèves ne fassent pas le même atelier que moi.	<input type="radio"/>
Je pense que les ateliers m'aident à devenir un meilleur lecteur.	<input type="radio"/>

Légende

Je suis d'accord.



Je suis moyennement d'accord.



Je ne suis pas d'accord.



Mon atelier préféré est _____

parce que _____

Je dessine mon atelier préféré.

ANNEXE D

Liste des ateliers

TITRE DES ATELIERS	RÉFÉRENCE
1. Sable	Enseignante-chercheuse
2. Cerceaux	Enseignante-chercheuse
3. Touche les lettres	Enseignante-chercheuse
4. Pêche des syllabes	Enseignante-chercheuse
5. Monstre	Littératout
6. Lutin	Littératout
7. Animaux	Littératout
8. Twister des syllabes	Enseignante-chercheuse, inspirée du jeu
9. Tic-Tac-Toe	Littératout
10. Domino	Littératout
11. Bataille navale de mots	Jardin de Vicky
12. Auto	Littératout
13. Serpents et échelles	Enseignante-chercheuse, inspirée du jeu
14. Méli Mélo	Logiciel Madame Mo
15. Sauter	Enseignante-chercheuse
16. Roche, papier, ciseau des syllabes	Enseignante-chercheuse, inspirée du jeu
17. Labyrinthe des rimes	Logiciel Madame Mo
18. Étoiles	Enseignante-chercheuse
19. ABC	Littératout
20. Image	Enseignante-chercheuse
21. Roule et lis	Littératout
22. Mots cachés	Enseignante-chercheuse
23. Sablier	Enseignante-chercheuse
24. Trouve la lettre	Jeu de société Alpha Détective
25. Repérer les lettres du mot	Enseignante-chercheuse
26. Nénufars	Littératout
27. Boggle	Enseignante-chercheuse, inspirée du jeu

28. Crocodiles	Jeu de société nommé Croco
29. OU et ON	Enseignante-chercheuse
30. Tableau interactif	Littératout

Semaine 1

1. L'élève lit à voix haute et trace dans le **sable** la syllabe ou le mot pigé dans le panier 1 (les syllabes) ou le panier 2 (les mots).
2. L'élève pige une image et la nomme. Ensuite, il saute dans le nombre de **cerceaux** correspondant au nombre de syllabes entendues.
3. L'élève **touche les lettres** (avec du relief) afin de trouver la syllabe ou le mot indiqué.
4. L'élève **pêche** des syllabes afin de former des mots farfelus
5. L'élève nourrit le **monstre** avec la syllabe ou le mot inscrit sur sa maison. S'il mange une autre syllabe ou un autre mot que celui indiqué sur sa maison, le monstre devient malade.

Semaine 2

6. L'élève doit placer le pied gauche et pied droit du **lutin** ensemble afin de former des mots liés au thème de Noël.
7. Avec l'aide du tableau interactif, l'élève associe des syllabes (écrites sur des illustrations de têtes et de corps d'**animaux**) afin de reconstruire et lire des mots.
8. L'élève tourne la roulette du jeu **Twister des syllabes**, ou celle des mots, ainsi que la roulette des parties du corps. Ensuite, il place sa main, son pied, son genou ou son coude sur la syllabe ou le mot indiqué.
9. L'élève joue au **Tic-Tac-Toe** des syllabes ou au Tic-Tac-Toe des mots. L'élève place son jeton sur la case s'il est en mesure de nommer la syllabe ou le mot indiqué sur celle-ci.

10. L'élève pige un **domino** et le place devant lui. Il trouve le domino comportant le groupe de mots correspond à l'image du domino pigé (ex : flocon de neige).

