

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À RIMOUSKI

**L'application de la différenciation pédagogique :
identification, description et comparaison des pratiques d'enseignantes en
classe de 1^{re} année du 1^{er} cycle du primaire en situation d'enseignement de
la lecture**

Mémoire présenté

dans le cadre du programme de maîtrise en éducation

en vue de l'obtention du grade de maître ès arts

PAR

© NATHALIE GAUTHIER

SEPTEMBRE 2011

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À RIMOUSKI
Service de la bibliothèque

Avertissement

La diffusion de ce mémoire ou de cette thèse se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire « *Autorisation de reproduire et de diffuser un rapport, un mémoire ou une thèse* ». En signant ce formulaire, l'auteur concède à l'Université du Québec à Rimouski une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de son travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, l'auteur autorise l'Université du Québec à Rimouski à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de son travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de la part de l'auteur à ses droits moraux ni à ses droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, l'auteur conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont il possède un exemplaire.

Composition du jury :

Isabelle Beaudoin, présidente du jury, Université du Québec à Rimouski, Campus

Lévis

Virginie Martel, directrice de recherche, Université du Québec à Rimouski, Campus

Lévis

Monica Boudreau, codirectrice de recherche, Université du Québec à Rimouski,

Campus Lévis

Isabelle Montessilot-Gelet, examinatrice externe, Université de Montréal

Dépôt initial le 22 juillet 2010

Dépôt final le 2 septembre 2011

AVANT-PROPOS

Cette recherche naît du désir de connaître ce qui se vit dans les classes de 1^{re} année du 1^{er} cycle du primaire en ce qui a trait aux pratiques adaptées à l'élève différent. Avec neuf années en enseignement en 1^{re} année du primaire et après avoir vécu la campagne de sensibilisation à la différenciation pédagogique, je voulais comprendre et asseoir ma pratique adaptée. En me documentant, je me suis aperçue qu'il y avait peu d'écrits décrivant les pratiques utilisées en enseignement de la lecture à ce niveau scolaire, et ce, principalement pour les classes du Québec.

Je voudrais remercier en tout premier lieu Mesdames Virginie Martel et Monica Boudreau pour tout le temps passé à me lire et me relire, pour tout le travail de synthèse et de structure et pour avoir eu confiance en mes capacités. Sans vous, je n'aurais pu rendre cette tâche à bien, merci d'avoir été là.

Je voudrais remercier ma famille d'avoir fait preuve de patience, de compréhension et d'écoute. À mon Yoland qui, tout au long du processus, m'encourageait à poursuivre le travail, à mes enfants Xavier, Laurence et Patrick qui me laissaient voir que je leur manquais tout en continuant de m'aider. À mes parents pour qui je travaillais toujours trop, mais qui m'appuyaient inconditionnellement et à mes amies, Guylaine, Marianne et Marie-Ève qui ont toujours été là pour m'écouter et m'aider à structurer ma pensée. Cette recherche a un peu de vous.

RÉSUMÉ

Le concept de différenciation pédagogique a été grandement exploré au cours des 20 dernières années. Cependant, malgré une période de diffusion massive lors de l'implantation du Renouveau pédagogique, il apparaît que les connaissances théoriques en matière d'utilisation réelle de la différenciation par les enseignantes de 1^{re} année du 1^{er} cycle du primaire demeurent incomplètes. Ces pionnières du Renouveau pédagogique orientent principalement leur pratique vers l'enseignement de la lecture. Avec l'arrivée d'une nouvelle clientèle intégrée en classe régulière, l'élève en trouble langagier, la pratique adaptée en enseignement de la lecture se retrouve au cœur de la pratique de ces enseignantes de 1^{re} année.

Afin de dresser le portrait actuel des pratiques enseignantes en matière de différenciation successive dans un contexte d'enseignement de la lecture, et afin d'enrichir par le fait même la réflexion quant aux pratiques utilisées en classe, cette recherche a identifié, caractérisé et comparé les pratiques des enseignantes de 1^{re} année du 1^{er} cycle du primaire de la Commission scolaire des Navigateurs. Il apparaît que 37 des 86 enseignantes ont répondu au questionnaire. Sur les 37 répondantes, 25 accueillent un élève avec un trouble du langage. À la suite de l'analyse des réponses obtenues à ce questionnaire qui a été bâti pour cette recherche, il est aujourd'hui possible de dresser le portrait des pratiques adaptées en enseignement de la lecture. Essentiellement, l'analyse des résultats nous permet d'observer que les enseignantes enseignent principalement les stratégies de reconnaissance et d'identification des mots. En outre, cette recherche vise à comparer l'utilisation des pratiques par les enseignantes d'un groupe avec intégration par rapport à celles utilisées dans un groupe sans intégration d'un élève avec un trouble du langage. Les résultats de la comparaison indiquent que les pratiques des enseignantes du groupe avec intégration sont semblables à celles des enseignantes du groupe sans intégration.

De fait, cette recherche contribue à l'avancement des connaissances sur l'application de la différenciation pédagogique en enseignement de la lecture. Menée auprès d'un échantillon important d'enseignantes de la Commission scolaire des Navigateurs, laquelle alimente un domaine peu étudié au Québec, à savoir l'utilisation de pratiques adaptées et l'influence de l'intégration du trouble du langage sur les pratiques. Enfin, une telle recherche a permis d'élaborer différents outils pour la cueillette des données et pour leur analyse.

Mots clés : différenciation pédagogique, enseignement de la lecture, pratique enseignante, intégration, trouble langagier

ABSTRACT

The concept of pedagogical differentiation has been extensively explored over the past 20 years. However, despite a period of intensive promotional activities during the implementation of the Educational Reform, it appears that the theoretical knowledge about the use of differentiation by teachers of the first grade of the first cycle remains incomplete. These pioneers of the Educational Reform focus their work primarily on the teaching of reading. With the arrival of a new integrated group of students with language problems into regular classes, the method of teaching reading to them is the cornerstone of effective teaching at the first grade level of the first year in primary schools.

In order to draw up an actual picture of the current teaching methods in successive differentiation in reading, and to thereby enrich the reflection on the techniques used in the classroom, this research has identified, characterized and compared the practice of teachers of the first grade of the first cycle in "The Commission Scolaire des Navigateurs." Following the analysis of the responses to the questionnaire which was developed for this research, it is now possible to draw up the appropriate techniques for teaching reading. Essentially, the analysis of the results prompts us to note that teachers mainly teach strategies for the recognition and identification of words. Also, the results of the comparison indicate that the presence of an integrated student with language problems does not influence the choice and use of special adapted methods.

In fact, this research contributes to the advancement of data on the implementation of differentiated instruction in the teaching of reading. Conducted among a significant sample of teachers from the "Commission Scolaire des Navigateurs," it provides a field little studied in Quebec, namely the use of adapted approaches and the influence of the integration of language problems on the methods.

Finally, a research such as this one has led to the development of various tools for gathering data and for their analysis.

Keywords : differentiated instruction, teaching reading, teaching methods, integration, language problems.

TABLE DES MATIÈRES

AVANT-PROPOS	vii
RÉSUMÉ	ix
ABSTRACT	xi
TABLE DES MATIÈRES	xiii
LISTE DES TABLEAUX	xvii
LISTE DES FIGURES	xix
CHAPITRE 1 INTRODUCTION GÉNÉRALE	1
CHAPITRE 2 PROBLÉMATIQUE	5
2.1 LE RENOUVEAU PÉDAGOGIQUE : LA DÉMOCRATISATION DE LA RÉUSSITE	6
2.2 L'ADAPTATION SCOLAIRE AU QUÉBEC	7
2.3 LA DIFFÉRENCIATION PÉDAGOGIQUE COMME MOYEN POUR RÉUSSIR L'INTÉGRATION	8
2.3.1 La différenciation pédagogique dans les classes du primaire	9
2.3.2 La différenciation pédagogique dans les classes de 1^{re} année : l'importance de la lecture-écriture	10
2.3.3 La différenciation et l'avènement d'élèves avec un trouble du langage dans les classes de 1^{re} année	14
CHAPITRE 3 CADRE THÉORIQUE	17
3.1 LA DIFFÉRENCIATION PÉDAGOGIQUE DANS LE CONTEXTE DE LA RÉFORME ET DE L'ADAPTATION SCOLAIRE	17
3.1.1 La pédagogie différenciée : un court historique	17
3.1.2 La pédagogie différenciée ou la différenciation pédagogique	18
3.1.3 Des définitions du concept de différenciation pédagogique	19
3.1.4 La différenciation simultanée et la différenciation successive	21
3.1.5 La planification de situations d'apprentissage différenciées	23

3.2 L'ENSEIGNEMENT DE LA LECTURE DANS L'OPTIQUE DE LA DIFFÉRENCIATION PÉDAGOGIQUE : REGARD SUR LES COMPOSANTES TEXTE/ LECTEUR / CONTEXTE	25
3.2.1 Les processus de lecture.....	26
3.2.2 La différenciation en lien avec l'enseignement de la lecture.....	28
3.2.3 La différenciation en lien avec les stratégies de gestion et de compréhension de lecture	34
3.2.4 Des facteurs à considérer pour assurer la réussite de l'apprentissage de la lecture	39
3.3 LA DIFFÉRENCIATION AVEC DES ÉLÈVES AYANT UN TROUBLE DU LANGAGE	41
3.3.1 Mieux connaître les élèves ayant un trouble langagier.....	42
3.3.2 Les pratiques de différenciation pédagogique suggérées pour aider l'élève ayant un trouble du langage.....	47
3.4 LA DIFFÉRENCIATION EN LIEN AVEC L'ENSEIGNEMENT DE LA LECTURE ET LES PROCESSUS D'APPRENTISSAGE : UNE DIFFÉRENCIATION PORTEUSE DE SUCCÈS AUPRÈS DE TOUS LES ÉLÈVES	50
3.4.1 L'enseignement de la lecture et les intelligences multiples.....	51
3.4.2 L'enseignement de la lecture et les styles cognitifs	52
3.4.3 L'enseignement de la lecture et la pédagogie de la gestion mentale.....	54
3.5 SYNTHÈSE DES PRATIQUES DE DIFFÉRENCIATION SUCCESSIVE SUSCEPTIBLES D'ÊTRE UTILISÉES PAR DES ENSEIGNANTES DE 1^{RE} ANNÉE	56
3.5.1 L'adaptation du matériel.....	57
3.5.2 L'adaptation des stratégies d'enseignement.....	63
3.5.3 L'adaptation de l'environnement : variable contexte.....	73

CHAPITRE 4 MÉTHODOLOGIE	77
4.1 LE QUESTIONNAIRE	77
4.1.1 Vérification du questionnaire	82
4.2 L'ÉCHANTILLON	87
4.2.1 Population ciblée	87
4.2.2 Description spécifique de l'échantillon de recherche	88
4.3 PLAN D'ANALYSE DES DONNÉES	94
CHAPITRE 5 RÉSULTATS	97
5.1 LA DESCRIPTION DES RÉSULTATS OBTENUS	97
5.1.1 Les pratiques adaptées du matériel	98
5.1.2 Les pratiques adaptées aux stratégies d'enseignement	108
5.1.3 Les pratiques adaptées à l'environnement : variable contexte	130
5.2 DESCRIPTION ET COMPARAISON DES PRATIQUES DIFFÉRENCIÉES UTILISÉES DANS UNE CLASSE INTÉGRANT UN ÉLÈVE EN TROUBLE LANGAGIER AVEC CELLES UTILISÉES DANS UNE CLASSE SANS INTÉGRATION	135
5.2.1 Les pratiques adaptées au matériel	136
5.2.2 Les pratiques adaptées aux stratégies d'enseignement	137
CHAPITRE 6 DISCUSSION	147
6.1 LES PRATIQUES DE DIFFÉRENCIATION PÉDAGOGIQUE UTILISÉES PAR LES ENSEIGNANTES POUR L'ENSEIGNEMENT DE LA LECTURE EN GRAND GROUPE	149
6.1.1 Les pratiques adaptées au matériel	150
6.1.2 Les pratiques adaptées aux stratégies d'enseignement	156
6.1.3 Les pratiques adaptées à l'environnement : variable contexte	166
6.2 LES PRATIQUES DE DIFFÉRENCIATION PÉDAGOGIQUE SPÉCIFIQUES À L'INTÉGRATION D'UN ÉLÈVE AYANT UN TROUBLE LANGAGIER	169
6.2.1 Les pratiques adaptées au matériel	170