Semaine 3

11. L'élève joue à la **bataille navale de mots**. Il pose des questions à son adversaire concernant l'emplacement des mots indiqués sur la grille. Lorsque le mot est trouvé, l'élève doit le dire à voix haute.
12. L'élève doit promener sa petite **automobile** sur les syllabes et les nommer.
13. L'élève doit jouer au jeu des **serpents et des échelles**. S'il y a un mot ou une syllabe sur la case, l'élève doit la lire correctement pour que son pion puisse monter l'échelle,
14. L'élève fait l'activité **Méli Mélo** du logiciel Madame Mo. Il jouer être capable d'inverser des syllabes afin de trouver le mot approprié. (ex : jour-bon = bonjour)
15. L'élève doit **sauter** selon le nombre approprié de syllabes entendues dans les mots farfelus.

Semaine 4

16. L'élève doit jouer au jeu **roche, papier ciseau des syllabes** avec un ami. S'il gagne, il doit piger une carte et nommer la syllabe ou le mot inscrit sur la carte.
17. L'élève fait l'activité du **labyrinthe des rimes** du logiciel Madame Mo. Il doit être capable de cliquer sur une image qui rime avec le mot entendu.
18. L'élève travaille la segmentation syllabique en plaçant les syllabes, écrites sur des **étoiles**, dans le bon ordre.
19. L'élève lit à voix haute des syllabes ou des mots indiqués au-dessus de chaque point sur la planche d'activité. Il doit relier chaque lettre (**ABC**) afin de former l'image.
20. L'élève doit trouver un mot qui a le même son initial que l'**image** pigée.

Semaine 5

21. L'élève doit jouer à **roule et lis**. Il doit lancer son dé. Ensuite, il doit nommer un mot inscrit sur la planche de jeu en dessous du numéro indiqué par son dé.
22. L'élève doit trouver les **mots cachés** dans une grille.
23. L'élève doit lire le plus de mots possible pendant que le sable du **sablier** coule.
24. L'élève joue à **trouver la lettre**. Il doit être un détective. Il doit piger une lettre et réussir à placer des images ayant le même son initial que la lettre pigée.
25. L'élève doit lire les mots et **repérer les lettres du mot**.

Semaine 6

26. Les élèves devaient sauter sur les **nénufars**, placés sur le plancher dans la classe, et lire les mots inscrits dessus.
27. L'élève joue au jeu **Boggle**. Il place une carte image. Ensuite, il doit lancer quatre dés. Sur chaque dé, des lettres sont inscrites. Ensuite, l'élève doit placer les dés\lettres sous son image.
28. L'élève doit lire la courte consigne écrite sur la carte pigée. Ensuite, son ami doit répondre à la question demandée. S'il l'ami a répondu correctement a la question, le joueur peut avancer son pion et tenter de ne pas arriver sur la case des **crocodiles**.
29. L'élève doit placer les sons **OU et ON** aux endroits appropriés dans les mots.
30. Sur le **tableau interactif**, l'élève doit être capable de placer les syllabes appropriées en dessous des images.

ANNEXE E

Verbatim

Élève 1

Quelle est la stratégie que tu utilises pour lire les mots ?

Qu'est-ce que tu fais toi pour être capable de lire les mots ?

Faire les sons

Peux-tu me faire un exemple ? Quel mot ? Montre-moi un mot et fais-moi un exemple.

Après un dé li ci eux pe ti dé jeu ner

Est-ce que tu fais une autre stratégie pour être capable de lire les mots ?

Oui

Quoi?

Je regarde

Tu regardes quoi ?

Eeeee Je lis les mots.

Élève 2

Qu'est-ce que tu utilises comme stratégie pour lire les mots ?

Pratiquer

Pratiquer. Est-ce que tu fais d'autres choses aussi pour lire les mots ?

Oui

Qu'est-ce que tu fais ?

Je lis. Je fais des mots. Je lis avec des mots.

Qu'est-ce que tu fais pour lire le mot quand c'est difficile ? (Pas de réponse de l'élève)

Qu'est-ce que tu fais pour être capable de lire ce mot-là ?

É

Qu'est-ce que tu fais le plus souvent pour faire de la lecture, pour lire un livre ?

Comment fais-tu pour lire ?

Pratiquer les sons

Élève 3

Qu'est-ce que tu fais pour être capable de lire les mots ?