6.2.2 Les pratiques adaptées aux stratégies d'enseignement.....	173
6.2.3 Les pratiques adaptées à l'environnement : variable contexte.....	178
6.2.4 Synthèse réflexive	178
6.3 RECOMMANDATIONS PÉDAGOGIQUES.....	179
6.3.1 Favoriser davantage la différenciation successive dans les classes	181
6.3.2 Favoriser davantage l'enseignement de la compréhension en lecture	182
6.3.3 Ouvrir les horizons quant aux pratiques adaptées à l'enseignement de la lecture	183
6.3.4 S'assurer que la présence d'un élève avec un trouble du langage en classe implique un changement de pratique	184
CHAPITRE 7 CONCLUSION.....	187
7.1 LES LIMITES DE CETTE RECHERCHE	188
7.2 LES RECHERCHES À VENIR.....	192
ANNEXES	195
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES	277

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1: Adaptations proposées pour l'élève avec un trouble du langage	48
Tableau 2 : Adaptations proposées selon la théorie sur les intelligences multiples	52
Tableau 3: Adaptations proposées selon la théorie sur les styles cognitifs	54
Tableau 4 : Adaptations proposées selon la théorie de la pédagogie de la gestion mentale.	56
Tableau 5 : Adaptations proposées du matériel	62
Tableau 6 : Adaptations proposées des stratégies d'enseignement : avant la lecture	65
Tableau 7 : Adaptations proposées des stratégies d'enseignement : pendant la lecture	69
Tableau 8 : Adaptations proposées des stratégies d'enseignement : après la lecture.....	72
Tableau 9 : Adaptations proposées des stratégies d'enseignement : principes d'enseignement.....	73
Tableau 10 : Adaptations proposées de l'environnement.....	74
Tableau 11: Pratiques d'adaptation du matériel: pratiques récurrentes et délaissées.....	108
Tableau 12: Pratiques d'adaptation des stratégies d'enseignement avant la lecture: pratiques récurrentes et délaissées	113
Tableau 13: Pratiques d'adaptation des stratégies d'enseignement pendant la lecture: pratiques récurrentes et délaissées	118
Tableau 14: Pratiques d'adaptation des stratégies d'enseignement pendant la lecture, les pratiques de lecture: pratiques récurrentes et délaissées.....	123
Tableau 15: Pratiques d'adaptation des stratégies d'enseignement pendant la lecture, l'aide à l'évocation: pratiques récurrentes et délaissées	125
Tableau 16: Pratiques d'adaptation des stratégies d'enseignement après la lecture: pratiques récurrentes et délaissées	127
Tableau 17: Pratiques d'adaptation des stratégies d'enseignement, les principes d'enseignement: pratiques récurrentes et délaissées	130
Tableau 18: Pratiques d'adaptation de l'environnement: pratiques récurrentes et délaissées	134

LISTE DES FIGURES

Figure 1: Milieu socio-économique des écoles.....	89
Figure 2: Expérience acquise en enseignement	90
Figure 3: Expérience en 1re année.....	91
Figure 4: Nombre d'heures de formation sur la différenciation pédagogique	92
Figure 5: Nombre d'heures de formation sur les intelligences multiples, les styles cognitifs et la pédagogie de la gestion mentale	93
Figure 6: Répartition du pourcentage des répondantes utilisant les pratiques d'adaptation des textes à lire selon la fréquence d'utilisation (N=37)	100
Figure 7: Répartition du pourcentage de l'utilisation de répondantes utilisant les pratiques d'adaptation des textes à lire : pratiques récurrentes et délaissées (N=37)	101
Figure 8: Répartition du pourcentage de répondantes utilisant les pratiques d'adaptation des activités de globalisation des mots (N=37).....	102
Figure 9: Répartition du pourcentage de répondantes utilisant des pratiques d'adaptation des activités de globalisation des mots : pratiques récurrentes ou délaissées (N=37)	103
Figure 10: Répartition du pourcentage de répondantes utilisant des pratiques d'adaptation des stratégies de reconnaissance et d'identification des mots (N=37).....	104
Figure 11: Répartition du pourcentage de répondantes utilisant des pratiques d'adaptation des stratégies de reconnaissance et d'identification des mots : pratiques récurrentes et délaissées (N=37).....	105
Figure 12: Répartition du pourcentage de répondantes utilisant les pratiques d'adaptation des stratégies de compréhension de lecture (N=37)	106
Figure 135 : Répartition du pourcentage de répondantes utilisant des pratiques d'adaptation des stratégies d'enseignement avant la lecture : pratiques récurrentes ou délaissées (N=37).....	112
Figure 14 : Répartition du pourcentage de répondantes utilisant les pratiques d'adaptation des stratégies d'enseignement pendant la lecture (N=37)	115

Figure 15 : Répartition du pourcentage de répondantes utilisant des pratiques d'adaptation des stratégies d'enseignement avant la lecture : pratiques récurrentes ou délaissées (N=37)	117
Figure 16 : Répartition des pourcentages de répondantes utilisant les pratiques de l'adaptation des stratégies d'enseignement : les pratiques de lecture (N=37)	120
Figure 17 : Répartition du pourcentage de répondantes utilisant des pratiques d'adaptation des stratégies d'enseignement des pratiques de lecture : pratiques récurrentes ou délaissées (N=37)	122
Figure 18: Répartition du pourcentage des répondantes utilisant des pratiques d'adaptation d'aide à l'évocation (N=37).....	124
Figure 19: Répartition du pourcentage de répondantes utilisant des pratiques d'adaptation de l'aide à l'évocation : pratiques récurrentes ou délaissées (N=37)	125
Figure 20: Répartition du pourcentage de répondantes utilisant les pratiques d'adaptation après la lecture (N=37).....	126
Figure 21: Répartition du pourcentage de répondantes utilisant des pratiques d'adaptation après la lecture : pratiques récurrentes ou délaissées (N=37)	127
Figure 22: Répartition du pourcentage de répondantes utilisant les pratiques d'adaptation des principes d'enseignement (N=37).....	128
Figure 23: Répartition du pourcentage de répondantes utilisant des pratiques d'adaptation des principes d'enseignement : pratiques récurrentes ou délaissées (N=37)	129
Figure 24: Répartition du pourcentage de répondantes utilisant les pratiques d'adaptation de l'aménagement de la classe (N=37).....	131
Figure 25: Répartition du pourcentage de répondantes utilisant des pratiques d'adaptation de l'aménagement de la classe : pratiques récurrentes ou délaissées (N=37)	132
Figure 26: Répartition du pourcentage de répondantes utilisant des pratiques d'adaptation de l'aménagement de l'horaire (N=37).....	133
Figure 27: Répartition du pourcentage de répondantes utilisant des pratiques d'adaptation de l'aménagement de l'horaire : pratiques récurrentes ou délaissées (N=37).....	134

Figure 28: Fréquence de répondantes des groupes avec et sans intégration qui utilisent la pratique <i>Je varie les pratiques de lecture ; lecture en dyade</i>	142
Figure 29: Fréquence de répondantes des groupes avec et sans intégration qui utilisent la pratique <i>Je varie les pratiques de lecture; lecture jumelant un lecteur habile et un lecteur faible</i>	143
Figure 30: Fréquence de répondantes des groupes avec et sans intégration qui utilisent la pratique <i>J'utilise un schéma du récit, une carte sémantique ou un réseau conceptuel</i>	144
Figure 31: Fréquence de répondantes des groupes avec et sans intégration qui utilisent la pratique <i>Je fais poser des questions précises et je donne des choix de réponses</i>	145
Figure 32: Fréquence de répondantes des groupes avec et sans intégration qui utilisent la pratique <i>J'augmente ou je diminue la longueur des textes</i>	214
Figure 33: Fréquence de répondantes des groupes avec et sans intégration qui utilisent la pratique <i>J'utilise des textes avec des mots familiers ou connus</i>	215
Figure 34: Fréquence de répondantes des groupe avec et sans intégration qui utilisent la pratique <i>J'espace le contenu du texte ou j'agrandis le matériel</i>	216
Figure 35: Fréquence de répondantes des groupes avec et sans intégration qui utilisent la pratique <i>J'utilise un livre enregistré</i>	217
Figure 36: Fréquence des répondantes des groupes avec et sans intégration qui utilisent la pratique <i>J'expose les mots à globaliser sur le mur</i>	218
Figure 37: Fréquence de répondantes des groupes avec et sans intégration qui utilisent la pratique <i>J'utilise des cartes mot/image</i>	219
Figure 38: Fréquence de répondantes des groupes avec et sans intégration qui utilisent la pratique <i>J'écris le mot ou la phrase au tableau</i>	220
Figure 39: Fréquence de répondantes des groupes avec et sans intégration qui utilisent la pratique <i>J'offre différents niveaux de difficulté dans le développement des syllabes</i> .	221
Figure 40: Fréquence de répondantes des groupes avec et sans intégration qui utilisent la pratique <i>J'utilise une association son/image, lettre/image</i>	222

Figure 41: Fréquence de répondantes des groupes avec et sans intégration qui utilisent la pratique <i>J'utilise des objets pour représenter les sons ou les lettres dans le mot</i>	223
Figure 42: Fréquence des répondantes des groupes avec et sans intégration qui utilisent la pratique <i>J'utilise une carte sémantique pour organiser les informations du texte</i>	224
Figure 43: Fréquence de répondantes des groupes avec et sans intégration qui utilisent la pratique <i>J'utilise le dessin, l'écriture ou le schéma pour aider les élèves à verbaliser le contenu d'un texte</i>	225
Figure 44: Fréquence de répondantes des groupes avec et sans intégration qui utilisent la pratique <i>J'utilise une image ou un objet pour amorcer l'activité</i>	227
Figure 45: Fréquence de répondantes des groupes avec et sans intégration qui utilisent la pratique <i>Je fais anticiper l'histoire d'après les images et la forme du texte</i>	228
Figure 46: Fréquence de répondantes des groupes avec et sans intégration qui utilisent la pratique <i>Je capte l'attention des élèves en mettant de l'intonation dans ma voix, en touchant l'élève ou en m'assurant un contact visuel</i>	229
Figure 47: Fréquence de répondantes des groupes avec et sans intégration qui utilisent de la pratique <i>J'utilise un langage simple et concret avec un vocabulaire connu</i>	230
Figure 48: Fréquence de répondantes des groupes avec et sans intégration qui utilisent la pratique <i>Je m'assure d'avoir une seule idée par phrase</i>	231
Figure 49: Fréquence de répondantes des groupes avec et sans intégration qui utilisent la pratique <i>Je parle plus lentement</i>	232
Figure 50: Fréquence de répondantes des groupes avec et sans intégration qui utilisent la pratique <i>J'articule bien les mots</i>	233
Figure 51: Fréquence de répondantes des groupes avec et sans intégration qui utilisent la pratique <i>J'invite l'élève à se redire ou à revoir ce qu'on a dit du sujet</i>	234
Figure 52: Fréquence de répondantes des groupes avec et sans intégration qui utilisent la pratique <i>Je combine les activités de reconnaissance des lettres et des sons avec celles de la manipulation</i>	236
Figure 530: Fréquence de répondantes des groupes avec et sans intégration qui utilisent la pratique <i>Je permets à l'élève de relire plusieurs fois une phrase, un texte</i>	237

Figure 54: Fréquence de répondantes des groupes avec et sans intégration qui utilisent la pratique <i>Je donne du temps pour comprendre ce qu'il lit et chercher des réponses</i> ..	238
Figure 55: Fréquence de répondantes des groupes avec et sans intégration qui utilisent la pratique <i>J'aide l'élève à trouver un mot en lui donnant la définition</i>	239
Figure 56: Fréquence de répondantes des groupes avec et sans intégration qui utilisent la pratique <i>Je fais repérer les mots connus ou les mots inconnus</i>	240
Figure 57: Fréquence de répondantes des groupes avec et sans intégration qui utilisent la pratique <i>Je fais trouver la signification des mots connus ou des mots inconnus</i>	241
Figure 58: Fréquence de répondantes des groupes avec et sans intégration qui utilisent la pratique <i>Je fais créer une liste des définitions de ces mots</i>	242
Figure 59: Fréquence de répondantes des groupes avec et sans intégration qui utilisent la pratique <i>Je fais prendre conscience des sons constitutifs d'un mot</i>	243
Figure 60: Fréquence de répondantes des groupes avec et sans intégration qui utilisent la pratique <i>J'invite l'élève à commenter les sons, les syllabes, le mot, la phrase ou l'image</i>	244
Figure 61: Fréquence de répondantes des groupes avec et sans intégration qui utilisent la pratique <i>Je varie les pratiques de lecture; lecture individuelle</i>	246
Figure 62: Fréquence de répondantes des groupes avec et sans intégration qui utilisent la pratique <i>Je varie les pratiques de lecture; lecture en chœur</i>	247
Figure 630: Fréquence d'utilisation de la pratique <i>Je varie les pratiques de lecture; lecture devant la classe</i>	248
Figure 64: Fréquence de répondantes des groupes avec et sans intégration qui utilisent la pratique <i>Je varie les pratiques de lecture; lecture en suivant un rythme</i>	249
Figure 65: Fréquence de répondantes des groupes avec et sans intégration qui utilisent la pratique <i>Je varie les pratiques de lecture; lecture en alternance</i>	250
Figure 66: Fréquence de répondantes des groupes avec et sans intégration qui utilisent la pratique <i>Je varie les pratiques de lecture; lecture avec un tuteur</i>	251
Figure 67: Fréquence de répondantes des groupes avec et sans intégration qui utilisent la pratique <i>Je varie les pratiques de lecture ; lecture en dyade</i>	252

Figure 68: Fréquence de répondantes des groupes avec et sans intégration qui utilisent la pratique <i>Je varie les pratiques de lecture; lecture jumelant un lecteur habile et un lecteur faible</i>	253
Figure 69: Fréquence de répondantes des groupes avec et sans intégration qui utilisent la pratique <i>Je varie les pratiques de lecture; lecture guidée</i>	254
Figure 70: Fréquence de répondantes des groupes avec et sans intégration qui utilisent la pratique <i>Je varie les pratiques de lecture; lecture en groupe de coopération</i>	255
Figure 71: Fréquence de répondantes des groupes avec et sans intégration qui utilisent la pratique <i>Je varie les pratiques de lecture; lecture en lisant seulement les mots appris globalement</i>	256
Figure 72: Fréquence de répondantes des groupes avec et sans intégration qui utilisent la pratique <i>Je varie les pratiques de lecture; lecture en lisant seulement les pseudo mots</i>	257
Figure 73: Fréquence de répondantes des groupes avec et sans intégration qui utilisent la pratique <i>Je varie les pratiques de lecture; lecture permettant de terminer un mot commencé par l'enseignante</i>	258
Figure 74: Fréquence de répondantes des groupes avec et sans intégration qui utilisent la pratique <i>J'invite l'élève à se faire une évocation; en revoyant l'illustration</i>	259
Figure 75: Fréquence de répondantes des groupes avec et sans intégration qui utilisent la pratique <i>J'invite l'élève à se fabriquer une évocation; en se donnant l'évocation graphique du mot</i>	260
Figure 76: Fréquence de répondantes des groupes avec et sans intégration qui utilisent de la pratique <i>J'invite l'élève à se fabriquer une évocation; en se tenant un discours sur le mot</i>	261
Figure 77: Fréquence de répondantes des groupes avec et sans intégration qui utilisent la pratique <i>J'invite l'élève à se fabriquer une évocation; en recherchant des similitudes avec des mots connus</i>	262

Figure 78: Fréquence de répondantes des groupes avec et sans intégration qui utilisent la pratique <i>J'invite l'élève à se fabriquer une évocation; en réentendant les sons des mots dans sa tête</i>	263
Figure 79: Fréquence de répondantes des groupes avec et sans intégration qui utilisent la pratique <i>J'écris ou je dessine les idées générées par les élèves</i>	264
Figure 80: Fréquence de répondantes des groupes avec et sans intégration qui utilisent la pratique <i>J'utilise un schéma du récit, une carte sémantique ou un réseau conceptuel</i>	265
Figure 81: Fréquence de répondantes des groupes avec et sans intégration qui utilisent la pratique <i>Je fais poser des questions précises et je donne des choix de réponses</i>	266
Figure 82: Fréquence de répondantes des groupes avec et sans intégration qui utilisent la pratique <i>Je fais des bricolages, des recettes ou des pièces de théâtre après la lecture de consignes</i>	267
Figure 83: Fréquence de répondantes des groupes avec et sans intégration qui utilisent la pratique <i>J'amène les nouveaux apprentissages petit à petit et je m'assure qu'ils soient liés</i>	268
Figure 84: Fréquence de répondantes des groupes avec et sans intégration qui utilisent la pratique <i>Je crée des liens entre les nouveaux apprentissages et le vécu de l'élève</i>	269
Figure 85: Fréquence de répondantes des groupes avec et sans intégration qui utilisent la pratique <i>Je reviens fréquemment sur un nouveau concept dans une même journée</i> ..	270
Figure 86: Fréquence de répondantes des groupes avec et sans intégration qui utilisent la pratique <i>Je prends soin du niveau sonore</i>	272
Figure 87: Fréquence d'utilisation de la pratique <i>Je prends soin de la stimulation auditive</i>	273
Figure 88: Fréquence de répondants des groupes avec et sans intégration qui utilisent la pratique <i>J'instaure une routine stable, fixe et durable pour les périodes de lecture</i> ..	274
Figure 89: Fréquence de répondantes des groupes avec et sans intégration qui utilisent la pratique <i>J'indique le début, le milieu et la fin tout au long de son déroulement</i>	275

CHAPITRE 1

INTRODUCTION GÉNÉRALE

Depuis de nombreuses années, le concept de différenciation pédagogique est considéré par les chercheurs comme un des moyens à privilégier pour accéder à la réussite (Astolfi, 2007 ; Przesmychki, 2004 ; Meirieu, 1992). Avec la promotion de ce concept lors de l'implantation du Renouveau pédagogique au début des années 2000, les enseignantes¹ du Québec doivent l'intégrer dans leur pratique quotidienne. Certaines l'adoptent avec enthousiasme et d'autres s'impliquent dans un processus de changements de leurs conceptions sur la pratique enseignante et le rôle de l'apprenant.

Dans les classes de 1^{re} année du 1^{er} cycle du primaire², les enseignantes orientent spécifiquement leurs pratiques vers l'enseignement de la lecture. Depuis peu, une clientèle intégrée d'élèves avec un trouble du langage a fait son apparition en classe régulière. Le défi de la différenciation prend alors tout son sens puisque l'enseignement de la lecture passe par le langage, leur principale difficulté. Essentiellement, les politiques qui définissent les interventions pédagogiques à privilégier pour favoriser la réussite de l'élève intégré se basent sur une utilisation systématique de la différenciation pédagogique en classe régulière (MEQ, 1999). Conséquemment, les enseignantes doivent principalement adapter leurs pratiques afin de favoriser la réussite de l'élève avec un trouble du langage.

Plus de dix années ont passé depuis la fin de la période de diffusion du concept de différenciation pédagogique. Les enseignantes de 1^{re} année ont été les premières à être sensibilisées au concept afin de mettre en place une structure différenciée dans leur classe pour l'enseignement de la lecture. Elles ont dû apprendre à sélectionner des pratiques pour favoriser l'apprentissage de cette compétence par chaque élève de leur groupe. Pour ce faire, elles ont été invitées à s'inspirer des écrits des auteurs qui s'intéressent au sujet.

¹ Le féminin sera employé tout au long de ce travail pour en alléger la lecture.

² Tout au long de cette recherche, l'expression « 1^{re} année » fera référence à la 1^{re} année du 1^{er} cycle du primaire et sera utilisée afin d'alléger la lecture.

Certains d'entre eux, qui orientent leur recherche vers la didactique du lire-écrire, alimentent grandement les enseignantes en leur proposant des pratiques pour favoriser l'enseignement des stratégies de reconnaissance et d'identification des mots et des stratégies de gestion de la compréhension de lecture (entre autres Saint-Laurent, 2007 ; Giasson, 2003). D'autres s'intéressent à la réussite des élèves à risque et proposent des pratiques adaptées à ses élèves particuliers (entre autres Goupil, 2007 ; Miller, 2007 ; Saint-Laurent, 2007 ; Schraub-Bundoc, 2007 ; Vaughn *et al.*, 2007 ; Therrien *et al.*, 2006 ; Williams, 2005 ; Therrien, 2004 ; Garner et Bochna, 2004 ; Chard *et al.*, 2002). D'autres encore visent la connaissance de l'élève comme apprenant et s'intéressent aux styles d'apprentissage. Ces auteurs proposent des pratiques adaptées aux façons dont l'élève s'approprié l'objet de connaissance. Ils s'intéressent principalement à des théories comme les intelligences multiples, les styles cognitifs et la pédagogie de la gestion mentale (Bédard, 2002 ; Flessas, 2001 ; Lussier et Rinaldi *et al.*, 2000 ; Armstrong, 1999 ; Gaté, 1998 ; Flessas, 1997). Enfin, certains auteurs s'intéressent à l'élève avec un trouble du langage (Bowen et Fortin, 2007 ; Romagny, 2005 ; Danon-Boileau, 2002 ; Lussier et Flessas, 2001 ; Le Normand, 1999). Ceux-ci proposent plusieurs pratiques pour favoriser l'apprentissage de la communication, de l'acquisition du décodage et de la compréhension du langage oral ou écrit. Tous ces auteurs permettent aux enseignantes de choisir les pratiques les plus adaptées aux élèves de leur groupe et ainsi s'assurer de la réussite de l'apprentissage de la lecture.

Afin de favoriser la réussite de chaque élève de leur groupe, les enseignantes doivent être soucieuses de mettre en place les différentes pratiques adaptées apprises et/ou préconisées. Pour mieux caractériser la pratique différenciée des enseignantes, cette recherche vise à identifier les pratiques adaptées utilisées par les enseignantes de 1^{re} année en situation d'enseignement/apprentissage de la lecture. Également, elle veut vérifier l'incidence de la présence d'un élève en trouble langagier sur les pratiques adaptées utilisées. Plus précisément, cette recherche désire connaître les pratiques utilisées par les

enseignantes de la Commission scolaire des Navigateurs. Pour ce faire, un questionnaire d'enquête a été distribué et les enseignantes volontaires ont été invitées à le compléter.

Dans les premier et deuxième chapitres de cette recherche, la problématique et le cadre théorique inhérents à l'étude sont présentés. Par la suite, au troisième chapitre, la méthodologie, et particulièrement le questionnaire utilisé dans le cadre de cette recherche, sont exposés. Au quatrième chapitre, les résultats sont détaillés afin que le lecteur puisse se faire une idée juste des déclarations des répondantes concernant la fréquence d'utilisation de nombre donné de pratiques adaptées. Dans le cinquième chapitre, les résultats sont analysés, discutés et synthétisés. Enfin, le sixième chapitre propose une courte conclusion dans laquelle les limites de cette recherche sont exposées ainsi que les perspectives de recherches pour l'avenir.

CHAPITRE 2

PROBLÉMATIQUE

Savoir lire est essentiel à la réussite de toute scolarité. Les difficultés éprouvées dans l'acquisition de la lecture et de sa compréhension constituent un des motifs principaux sur lequel les intervenants scolaires s'appuient pour justifier un redoublement de l'élève (MELS, 2004). Puisqu'on retrouve dans les classes d'aujourd'hui des élèves intégrés avec diverses problématiques (comme la dysphasie, la dyspraxie, la déficience légère, la déficience motrice, etc.), les moyens mis en place pour favoriser l'apprentissage de la lecture sont déterminants pour s'assurer de leur réussite. Régulièrement, la réussite de l'apprentissage de la lecture passe par l'enseignante qui a un rôle majeur à jouer. Entre autres, l'enseignante est invitée à utiliser la différenciation pédagogique afin de rejoindre chaque élève de son groupe (MEQ, 1999). Les milieux de la recherche et de la pratique tentent de découvrir les facteurs et les interventions susceptibles de favoriser la réussite en lecture du plus grand nombre. Les nombreuses recherches consacrées aux pratiques en enseignement de la lecture en sont un bon exemple.