Je lis les syllabes.

Est-ce que tu fais **d'autres choses** pour t'aider à lire les mots ?

Non

Élève 4

Quand tu fais de la lecture toi d'habitude, comment tu fais pour réussir à lire tes mots ?

Ben je fais mes sons parce que je sais que O U ça fait Ou et si y'a un R ça fait ROU et si ça un G et un E ça fait ROUGE.

Excellent. Est-ce que tu utilises d'autres stratégies ?

Ben je prends plus ou moins elle, mais des fois je prends d'autres stratégies parce que des fois parce que j'ai déjà lu ce mot alors là je peux savoir que c'est PUISSE.

Parce que c'est un mot que tu connais déjà ?

Oui

C'est laquelle que tu utilises le plus souvent d'après toi ?

Humm les sons

Élève 6

Comment fais-tu pour être capable de lire les mots ?

Je fais les syllabes.

Tu fais les syllabes. Est-ce que tu fais d'autres choses aussi?

Hummm Oui, je regarde les lettres.

Tu regardes les lettres. Pourquoi tu fais ça ?

Parce que y'a comme des mots qui sont comme des mots qui sontIci il y'a ER alors je sais que c'est É parce que dans mon cahier c'est É comme ça.

Est-ce que tu veux dire ton Abécédaire ?

Oui

Élève 7

Qu'est-ce que tu fais toi pour être capable de lire les mots ?

Je regarde les syllabes.

Est-ce que tu fais d'autres choses aussi ?

Non

Pourquoi ça t'aide à lire les mots de regarder les syllabes ?

Parce que

Pourquoi lorsque tu regardes les syllabes ça t'aide à lire les mots ? (Pas de réponse)

Peux-tu me montrer un exemple ?

Pe.... Tit

Pourquoi ça t'aide de faire ça ?

Parce que je lis les mots tranquillement.

Élève 8

Qu'est-ce que tu fais pour être capable de lire les mots ?

Ben quand y'a des mots que je sais pas, je fais les sons. Quand y'a des mots que j'ai lu plusieurs fois, je peux le lire facilement.

Élève 9

Qu'est-ce que tu fais pour être capable de lire les mots ?

Je lis doucement.

Quelle est ta stratégie pour être capable de lire les mots ?

Je lis et quand je le sais pas, je le relis.

Qu'est-ce que tu fais comme stratégie lorsque tu es devant un mot difficile ?

Je le lis et je pratique à lire cette mot.

Par exemple, ce mot, qu'est-ce que tu ferais pour être capable de lire le mot?

Fan – Fa- Ron – Ne Je le fais doucement en syllabes.

Élève 10

Qu'est-ce que tu fais pour être capable de lire les mots ?

Je regarde les syllabes et ...

Qu'est-ce que tu fais pour être capable les mots ?

Je regarde les lettres, les voyelles et je relie les lettres qui sont difficiles.

Élève 11

Qu'est-ce que tu fais pour être capable de lire les mots ?

On fait les syllabes.

Est-ce que tu utilises d'autres stratégies ?

Oui. J'utilise mes doigts pour ça en bas des mots pour je sais où on est rendu.

Excellent. Est-ce que tu fais autre chose ?

Ben parce que d'habitude quand je sais pas, je fais les syllabes. Si je le sais pas, je recommence le mot.

Élève 12

Qu'est-ce que tu fais pour être capable de lire les mots ?

Je sais pas

Qu'est-ce que tu fais pour être capable de lire ?

Je vois les mots.

Mais comment tu fais pour lire un mot difficile ?

Dé – li – ci - eux

Qu'est-ce tu fais ?

Je relis parce que j'ai dit rose ici, mais c'était rouge et je fais mes syllabes.

Est-ce que tu fais d'autre chose aussi ? Par exemple, qu'est-ce que tu fais pour lire ce mot-là ?

Fan... Fa.... Ronne Ha ! Les syllabes !

Est-ce que tu fais d'autre chose ?

Je crois que non.