Pour mieux comprendre la problématique dans laquelle s'inscrit cette recherche, le présent chapitre présente l'implantation du Renouveau pédagogique et l'état de l'adaptation scolaire en exposant la perspective de la différenciation pédagogique comme moyen pour réussir l'intégration. De même, la situation des classes du primaire, plus précisément les classes de 1^{re} année et l'enseignement de la lecture, ainsi que le défi soulevé par la présence d'un élève avec un trouble de langage sont étudiées à la lumière de la différenciation pédagogique. Pour conclure, les questions et les objectifs de la recherche sont présentés.

2.1 LE RENOUVEAU PÉDAGOGIQUE : LA DÉMOCRATISATION DE LA RÉUSSITE

Au Québec, depuis le début des années 60, le système scolaire essaie de s'adapter à l'évolution rapide de la société. Le Rapport Parent publié en 1963 offre une réponse aux changements demandés, entre autres par l'industrie et la famille qui exigent plus de formation et de qualification. Ce rapport prône la démocratisation de l'école. La scolarité devient accessible à tous les enfants en devenant obligatoire et gratuite. Chacun peut alors espérer accéder à un poste important et hausser son niveau de vie.

À la suite du Rapport Parent, des changements profonds au sein de la société québécoise continuent de provoquer des modifications graduelles aux visées de l'école. La vie familiale, les relations sociales, les structures économiques, l'organisation du travail et la place de la technologie dans la vie quotidienne ne cessent d'évoluer (MEQ, 1999). Avec les États généraux de l'éducation en 1996, les nouvelles attentes de la société envers le système d'éducation en place se concrétisent. Ces États généraux concluent que l'école de demain doit prendre en compte les nouveaux contextes de mondialisation, les nouvelles technologies omniprésentes, et surtout elle doit assurer une scolarité réussie pour tous les élèves. Pour ce faire, une nouvelle réforme, le Renouveau pédagogique, est mise en place au tournant du troisième millénaire. Dès lors, ce n'est plus la démocratisation de l'école qui est visée mais la démocratisation de l'apprentissage.

Pour permettre la réussite du plus grand nombre d'élèves, la mission de l'école s'axe maintenant à l'intérieur de trois grands thèmes (MEQ, 2001). L'école doit tout d'abord assurer l'instruction des élèves. Les institutions scolaires ont la responsabilité de soutenir le développement cognitif de chaque élève. L'école joue à cet égard un rôle irremplaçable pour tout ce qui touche l'acquisition des connaissances. Ensuite, l'école est invitée à favoriser la socialisation. Elle doit permettre la transmission des valeurs de notre société démocratique et du patrimoine des savoirs communs. Enfin, elle a le devoir de

qualifier, donc de rendre possible la réussite scolaire de tous les élèves (MEQ, 2001). Dans cette perspective, il incombe à chaque établissement de mettre en œuvre des mesures qui permettent à tous les élèves de réussir. Pour ce faire, l'environnement éducatif doit tenir compte des intérêts, des aptitudes et des besoins de chacun, donc il doit s'adapter à chaque élève. Pour rendre cette tâche possible, le MEQ (2001) suggère de différencier la pédagogie pour rejoindre chaque élève dans le respect de ses différences.

2.2 L'ADAPTATION SCOLAIRE AU QUÉBEC

Pour assurer, comme le propose son nouveau mandat, la réussite de tous les élèves, l'école doit nécessairement se pencher sur la situation des élèves en difficulté³. Afin de s'adapter au courant qui prône l'intégration des élèves handicapés, en difficulté de comportement ou d'apprentissage, le ministère de l'Éducation révisé les politiques sur l'adaptation scolaire (MEQ, 1999) et rend public des orientations fondamentales concernant ces populations spécifiques (MELS, 2006).

En 1999, voyant les autres provinces statuer sur une politique d'intégration, le Québec adopte la loi 235 sur l'instruction publique qui oblige la mise en place de structures d'accueil des élèves anciennement scolarisés en population restreinte (MEQ, 2004). Cette loi amène le ministère de l'Éducation à édicter une politique de l'intégration scolaire (MEQ, 1999). Dans cette foulée, elle oblige les commissions scolaires à se doter d'une structure d'interventions afin de faciliter l'intégration des élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage et des élèves handicapés.

³ Pour mieux cerner la problématique de l'adaptation scolaire, il est essentiel de faire la distinction entre une difficulté d'apprentissage et un trouble d'apprentissage. La difficulté d'apprentissage est due à des facteurs externes, des événements perturbateurs, qui surviennent dans la vie; elle est donc temporaire. Le trouble d'apprentissage, lui, est dû à des facteurs internes, d'ordre neurologique, qui sont innés ou acquis; le trouble est permanent et irréversible (MEQ, 2003).

2.3 LA DIFFÉRENCIATION PÉDAGOGIQUE COMME MOYEN POUR RÉUSSIR L'INTÉGRATION

Dans le prolongement de la politique de l'intégration scolaire née du Renouveau pédagogique, les élèves en difficulté d'apprentissage sont soumis aux mêmes normes d'intervention que les élèves avec un parcours scolaire régulier. Cette orientation, loin d'être sans conséquence, place les applications des pratiques inclusives au cœur des interventions. Ces pratiques s'emploient à faciliter l'intégration de l'élève en difficulté dans une classe régulière. Toutes, de l'adhocratie à l'éducation adaptée, renvoient à l'adaptation de la classe d'accueil : adaptation de l'environnement et des pratiques afin qu'elles correspondent efficacement aux différences de chacun des élèves (Doré *et al.*, 1996). Pour le Ministère (1999), les membres du personnel scolaire sont les premiers visés en ce qui a trait à l'adaptation de cette classe d'accueil. Les enseignantes sont les premières responsables des structures éducatives et des interventions pédagogiques auprès d'un groupe d'élèves, donc elles sont responsables de la réussite de chaque élève qui le compose.

Dans sa politique sur l'organisation des services, le Ministère (2006) considère que la différenciation pédagogique⁴, qui vise le progrès optimal de chaque élève, est le moyen de prévention des difficultés scolaires. D'après lui, l'utilisation de la différenciation pédagogique répond à deux besoins distincts. En premier lieu, elle amène tous les élèves à la réussite. En second lieu, elle permet l'intégration réussie des élèves en difficulté d'apprentissage ou d'adaptation, car un rapport entre la réussite de tous et l'utilisation de la différenciation a été démontré par les recherches des dernières années (Astolfi, 2007 ; Przesmycki, 2004 ; Meirieu, 1992).

⁴ Le concept de différenciation pédagogique a été grandement exploré au cours des dernières années. D'ailleurs, à la lecture des écrits sur le sujet, on se rend compte qu'il existe une certaine régularité dans les thèmes abordés. Une partie des écrits se consacre aux fondements épistémologiques de ce concept. Ceux-ci définissent le concept, l'expliquent et précisent les idéologies qui sont sous-jacentes : le combat contre l'homogénéité d'un groupe et l'acceptation des différences de chaque élève qui le compose (Chapman et King, 2005 ; Groupe de travail sur la différenciation pédagogique en Outaouais, 2005 ; Tomlinson, 2005 ; Keck et Kinney, 2005 ; Perrenoud, 1997 ; Przesmycki, 2004 ; Gillig, 2001 ; Zakhartchouk et Rivière, 2001 ; Perraudeau, 1997 ; Astolfi, 2007 ; Meirieu, 1992).

2.3.1 La différenciation pédagogique dans les classes du primaire

Puisque la réalité des classes se modifie depuis la fin du XXe siècle avec l'arrivée des élèves intégrés en classe régulière, les nouvelles façons de concevoir la pédagogie demandent une adaptation professionnelle et une implication réelle de chaque enseignante. Avec la mise en place du Renouveau pédagogique, les enseignantes du primaire sont soumises à une sensibilisation massive du concept de différenciation pédagogique. Par des journées de formation, l'encadrement des conseillers pédagogiques et des allocations attribuées pour aider à la planification de situations d'apprentissage différenciées, le Ministère illustre toute l'importance accordée à la promotion de la différenciation pédagogique.

Par leurs écrits, certains auteurs soutiennent les enseignantes qui veulent employer la différenciation pédagogique dans leur classe (Carolan et Guinn, 2007 ; Akos *et al.*, 2007 ; Center for comprehensive school reform and improvement, 2007 ; Keck et Kinney, 2005 ; Caron, 2003). Ces auteurs donnent des pistes d'utilisation de pratiques différenciées. On y trouve parfois la description d'activités différenciées ou bien des indications pour mettre en place une structure qui sert à planifier des activités différenciées. Les enseignantes sont ainsi encadrées afin d'instaurer la différenciation pédagogique et vivre dans une classe qui l'utilise.

En plus d'avoir accès à des écrits encadrant la mise en place de la différenciation, les enseignantes disposent des réflexions réalisées sur les processus d'apprentissage pour servir d'assise à la planification d'activités différenciées. Principalement, les auteurs qui s'intéressent aux théories sur les intelligences multiples, les styles cognitifs ou la pédagogie de la gestion mentale sont les plus consultés. Ceux-ci décrivent des pratiques adaptées pour plusieurs disciplines en considérant la manière d'apprendre des élèves (Moran *et al.*, 2006 ; Campbell *et al.*, 2005 ; Sternberg et Zhang, 2005 ; Bédard, 2002 ; Van Grunderbeeck, 2000 ; Gardner, 1996 ; Chambers., 1997, Flessas, 1997 ; Chich, 1995).

2.3.2 La différenciation pédagogique dans les classes de 1^{re} année : l'importance de la lecture-écriture

Tel que déjà mentionné, c'est envers les classes de 1^{re} année que les attentes sont actuellement les plus grandes en matière de différenciation pédagogique étant donné que celles-ci ont été les premières à s'inscrire dans la foulée du Renouveau pédagogique.

Dans les classes de 1^{re} année, il importe de noter la place prépondérante de la lecture et de l'écriture. Il a été démontré que plus de 80% du temps d'enseignement dans une classe de 1^{re} année est en effet consacré à l'apprentissage du lire-écrire, tandis qu'aux 2^e et 3^e cycles, il se situe entre 40 et 60% (Pierre, 2003). Les recherches consacrées au développement du lire-écrire chez les jeunes apprenants considèrent l'écriture comme un des aspects de cet apprentissage. En effet, l'écriture est associée au mode de production de l'apprentissage du lire-écrire et elle possède des pratiques qui lui sont propres (Christie, 2003). La lecture, quant à elle, sert à comprendre un texte avec précision et efficacité (McCardle, Scarborough et Catts, 2001)⁵.

Attendu que la réussite de l'apprentissage de la lecture est un indicateur de réussite scolaire (MELS, 2004), les enseignantes se doivent d'utiliser toutes les ressources disponibles pour favoriser la réussite de chaque élève de leur groupe. Ces enseignantes possèdent des connaissances sur les pratiques liées à la didactique de la lecture apprises surtout lors de leur formation initiale. Également, elles ont la possibilité d'utiliser un matériel didactique qui propose des activités selon les principales méthodes d'enseignement de la lecture. Certaines formations données par les commissions scolaires et des lectures professionnelles peuvent aussi alimenter leurs connaissances personnelles sur l'enseignement de la lecture et/ou la différenciation pédagogique. Essentiellement, la différenciation pédagogique plus spécifique à l'enseignement de la lecture réunit des

⁵ Comme cela sera exposé dans le chapitre consacré au cadre théorique, il importe de savoir que cette recherche se consacre exclusivement à la lecture afin de concentrer l'examen des pratiques enseignantes autour d'un seul axe où la documentation est abondante et diversifiée.

pratiques provenant principalement de deux domaines. Les recherches qui se consacrent à l'enseignement de la lecture dans son ensemble apportent une expertise appréciable sur ce sujet. Elles fournissent une assise solide aux pratiques utiles à l'apprentissage de la lecture et cela, pour l'ensemble des élèves. De même, les recherches qui portent sur l'adaptation scolaire proposent des réflexions quant à des pratiques choisies en fonction des difficultés des élèves et des caractéristiques d'apprentissage propres à ces derniers.

2.3.2.1. Lecture et différenciation pédagogique en 1^{er} année : constats de recherche

Les recherches effectuées sur la lecture sont nombreuses. Les recherches effectuées sur la lecture et la différenciation pédagogique sont quant elles peu nombreuses. Essentiellement, les études qui présentent des pratiques pédagogiques jugées exemplaires pour assurer la réussite du plus grande permettent de nourrir la réflexion sur le sujet. Dans un autre ordre d'idées, les études qui présentent les pratiques réelles mises en place en classe permettent quant à elles d'établir le portrait (partiel nous le verrons) de ce qui se passe réellement en classe.

Un grand nombre de chercheurs (entre autres Menon et Hiebert, 2005 ; Giasson et Saint-Laurent, 2003 ; Taylor, Peterson, Pearson et Rodriguez , 2002 ; Taylor, Pearson, Clark et Walpole, 2000 ; Morrow, Tracey Gee Woo et Pressley, 1999 ; Juel et Minden-Cupp, 1999 ; Wharton-McDonald, Pressley et Hampston, 1998 ; Pressley, Rankin et Yokoi, 1996 ; Pressley, Allington Baker, Brooks, Collins Block, Cronin, Morrow, Nelson, Tracey, Wharton-McDonald et Woo, 1998, dans Turcotte, 2007 ; Block, Oakar et Hurt, 2002, dans Turcotte, 2007) se sont intéressés aux pratiques pédagogiques exemplaires en enseignement de la lecture, c'est-à-dire celles qui favorisent le plus grand progrès de la majorité des élèves d'une classe de lecteurs débutants. Turcotte (2007) dresse le portrait des principales recherches qui ont traité de ces pratiques exemplaires par lesquelles il est possible de déduire ce que devrait être un enseignement de la lecture soucieux de la réussite du plus

grand nombre. Elle fait une synthèse des pratiques dites exemplaires qui sont mentionnées dans au moins quatre des études citées plus haut. Tout d'abord, elle indique que la grande majorité des études révèle que l'application d'un enseignement systématique de l'aspect fonctionnel de la lecture dans des tâches authentiques est à privilégier. Ces pratiques se rapportent à l'approche équilibrée qui combine, entre autres, l'enseignement des stratégies de décodage et de construction du sens à partir de textes signifiants. En effet, l'approche équilibrée favorise l'ensemble des processus impliqués lors de la lecture et est considérée comme une des approches les plus efficaces. Aussi, Turcotte (2007) révèle que l'étayage est également considéré comme une pratique exemplaire. Cette pratique s'avère essentielle au développement de certains lecteurs. Elle permet de soutenir l'apprenant tout au long de son apprentissage en le guidant pas à pas. Toutefois, le soutien offert à l'élève peut être complexe puisqu'il doit être adapté à chacun. De même, Turcotte (2007) mentionne qu'utiliser la différenciation pédagogique est aussi une pratique exemplaire puisque la différenciation favorise l'apprentissage de la lecture de chaque élève selon ses aptitudes et son niveau de lecture. Deux façons de différencier seraient à cet égard à privilégier : regrouper les élèves de façon homogène et avoir des attentes élevées envers tous les élèves. Enfin, Turcotte (2007) indique comme dernière pratique exemplaire le fait de donner priorité à la lecture en classe et de créer un climat de lecture riche.

D'autres chercheurs se consacrent davantage à l'observation des pratiques d'enseignement de la lecture utilisées réellement en classe dans la perspective de l'apprentissage de la lecture. Au sein de ces recherches, deux recherches réalisées aux États-Unis auprès des enseignants du primaire ont observé l'utilisation de pratiques de différenciation pédagogique liées à l'enseignement de la lecture (Miller, 2007 ; Schraub-Bundoc, 2007). L'étude de Miller (2007) s'intéresse particulièrement aux pratiques utilisées par des enseignantes de la 2^e année du 1^{er} cycle du primaire. Après trois périodes d'observation, Miller conclut que les enseignantes emploient des pratiques de différenciation pédagogique basées sur les besoins des élèves, leurs façons d'apprendre et selon leur différent niveau de lecture. Miller (2007) indique également que les élèves

obtiennent plus de bénéfices lorsque l'enseignante engage un dialogue lors de la lecture d'un texte avec des questions générales sur le texte, lorsqu'elle fait résumer ce qui vient d'être lu, lorsqu'elle demande de clarifier certaines informations et de prédire la suite du texte. Ces pratiques favorisent principalement la fluidité en lecture et la compréhension de lecture. Schraub Bundoc (2007), quant à elle, a interrogé 242 enseignantes américaines sur les pratiques différenciées idéales en enseignement de la lecture. Elle conclut que, selon ces enseignantes du primaire, la lecture guidée, la lecture en petits groupes, l'utilisation de matériel adapté au niveau de lecture et la modification de l'enseignement selon l'élève font partie des pratiques obligatoires pour faire de la différenciation pédagogique en enseignement de la lecture.

Au Québec, l'étude de Chandonnet (2003) offre un portrait des pratiques utilisées pour l'enseignement de la lecture en 1^{re} année (Chandonnet, 2003). Dans cette étude, pour laquelle 19 enseignantes ont répondu à un questionnaire et 368 élèves ont été évalués afin de vérifier l'acquisition de la lecture, Chandonnet (2003) révèle que les enseignantes ont des pratiques plutôt conventionnelles pour les regroupements, le matériel et l'évaluation puisqu'elles enseignent à tout le groupe, utilisent un manuel de lecture unique durant l'année et évaluent à l'aide de tests. De fait, la différenciation pédagogique semble une orientation très peu mise en pratique. Par contre, les enseignantes affirment utiliser huit pratiques identifiées par Chandonnet (2003) comme étant porteuse de réussite: la lecture orale, les réactions orales ou écrites après la lecture, le cercle de lecture, les listes de mots à photographier, les livres gradués, le matériel informatique, les bibliothèques de classe et l'évaluation en rencontres individuelles. De son côté, une étude de Giasson et St-Laurent (MELS, 2006) souligne plutôt que les pratiques de différenciation pédagogique demeurent très peu exploitées dans les classes (quelles classes ?).

2.3.3 La différenciation et l'avènement d'élèves avec un trouble du langage dans les classes de 1^{re} année

La place de la différenciation pédagogique dans les classes de 1^{re} année se distingue par son lien avec l'enseignement de la lecture. Dans la perspective de la politique d'intégration, il n'est pas rare aujourd'hui de voir dans les classes de 1^{re} année une nouvelle clientèle : les élèves avec un trouble du langage. Loin d'être sans conséquence, la venue de cette clientèle solidifie le lien déjà fort qui existe entre l'enseignement de la lecture et la différenciation pédagogique puisque, rappelons-le, la réussite de tous demeure visée.

Le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2007) définit la déficience langagière par une atteinte très marquée, persistante, de l'évolution du langage, de l'expression verbale, des fonctions cognitivo-verbales et de la compréhension verbale. Ces atteintes doivent être diagnostiquées à l'aide de tests appropriés et d'observations systématiques par une équipe multidisciplinaire comprenant une orthophoniste. Les élèves avec un tel déficit, certains maintenant scolarisés en classe régulière, démontrent des carences au niveau des structures du langage, de l'expression ou de la compréhension. De fait, 80 % de ces élèves présentent une difficulté d'apprentissage qui a pour origine une problématique linguistique. Celle-ci découle d'une problématique dans le développement du langage oral (MELS, 2006). Conséquemment, face à cette clientèle, les enseignantes sont invitées à utiliser la différenciation, et principalement, à adapter les pratiques d'enseignement de la lecture dans le but d'aider les élèves à faire l'apprentissage de la langue.

Pour aider à différencier l'enseignement de la lecture auprès des élèves avec un trouble langagier, certains écrits décrivent des pratiques à utiliser dans ce contexte. Les orthophonistes, qui connaissent bien les difficultés de l'élève intégré, proposent à cet égard des pratiques qui proviennent de recherches réalisées sur ce sujet (Bowen, 2007; Romagny, 2005; Égaut, 2004 ; Rinaldi *et al.*, 2000). Les enseignantes qui font face à l'intégration

d'élèves avec un trouble du langage peuvent s'y référer pour nourrir leur pratique, tout comme elles peuvent aussi s'inspirer des recherches sur les pratiques pédagogiques favorisant la réussite du plus grand nombre (telles les pratiques exemplaires). Par contre, aucune recherche ne s'est jusqu'à ce jour penché sur les pratiques réellement mises en place par les enseignantes de 1^{er} année pour l'enseignement de la lecture à ces élèves intégrés en classe régulière.

2.4 QUESTIONS ET OBJECTIFS DE RECHERCHE

Au Québec, avec la diffusion et le soutien apporté aux enseignantes quant au concept de différenciation pédagogique, il va de soi que les instances s'attendent à une utilisation réelle et constante de cette orientation dans toutes les classes du primaire. Ceci est particulièrement vrai en ce qui a trait aux classes de 1^{re} année puisque ce sont elles qui ont été les premières à s'inscrire dans la foulée du Renouveau pédagogique. Entendu que la tâche principale à ce degré scolaire est l'enseignement de la lecture, les enseignantes doivent sélectionner des pratiques adaptées et différenciées parmi l'éventail de pratiques offertes pour assurer la réussite en lecture du plus grand nombre. Le font-elles ? Malgré l'intérêt porté pour le concept de différenciation pédagogique par les chercheurs et les instances lors du Renouveau pédagogique au Québec, force est de constater que très peu d'écrits font mention de l'utilisation réelles des pratiques différenciées dans les classes au Québec et qu'aucune recherche ne s'est penchée récemment sur la question en ce qui a trait particulièrement à la classe de 1^{er} année.

Pourtant, avec l'arrivée de la clientèle identifiée en trouble du langage, la différenciation pédagogique devient essentielle. Pour faire face à ce nouveau défi, les enseignantes doivent nécessairement modifier leur façon de faire pour tenir compte des difficultés particulières de ces élèves. Est-ce le cas ? Les enseignantes sont-elles au fait des différences marquées chez ces apprenants ainsi que des modifications à apporter pour suppléer à ces difficultés ? Sont-elles à même de choisir consciemment les meilleures

pratiques adaptées lors de leur enseignement au groupe classe ? Plus encore, utilisent-elles davantage les pratiques différenciées lors de l'enseignement de la lecture dans leur quotidien lorsque justement l'intégration d'un élève avec un trouble du langage les invite à le faire? Aucune recherche ne s'est jusqu'à présent intéressé à ces questions.

Conséquemment, cette étude cherche à répondre à deux interrogations principales de recherche :

1) Quelles sont les pratiques de différenciation pédagogique utilisées en enseignement de la lecture dans une classe de 1^{re} année en situation de grand groupe ?

2) Est-ce que la présence d'un élève en trouble de langage influence l'utilisation des pratiques différenciées en enseignement de la lecture en situation de grand groupe ?

Afin de répondre à ces interrogations, cette recherche poursuit deux objectifs distincts :

1. Identifier et décrire les pratiques différenciées utilisées dans les classes de 1^{re} année en situation d'enseignement de la lecture afin de juger de la mise en œuvre réelle de la différenciation pédagogique.
2. Identifier les pratiques différenciées utilisées spécifiquement lors de l'intégration d'un élève avec une problématique langagière et les comparer avec les pratiques différenciées utilisées dans une classe sans intégration afin d'identifier les ressemblances et les différences.

CHAPITRE 3

CADRE THÉORIQUE

À la lecture des objectifs de recherche, il apparaît essentiel de bien circonscrire le concept de différenciation pédagogique. Pour ce faire, les assises théoriques concernant l'enseignement de la lecture et le contexte d'intégration d'un élève avec un trouble langagier sont abordées à travers la lunette de la différenciation. Ainsi, les pratiques différenciées propres à l'enseignement de la lecture et celles utilisées spécialement en contexte d'intégration d'un élève avec un trouble langagier sont mises en lumière. Cette perspective permet un encadrement plus défini des domaines étudiés par cette recherche.