Élève 13

Qu'est-ce que tu fais pour être capable de lire les mots ?

Je fais les sons.

Est-ce que tu fais d'autre chose ?

Je dis la lettre avec la syllabe.

Élève 14

Qu'est-ce que tu fais pour être capable de lire les mots ?

Je fais mes syllabes et des fois je reconnais des mots.

Qu'est-ce que tu fais le plus souvent d'après toi ?

Lire les syllabes.

Est-ce que tu fais d'autre chose quand tu fais ta lecture ?

Non

Élève 15

Qu'est-ce que tu fais pour être capable de lire les mots?

Je les lis dans ma tête et après quand je comprends le mot, après je le lis.

Est-ce que tu fais d'autres stratégies?

Je fais les syllabes.

Est-ce que tu fais d'autres choses ?

Non

Qu'est-ce que tu fais le plus souvent d'habitude comme stratégie ?

Faire les syllabes.

Élève 16

Qu'est-ce que tu fais pour être capable de lire les mots ?

Les syllabes.

Est-ce que tu fais d'autres stratégies ?

Non

Élève 17

Qu'est-ce que tu fais pour être capable de lire les mots ?

Eeee Je sais pas.

Qu'est-ce que tu fais pour être capable de lire les mots quand tu vois un mot difficile ?

Je le répète.

Tu le relis. Qu'est-ce que tu fais aussi comme stratégie ?

Quand je répète, quand je répète, quand je relis, je le relis beaucoup de fois, je vais le reconnaître toujours.

Est-ce que tu utilises d'autres stratégies ? Par exemple ce mot-là, comment tu as fait pour le lire?

Je fais mes syllabes.

Élève 18

Qu'est-ce que tu fais pour être capable de lire les mots ?

De faire les syllabes.

Est-ce que tu fais d'autres choses aussi ? Est-ce que tu utilises d'autres stratégies ?

Non

Élève 19

Qu'est-ce que tu fais pour être capable de lire les mots?

Eeeeeee.... Ben.... Je sais pas.

Quelle stratégie tu utilises pour être capable de lire?

Eeeee.... Je sais pas

Qu'est-ce que tu fais si tu vois un mot difficile ? Qu'est-ce que tu fais pour être capable de le lire?

Je le relis.

Tu le relis et qu'est-ce que tu fais comme stratégie? Par exemple, ce mot-là, comment tu vas faire pour être capable de le lire ?

Je fais les syllabes.

Est-ce que tu fais d'autres choses aussi ?

Je lis les syllabes et je recommence

Élève 20

Qu'est-ce que tu fais pour être capable de lire les mots?

Je sais pas trop, mais si je suis capable de lire les mots... eeeee Je va lire plus de mots.

Quelle stratégie tu utilises pour lire un mot difficile ?

Je recommence.

Est-ce que tu utilises d'autres stratégies ?

Oui. **Je fais les sons** et je... je dis que les lettres... et je fais ...

Quelle stratégie tu utilises le plus souvent ?

Recommencer. Non... Humm juste les sons.

Élève 21

Qu'est-ce que tu fais pour être capable

Je fais les syllabes.

Est-ce que tu utilises d'autres stratégies pour t'aider ?

Eeeee

Est-ce que tu fais d'autre chose pour t'aider à lire ?

Non

Élève 22

Qu'est-ce que tu fais pour être capable de lire les mots ?

Je dis les syllabes.

Est-ce que tu utilises d'autres stratégies pour t'aider ?

Non

ANNEXE F

C'est moi le plus beau
de Mario Ramos



1 Après un délicieux petit-déjeuner, l'incorrigible loup enfile son plus beau vêtement.

« Hum ! Ravissant ! Je vais faire un petit tour pour que tout le monde puisse m'admirer ! » dit le loup.



2 Il croise le petit chaperon rouge.
« Oh ! Quel délicieux petit costume ! Dis-moi, petite fraise des bois, qui est le plus beau ? » demande le loup.
« Le plus beau... c'est vous Maître Loup ! » répond le petit chaperon.