3.1 LA DIFFÉRENCIATION PÉDAGOGIQUE DANS LE CONTEXTE DE LA RÉFORME ET DE L'ADAPTATION SCOLAIRE

La différenciation pédagogique, assise du Renouveau pédagogique, est reconnue comme une pratique essentielle pour rejoindre tous les élèves du groupe afin de rendre possible l'acquisition de la lecture, apprentissage premier dans une classe de 1^{re} année. Ce concept suscite l'intérêt de plusieurs chercheurs (Astolfi, 2007 ; Chapman et M. King, 2005 ; Keck et Kinney, 2005 ; Sternberg et Zhang, 2005 ; Tomlinson, 2005 ; Przesmycki, 2004 ; Caron, 2003 ; Gillig, 2001 ; Perraudeau, 1997). Ces derniers s'appliquent particulièrement à identifier et à décrire les différentes pratiques pédagogiques différenciées et les moyens à utiliser pour favoriser son implantation progressive.

3.1.1 La pédagogie différenciée : un court historique

Dans son ouvrage paru en 1992 « L'école mode d'emploi », Meirieu retrace rapidement la naissance de la pédagogie différenciée. La première apparition d'un concept similaire date d'aussi loin que 1706 où De la Salle, un directeur d'établissements privés, demande à ses écoles de mettre en place des moyens afin de contrer l'homogénéisation du

groupe classe, entre autres en utilisant un suivi individuel et des activités adaptées. Tout au long de l'histoire de la pédagogie, des traces comme celles-ci apparaissent ponctuellement. Ces pratiques différenciées existent dans plusieurs milieux, à différents moments, car les raisons qui favorisent l'émergence de cette pédagogie se fondent sur l'intégration de plusieurs philosophies plaçant l'élève acteur autonome dans ses propres apprentissages et conscient de la diversité qui l'entoure (Meirieu, 1992). Plusieurs parallèles peuvent de fait être réalisés entre la différenciation pédagogique et des courants marquants du monde de l'éducation qui placent l'élève au cœur des préoccupations des enseignantes. Cette façon de concevoir l'enseignement n'est pas nouvelle en soi; elle se diffuse seulement davantage grâce, entre autres, aux écrits de Perrenoud (1997) et Meirieu (1992) vers la fin du XX^e siècle.

3.1.2 La pédagogie différenciée ou la différenciation pédagogique

Toute différenciation provient du constat qu'un apprentissage significatif doit s'effectuer par l'individu lui-même. Laliberté (1997) précise que pour l'élève, construire son savoir, c'est partir de ce qu'il est et de ce qu'il fait. La pédagogie différenciée et la différenciation pédagogique sont deux facettes différentes d'un concept commun. En Europe plus qu'ailleurs, l'utilisation de l'une ou l'autre des appellations du concept donne lieu à un débat de sens. Ces deux facettes sont pourvues de qualités propres qui chapeautent à elles seules une vision de l'application de l'adaptation des pratiques.

Le concept de pédagogie différenciée est tout d'abord plus restrictif, car il mobilise les enseignantes dans un schème unique d'interventions pédagogiques. Ce schème pédagogique contient des éléments de différenciation, mais la structure des interventions reste à l'intérieur d'un cadre précis comme le plan de travail ou le travail par projet. Ces pratiques mettent l'accent sur l'adaptation de la tâche d'apprentissage selon les modèles d'apprenant tout en étant très encadrées par la démarche pédagogique (Astolfi, 2007; Perraudau-Delbreil, 1994; Meirieu, 1992).

Le concept de différenciation pédagogique, quant à lui, ouvre sur l'utilisation de pratiques pédagogiques adaptées. Ces pratiques peuvent être intégrées à l'intérieur d'une démarche pédagogique plus conventionnelle. Elles sont utilisées de façon à rejoindre certains élèves avec des problématiques spécifiques, parfois ponctuelles. La différenciation, à l'instar de la pédagogie différenciée, est un moyen et non une finalité (Perraudau, 1997). Par ce moyen, les enseignantes possèdent une certaine forme de liberté dans le choix des outils pédagogiques et des démarches adaptées. Elles ne sont pas soumises à un cadre rigide d'intervention, ce qui leur permet de rejoindre directement les élèves à travers leur différence.

Dans le cadre de cette recherche, le concept de différenciation pédagogique est retenu, puisque les objectifs de la recherche sont orientés vers une vérification de l'état des pratiques utilisées par les enseignantes à l'intérieur d'un enseignement en grand groupe. Or, justement la différenciation pédagogique a pour caractéristique principale d'employer des pratiques adaptées à l'intérieur d'un enseignement en grand groupe. De même, elle ouvre également sur un éventail de pratiques proposées par différentes sources exploitables en enseignement du lire-écrire, thème qui nous préoccupe. Ces sources peuvent provenir de la didactique de la langue d'enseignement, de l'adaptation scolaire ou de tout autre domaine qui s'applique aussi à l'enseignement de la lecture.

3.1.3 Des définitions du concept de différenciation pédagogique

Pour le Conseil supérieur de l'éducation (2001), Perrenoud (1997) et Meirieu (1992), la différenciation pédagogique est la mise en place de divers moyens et procédures afin que chaque élève soit placé face à une situation qui lui permet une appropriation de l'objet d'apprentissage. Elle peut aussi être définie par la réponse des enseignantes aux besoins variés des élèves afin de maximiser le potentiel d'apprenant de chacun (Tomlinson, 2005; Bender, 2002). Le concept de différenciation pédagogique est basé sur la croyance

que chaque élève a un profil d'apprenant propre, un rythme d'apprentissage qui lui appartient et des intérêts variés (Akos *et al.*, 2007).

Plus récemment, Goupil (2007) propose une définition basée sur celle de Barry (2004) qui répond aux perspectives de cette recherche en liant le concept aux gestes pédagogiques des enseignantes. Elle indique à cet égard que la différenciation pédagogique permet de mettre en place des contextes d'apprentissage variés et des méthodes d'enseignement différentes afin que chaque élève puisse développer des compétences et acquérir des savoirs à l'aide de stratégies d'apprentissage diverses. Cette définition expose clairement les tenants de ce concept. Pour aider l'élève à réussir, il faut qu'il puisse réaliser une tâche adaptée à son niveau et à sa façon d'apprendre. Pour ce faire, il faut maintenir, développer ou établir un engagement personnel de sa part envers ses capacités d'apprenant et l'objet d'apprentissage. Les enseignantes qui utilisent la différenciation pédagogique doivent s'assurer que l'environnement dans lequel évolue chaque élève lui apporte un défi à sa mesure et que les activités choisies se réalisent en grand groupe aussi bien qu'en dyade. Elles doivent aussi clairement annoncer les objectifs définis pour une situation d'apprentissage et se servir des informations obtenues sur les apprenants pour planifier chaque situation. Conséquemment, en se souciant du temps, de l'espace, du matériel et des stratégies lors de la planification, les enseignantes permettent à la classe de devenir une communauté d'apprenants qui maximise la croissance individuelle (MELS, 2006; Tomlinson, 2005; Bender, 2002).

Néanmoins, il existe différents niveaux aux adaptations qui peuvent être réalisés auprès d'un élève. Pour bien encadrer les interventions, le MELS (2006b) précise les trois niveaux principaux d'adaptation. Les enseignantes peuvent accommoder, adapter ou modifier les situations d'apprentissage ou les gestes d'adaptation. Pour accommoder, les enseignantes utilisent une flexibilité au niveau des pratiques, soit en intervenant rapidement auprès d'un élève ou en lui donnant plus de temps. Lorsqu'elles adaptent, elles apportent des changements dans la façon de vivre une situation d'apprentissage. Les textes peuvent

être plus aérés, le caractère d'écriture plus gros ou encore, les enseignantes peuvent répartir la tâche sur plusieurs périodes. Par contre, les objectifs d'apprentissage et les évaluations ne sont pas dénaturés. Lorsque les enseignantes modifient, elles altèrent la nature même de la situation d'apprentissage ainsi que les exigences d'évaluation. Pour encadrer la décision de modifier les situations d'apprentissage, l'élève doit obligatoirement bénéficier d'un plan d'intervention puisque ce niveau d'adaptation peut être lourd de conséquence sur sa scolarité (Center for comprehensive school reform and improvement, 2007; MELS, 2006b).

3.1.4 La différenciation simultanée et la différenciation successive

Il existe deux pôles à la différenciation telle qu'elle se pratique aujourd'hui. À l'un des pôles, il y a la différenciation immédiate qui est souvent spontanée et répond aux mille situations de la vie quotidienne. À l'autre pôle, il y a les formes de différenciation qui demandent plus de temps et qui s'attaquent aux différences fondamentales, c'est-à-dire aux façons d'apprendre de l'élève (Perrenoud, 1997). Principalement, deux formes se distinguent : la différenciation successive et la différenciation simultanée. Elles se définissent par comparaison; l'une s'opposant à l'autre par sa convivialité et son ouverture vers des pratiques plus instinctives.

La différenciation simultanée exige une gestion plus délicate et demande une rigueur absolue lors de sa mise en place. Chaque élève reçoit une activité à sa mesure qui implique un éclatement du groupe classe. Les enseignantes planifient des activités selon le parcours, les besoins et les possibilités de chaque apprenant. Les formes que prennent les activités vont d'une individualisation des contenus d'apprentissage à des regroupements en petits effectifs. On établit parfois des plans de travail, des tableaux de programmation ou des contrats d'apprentissage pour réguler ces apprentissages (Groupe de travail sur la différenciation pédagogique en Outaouais, 2005; Perraudeau, 1997).

La différenciation successive possède, quant à elle, une caractéristique unique. Elle concerne surtout la structure collective de la classe, en d'autres mots, elle s'adresse au groupe classe en situation d'enseignement (Perradeau-Delbreil, 1994). Il a été démontré que l'enseignement au groupe classe domine les pratiques pédagogiques des enseignantes au Québec (Chandonnet, 2003). Il apparaît donc judicieux de retenir la différenciation successive pour cette recherche.

D'une manière plus spécifique, la différenciation successive permet aux enseignantes d'utiliser leurs ressources et leurs connaissances dans leur planification quotidienne, hebdomadaire ou mensuelle afin de rejoindre tous les élèves de leur groupe. C'est une différenciation conviviale et progressive où les enseignantes planifient les outils et les situations en alternance. Plusieurs enseignantes l'utilisent sans le savoir, car les pratiques sont employées à l'intérieur de leur gestion habituelle. Lorsque les enseignantes différencient consciemment, elles deviennent de plus en plus flexibles dans leur façon de multiplier les chances de réussite des élèves. Ainsi, elles modifient des activités en considérant l'aspect de l'environnement, du style d'apprenant et de la durée. Parmi un éventail de moyens offerts, les enseignantes choisissent ceux qu'elles jugent aptes à favoriser l'apprentissage de chaque élève.

Meirieu (1992) ajoute que la différenciation successive veut répondre au constat qu'une bonne pédagogie rejoint l'éclectisme méthodique : éclectisme parce qu'il n'y a pas une seule façon de réussir et méthodique parce que, sans la méthode, une diversité d'actions peut facilement créer l'anarchie. Pour réussir, il faut que chaque situation d'apprentissage soit construite autour d'un objectif tout en modifiant les outils et les situations. C'est ce qu'on appelle les structures de la différenciation (Caron, 2003; Perradeau-Delbreil, 1994; Meirieu, 1992). La différenciation successive a besoin d'encadrement et les enseignantes opèrent le contrôle à travers une planification à long terme.

3.1.5 La planification de situations d'apprentissage différenciées

L'adoption de la différenciation est sans contredit un engagement des enseignantes dans toutes les sphères de leur pratique pédagogique. De fait, les enseignantes doivent sortir de leur zone de confort : si elles aiment parler, elles se doivent utiliser davantage des dessins; si elles aiment travailler en grand groupe, elles doivent faire l'effort de créer des situations de petits groupes; etc. (Tomlinson, 2005).

En plus d'être consciente de leur façon d'enseigner, les enseignantes doivent tenir compte des différences de leurs élèves lors de la planification d'une situation d'apprentissage. Pour connaître ces différences, elles doivent observer et évaluer les façons d'apprendre et les intérêts de chacun. Elles doivent aussi définir clairement les apprentissages visés (Comité régional de coordination pédagogique, CRCP, 2005). Cela fait, les enseignantes doivent déterminer, parmi l'ensemble des éléments qui définissent une situation d'apprentissage (les stratégies, les méthodes d'enseignement, les phases d'activation des connaissances, de réalisation, d'intégration et d'évaluation) ce qui doit être adapté (Miller, 2007; Schraub-Bundoc, 2007). Pour encadrer le travail d'adaptation, la planification est bien entendu essentielle à la réussite de toute activité différenciée (Anderson et Algozzine, 2007; Center for comprehensive school reform and improvement, 2007).

Les auteurs proposent une planification des activités différenciées en suivant plusieurs modèles qui varient, entre autres selon leur pays d'appartenance (Anderson et Algozzine, 2007; Center for comprehensive school reform and improvement, 2007; Groupe de travail sur la différenciation pédagogique en Outaouais, 2005; Caron, 2003; Bender, 2002; Laliberté, 1997). Nous retenons ici que les enseignantes peuvent différencier les pratiques en considérant les structures suivantes : l'environnement de l'élève, les contenus des situations d'apprentissage, les productions attendues et les processus d'apprentissage.

Lorsque les enseignantes différencient l'environnement dans lequel se réalisent les apprentissages, elles varient l'aménagement de la classe, le décor, la place de l'élève dans la classe, etc. Cette façon de différencier atténue l'absence de proximité des enseignantes durant les situations d'apprentissage. Également, elle facilite la concentration d'un élève en le plaçant devant la classe ou encore, en limitant les stimulations visuelles (Akos *et al.*, 2007; Anderson et Algozzine, 2007; Groupe de travail sur la différenciation pédagogique en Outaouais, 2005; Caron, 2003; Bender, 2002).

En différenciant les contenus des situations d'apprentissage, les enseignantes adaptent la présentation des contenus disciplinaires en utilisant plusieurs activités différentes qui mobilisent les mêmes savoirs, en présentant les contenus de manières différentes ou en scindant les contenus de façon à en réduire la difficulté (Akos *et al.*, 2007; Anderson et Algozzine, 2007; Groupe de travail sur la différenciation pédagogique en Outaouais, 2005; Caron, 2003; Bender, 2002).

Pour différencier les productions, il faut permettre à l'élève d'utiliser des façons différentes pour illustrer ce qu'il a appris ou compris du contenu (Groupe de travail sur la différenciation pédagogique en Outaouais, 2005). Ainsi, l'élève peut écrire un poème, faire un dessin, fabriquer une maquette, faire la cuisine, etc. Cette différenciation dans les productions lui permet d'utiliser ses goûts, ses intérêts ou ses talents pour démontrer sa compréhension d'un concept (Akos *et al.*, 2007; Tomlinson, 2005; Anderson et Algozzine, 2007; Groupe de travail sur la différenciation pédagogique en Outaouais, 2005; Caron, 2003; Bender, 2002).

Enfin, la différenciation des activités peut également se faire en fonction des processus d'apprentissage. Le processus peut se définir par la manière dont l'élève interagit par rapport au contenu d'apprentissage. Chaque interaction sera déterminée par les préférences variées de l'élève (Bender, 2002). Cette différenciation se fait à partir de plusieurs bagages théoriques issus de la psychologie cognitive. Les adaptations liées à la

façon d'apprendre de chacun des élèves sont en constante évolution et peuvent devenir la base d'une différenciation efficace. Conséquemment, depuis deux décennies, certains chercheurs s'intéressent plus spécialement aux théories des intelligences multiples, aux styles d'apprentissage et à la gestion mentale (Moran *et al.*, 2006; Martel, 2003; Bédard, 2002; Armstrong, 1999; Flessas, 1997; Piuze, 1997; Gardner, 1996; Chich, 1995). La différenciation selon les processus d'apprentissage met en évidence le style de l'apprenant dans sa façon d'entrer en relation avec l'objet d'apprentissage. Tous les pédagogues, pratiquant dans un contexte d'intégration ou non, ont avantage à connaître les processus cognitifs de l'élève. De cette façon, lorsqu'ils se servent de ces théories pour planifier une situation différenciée, l'élève bénéficie pleinement de chaque activité pour construire et intégrer un apprentissage spécifique. C'est pourquoi cette structure de différenciation sert d'assise à plusieurs interventions différenciées (Akos *et al.*, 2007; Anderson et Algozzine, 2007; Center for comprehensive school reform and improvement, 2007; Groupe de travail sur la différenciation pédagogique en Outaouais, 2005; Tomlinson, 2005; Caron, 2003; Bender, 2002). Ces théories issues des processus d'apprentissage seront approchées plus en détail dans la section 3.4.

3.2 L'ENSEIGNEMENT DE LA LECTURE DANS L'OPTIQUE DE LA DIFFÉRENCIATION PÉDAGOGIQUE : REGARD SUR LES COMPOSANTES TEXTE/ LECTEUR / CONTEXTE

La planification d'une situation d'apprentissage différenciée utilise particulièrement les pratiques immanentes de la compétence ciblée par la situation. Le regard porté sur les pratiques de différenciation pédagogique dans le contexte spécifique de l'enseignement de la lecture permet une ouverture sur des adaptations propres à la didactique de cette discipline. Les recherches dans le domaine de la lecture et de l'adaptation scolaire apportent à cet égard une vision bien précise de la pratique différenciée auxquelles s'ajoute le bagage proposé par les théories nées des processus cognitifs (Saint-Laurent, 2007 ; Goupil, 2007 ; Vaughn *et al.*, 2007 ; Saint-Laurent, 1995 ; Grunderbeeck, 1994).

La lecture, au même titre que la parole, est un acte langagier qui a comme finalité la compréhension d'un texte. La conception de la compréhension a évolué au cours des années. Aujourd'hui, le modèle de compréhension adopté est un modèle interactif où on considère trois variables indissociables à la compréhension en lecture : le texte, le lecteur et le contexte. Pour favoriser une compréhension claire et précise des textes, ces trois variables doivent être imbriquées les unes aux autres. La variable « texte » fait référence à l'intention de l'auteur, à la structure du texte et à son contenu. La variable « contexte » comprend les éléments extérieurs au texte qui influencent la compréhension: les contextes psychologique, social et physique. La variable « lecteur » est finalement la plus complexe, car elle implique une mise en œuvre de structures cognitives et affectives qui varient d'un élève à l'autre et dont l'enseignante doit tenir compte pour faciliter l'apprentissage. Cette variable comprend, d'une part, les structures du lecteur, c'est-à-dire ses connaissances et ses attitudes, d'autre part, les processus, c'est-à-dire les habiletés qu'il met en œuvre (Giasson, 2004).

3.2.1 Les processus de lecture

Pour cette recherche, il est important de décrire les processus de lecture, car nous verrons que les pratiques d'enseignement de la lecture sont conçues de manière à soutenir l'élève dans le développement des différentes habiletés inhérentes aux processus. D'entrée de jeu, il faut mentionner que les processus décrits subséquentement s'actualisent d'une façon simultanée chez le lecteur, mais à différents niveaux. Les trois premiers processus sont orientés vers la compréhension des éléments de la phrase. En premier lieu, les microprocessus servent à comprendre l'information de la phrase. Pour ce faire, l'élève doit apprendre à utiliser les stratégies de reconnaissance et d'identification des mots. Il doit alors prendre conscience des éléments sonores qui composent la langue (conscience phonologique), saisir l'idée que les lettres représentent des sons (principe alphabétique), apprendre les différentes compositions de lettres qui produisent les syllabes (décodage) et

acquérir un répertoire de plusieurs mots familiers qu'il peut reconnaître au premier regard (globalisation). Il doit aussi savoir regrouper les mots en unités signifiantes, c'est-à-dire, qu'il doit apprendre à lire en groupe de mots. La lecture par groupe de mots est une habileté qui consiste à utiliser les indices syntaxiques pour identifier les unités de sens. Une dernière habileté, la microsélection, amène le lecteur à décider des informations pertinentes à retenir dans la phrase qu'il vient de lire. Cette dernière habileté des microprocessus est dépendante de l'habileté à reconnaître les mots chez l'apprenti lecteur, car si sa mémoire à court terme est occupée par le décodage, elle laisse peu de place pour retenir l'information contenue dans la phrase (Cutting et Scarborough, 2006 ; Giasson, 2004 ; McCardle, Scarborough et Catts, 2001 ; Juel et Minden-Cupp, 2000).

Le deuxième processus lié davantage à la phrase, le processus d'intégration, sert à effectuer des liens entre les phrases ou les propositions. À l'aide des référents (mot qui est utilisé pour en remplacer un autre) et des connecteurs (mot qui relie deux événements), le lecteur assure la cohésion d'une partie du texte ou de son ensemble. Il peut aussi utiliser l'inférence lorsque notamment la compréhension nécessite d'aller au-delà du texte. Certaines inférences sont reliées au texte et d'autres sont issues du schéma de connaissances du lecteur. Même si la capacité à inférer augmente avec l'âge, elle peut être améliorée avec de l'enseignement et de la pratique. Le troisième et dernier processus lié à la compréhension de la phrase est le macroprocessus qui est orienté vers la compréhension du texte en son entier. Par l'identification de l'idée principale du texte et son résumé ainsi que de l'utilisation de la structure du texte, les macroprocessus facilitent la compréhension des informations véhiculées par un texte et aident à retenir de l'information (Cutting et Scarborough, 2006 ; Giasson, 2004 ; McCardle, Scarborough et Catts, 2001 ; Juel et Minden-Cupp, 2000).

Si le quatrième processus, le processus d'élaboration, peut être considéré comme une extension du texte par le lecteur, le dernier processus, le processus métacognitif chapeaute, quant à lui, la compréhension du texte. Les processus d'élaboration permettent

au lecteur de dépasser le texte et d'effectuer des inférences qui n'ont pas été prévues par l'auteur. Le lecteur retient l'information lue dans le texte plus facilement en utilisant les prédictions, l'imagerie mentale, les réponses affectives, le raisonnement et les liens avec ses connaissances. D'autre part, les processus métacognitifs en lecture se réfèrent aux connaissances que possède le lecteur sur ses propres processus de compréhension. Il doit apprendre à reconnaître ses pertes de compréhension pour être capable de faire la gestion de sa compréhension en vue d'utiliser des stratégies de régulation (Cutting et Scarborough, 2006 ; Giasson, 2004 ; McCardle, Scarborough et Catts, 2001 ; Juel et Minden-Cupp, 2000).

Devant tous ces processus nécessaires à la lecture, l'apprenti-lecteur se trouve tout d'abord dans l'obligation de faire face au code qu'il doit déchiffrer et automatiser avec exactitude et rapidité. Inclues à l'intérieur des microprocessus, les stratégies de reconnaissance et d'identification des mots chapeautent les pratiques qui facilitent ce décodage du texte. Chez l'apprenti lecteur, cette habileté doit être automatisée en vue de reconnaître la très grande majorité des mots qu'il rencontre lorsqu'il devient un lecteur compétent (Giasson, 2004). Les stratégies de compréhension, quant à elles, permettent à l'élève de donner du sens à ses lectures. On retrouve ces stratégies à l'intérieur de plusieurs processus, autant ceux liés à la phrase comme les microprocessus, les processus d'intégration et les macroprocessus, que ceux qui permettent à l'élève d'avoir une compréhension qui va au-delà du texte comme les processus d'élaboration et de métacognition. Là encore, l'apprenti-lecteur a donc besoin d'un adulte signifiant pour préciser les procédures et les connaissances afin de passer d'un état de non-lecteur à celui de lecteur (Gaux, 2007 ; Gaux *et al.*, 2007 ; Gaté, 1998).

3.2.2 La différenciation en lien avec l'enseignement de la lecture

Il a été démontré qu'un élève qui reconnaît 95% des mots du texte sera un lecteur habile à la fin de 1^{re} année (MELS, 2006). Les enseignantes doivent, très tôt dans l'année,

mettre l'accent sur l'utilisation des stratégies efficaces d'identification des mots, en plus de mettre en place des habiletés qui favorisent la compréhension du message. Les modèles d'enseignement de la lecture, connues par la majorité des enseignantes, offrent une sélection de pratiques pour favoriser l'acquisition de stratégies et d'habiletés utiles à la réussite de l'apprentissage de la lecture.

3.2.2.1 Les modèles d'enseignement de la lecture

Depuis de longues années, un débat fait rage entre deux façons d'enseigner la lecture, deux modèles: le modèle ascendant ou *bottom-up* qui place le décodage au cœur de l'apprentissage et le modèle descendant ou *top-down* pour qui la lecture est un processus de construction de sens se font la lutte (Turcotte, 2007 ; McCardle, Scarborough et Catts, 2001). Le débat, bien que présent au Québec, n'est pas aussi virulent qu'aux Etats-Unis ou en France où on parle de « guerre de méthode ». La controverse dominante concerne l'enseignement du décodage : doit-on enseigner les mots globalement ou doit-on apprendre à les décoder ? (Giasson, 2003).

Le premier modèle, le *bottom-up*, donne priorité à l'acquisition d'habiletés linguistiques et métalinguistique. Ce modèle donne donc priorité à l'enseignement systématique des stratégies de décodage des mots (Turcotte, 2007). On y associe rapidement l'approche synthétique puisqu'elle utilise la correspondance graphème-phonème. Cette approche utilise la voie d'assemblage qui exploite la relation entre les lettres et les sons. Essentiellement, les enseignantes axent l'apprentissage sur la combinaison des sons des lettres. Par exemple, elles présentent [l] et [a] à l'élève qui fusionne les deux lettres pour faire [la]. Par la suite, elles présentent le mot « lame » et l'élève doit segmenter le mot en deux syllabes [la] et [me] et comprendre que les syllabes sont composées de lettres [l] [a] et [m] [e]. L'argument dominant évoqué par les détracteurs est que cette méthode orientée vers le décodage place la compréhension en second plan (Raynier *et al.*, 2001 dans Turcotte, 2007 ; Cellier *et al.*, 2004 ; Egaud, 2004 ; Giasson,

2003). Bien qu'il soit manifeste que l'utilisation pure de ce modèle n'existe à peu près pas aujourd'hui, Saint-Laurent et Giasson considèrent que certaines pratiques liées à l'enseignement du décodage peuvent contrer l'échec en lecture (MELS, 2006).

À l'inverse, le deuxième modèle ou *top-down* considère la lecture comme un processus de construction de sens. Ce modèle privilégie l'expérience de lectures signifiantes sans enseignement explicite du décodage. De fait, dans sa forme primaire, l'élève, en présence de textes signifiants, apprendra les mots sans intervention de l'adulte. Cette approche utilise la voie d'adressage, c'est-à-dire la reconnaissance instantanée des mots. Néanmoins, le modèle a évolué au cours du temps. Maintenant, on amène l'élève à analyser la phrase afin de trouver le mot, analyser le mot pour en trouver la syllabe, analyser la syllabe pour trouver la lettre, d'où le nom d'approche analytique. Cette approche met en évidence le sens plutôt que le code écrit (Cellier et Lavallée, 2004 ; Egaud, 2004 ; Giasson, 2003). Certaines pratiques pédagogiques utilisées en classe actuellement proviennent de cette méthode. Les enseignantes qui emploient des manuels de lecture comme « Astuce et compagnie » ou « Lexibul »⁶ retrouvent des situations d'apprentissage qui utilisent la méthode analytique (Carrières et Dupont, 2000 ; Lachapelle *et al.*, 1999). Certaines maisons d'éditions proposent également du matériel didactique comme des manuels de lecture, des affiches, des cartes mot/image et des livres géants qui aident à exploiter ces outils selon la méthode aussi appelée méthode globale (Carrières *et al.*, 2000 ; Lachapelle *et al.*, 1999). Les enseignantes demandent alors à l'élève de mémoriser l'image du mot et de le retrouver dans un texte du manuel. Ces images sont analysées de façon à trouver les sons ou les syllabes ou les lettres constituant le mot. Ce dernier modèle se prête également aux critiques puisque plusieurs chercheurs soutiennent que l'absence d'enseignement explicite de la lecture mène l'élève à l'échec (Raynier *et al.*, 2001 dans Turcotte, 2007 ; Cellier *et al.*, 2004 ; Egaud, 2004 ; Giasson, 2003).

⁶ « Astuce et compagnie » et « Lexibul » sont des titres de matériels didactiques mis en circulation dans les écoles, afin de servir de base à l'enseignement de la lecture et de l'écriture. Ce matériel est conforme aux exigences du Programme de formation de l'école québécoise (MEQ, 2001) et a été approuvé par le bureau d'approbation du matériel didactique.

Actuellement, dans la mesure où on reconnaît que les deux modèles extrêmes sont difficiles à soutenir, une approche qui combine les approches analytique et synthétique s'ajoute. L'approche mixte se caractérise par l'utilisation combinée des deux principales méthodes pour optimiser les stratégies et ainsi augmenter les réussites. Cette approche laisse aux enseignantes le choix des moyens, le moment et les façons d'enseigner la lecture (Giasson, 2003). Ainsi, les enseignantes peuvent utiliser la globalisation de certains mots afin de donner un sens à la lecture, tout en enseignant la correspondance graphème-phonème. Elles peuvent juger également du moment où l'enseignement des sons des lettres et des syllabes est propice.

La guerre des méthodes née d'un désir de trouver « la » façon d'enseigner la lecture à chaque élève du groupe donne naissance à un mouvement de plus en plus perceptible envers une approche équilibrée. Cette approche invite les enseignantes à prendre les meilleures décisions pour s'assurer que chaque élève puisse devenir un meilleur lecteur. Elle renvoie à une harmonie entre les besoins des élèves et le soutien offert pour maximiser les réussites (Saint-Laurent, 2007 ; Giasson, 2003). Cette approche s'apparente à l'utilisation de la différenciation successive dans le sens où les enseignantes se doivent d'utiliser tous les moyens dont elles disposent en vue d'aider chaque élève du groupe. Cette approche devient un outil et non une finalité.

Dans la mesure où l'approche équilibrée possède des qualités propres aux pratiques de différenciation successive, il est juste de s'y intéresser. Cette approche se veut un équilibre entre les activités qui laissent la place aux intérêts, aux besoins et aux découvertes de l'élève et celles qui sont structurées, imposées et soudées au programme. L'enseignante doit également créer une harmonie dans le choix de ses pratiques, des tâches et de ses formes d'évaluation. Dans les faits, l'enseignante choisit des pratiques afin qu'elles tiennent compte du rythme de l'élève en variant les interventions pour rendre le lecteur de plus en plus autonome. Ses interventions se font en alternant les activités d'enseignement explicite

et de lecture fonctionnelle (Pressley, 2002 dans Turcotte, 2007 ; Giasson, 2003). Par exemple, particulièrement sur le plan de l'enseignement des stratégies d'identification des mots, l'enseignante peut alterner les pratiques afin d'agrandir le bagage d'unités graphiques en utilisant une histoire associée au son d'une lettre. Elle présente ensuite une carte image pour aider au rappel du son étudié comme pour le son du [m] où elle présente l'image d'une petite fille qui se frotte le ventre et elle fait « Mmmm » en la présentant (Laplante et Wenger, 2001). Par la suite, elle utilise un jeu qui facilite la fusion du phonème [m] avec le son des voyelles, par exemple, elle fait glisser un bloc où un « m » est écrit jusqu'à un autre bloc avec un « a » et elle répète la syllabe [ma]. Enfin, elle utilise la lecture partagée d'un texte sur un thème choisi pour faire repérer les syllabes apprises. Cet exemple, bien que succinct, démontre que l'enseignante utilise différentes pratiques, avec différents matériels et de différentes façons afin de rendre l'apprentissage des stratégies d'identification des mots accessible à plusieurs élèves de son groupe. En plus, en ajoutant des activités d'évaluation formative, les pratiques deviennent de mieux en mieux adaptées à chaque élève du groupe (Pressley, 2002 dans Turcotte, 2007).

Pour que l'approche équilibrée soit porteuse de réussite, l'enseignante doit posséder les compétences professionnelles nécessaires afin de juger de la meilleure façon de répondre aux besoins de ses élèves. De fait, il est essentiel qu'elle connaisse l'évolution de la compétence à lire, parce que l'élève de 1^{re} année possède des caractéristiques uniques puisqu'il débute son apprentissage de la lecture. En effet, au début de la 1^{re} année, elle se trouve en présence d'élèves apprentis-lecteurs. À ce stade, l'élève découvre le principe alphabétique et grâce à l'acquisition du fonctionnement du système écrit, il réussit à lire des mots nouveaux. Ses habiletés sont en voie d'acquisition. L'enseignement à un apprenti lecteur se caractérise, entre autres, par un enseignement des stratégies de reconnaissance et d'identification des mots. Cette habileté devrait être maîtrisée à la fin du 1^{er} cycle (Giasson, 2003).

3.2.2.1 L'enseignement des stratégies de reconnaissance et d'identification des mots

Pour les apprentis lecteurs, l'apprentissage des stratégies de reconnaissance et d'identification des mots est essentiel afin de passer d'un état de non lecteur à celui de lecteur débutant. À l'instar de l'apprenti lecteur, le lecteur débutant utilise de moins en moins le décodage, car il possède un bon vocabulaire global qui lui permet de reconnaître les mots avec aisance. En conséquence, une bonne partie de l'enseignement de 1^{re} année se consacre aux stratégies de décodage, du moins en début d'année.

L'enseignement du décodage repose en grande partie sur la correspondance lettres-sons, sur la fusion syllabique ou sur la segmentation du mot en syllabes. L'élève doit alors prendre conscience des sons de la langue, du principe alphabétique et des différentes compositions de lettres qui composent les sons. Principalement, les premières stratégies à acquérir serviront à identifier les mots. Pour cela, l'enseignante doit enseigner ces principes dominants pour que l'apprenti lecteur comprenne qu'il existe (presque) une relation directe entre l'oral et l'écrit (Giasson, 2004).

Dans un autre ordre d'idées, l'enseignante doit présenter des stratégies facilitatrices de reconnaissance des mots s'appuyant sur plusieurs catégories d'indices de la langue : les indices sémantiques (le sens de la phrase et les illustrations), les indices syntaxiques (la structure de la phrase), les indices visuels (les mots reconnus globalement), les indices phonologiques (les syllabes et les correspondances lettres-sons), les indices morphologiques (les marques des accords grammaticaux) et surtout les morphèmes (préfixes et suffixes) (Gaux, 2007 ; Giasson, 2004). Pour donner du sens, l'élève doit connaître toutes les stratégies. Il doit être capable de les utiliser et de les combiner. De même, il doit s'engager dans une analyse explicite, une analyse métalinguistique de la langue. Il doit avoir, pour ce faire, la conscience des sons constitutifs de la langue, la conscience des contraintes qui organisent les lettres dans les mots et la conscience de

l'ordre des mots et du temps employé (Gaux, 2007 ; Grunderbeeck, 1994 ; Chauveau et Rogovas-Chauveau, 1990).

En résumé, les principales stratégies de reconnaissance et d'identification combinent les stratégies de décodage (conscience phonologique, principe alphabétique, globalisation), ainsi que les stratégies facilitatrices (le sens de la phrase et les illustrations, la structure de la phrase, les mots reconnus globalement, les syllabes et les correspondances lettres-sons, les marques des accords grammaticaux et les préfixes et suffixes).

3.2.3 La différenciation en lien avec les stratégies de gestion et de compréhension de lecture

L'importance de l'enseignement des stratégies de reconnaissance et d'identification des mots en 1^{re} année n'est plus à démontrer. Toutefois, il faut convenir que ses stratégies ont une visée : permettre à l'élève de comprendre un message. De fait, la lecture est aussi considérée comme un acte de construction de sens pendant lequel des processus de différents niveaux interagissent (Grunderbeeck, 2000). Il a été mentionné que certains processus s'appliquent au texte (microprocessus, processus d'intégration et macroprocessus), d'autres dépassent le texte (processus d'élaboration) et enfin, certains gèrent la compréhension (processus métacognitifs). Tous ces processus ont un but : la compréhension d'un message (Cutting et Scarborough, 2006 ; Giasson, 2004 ; McCardle, Scarborough et Catts, 2001 ; Juel et Minden-Cupp, 2000). Les paragraphes qui suivent détaillent les habiletés à acquérir pour chaque processus qui favorisent la compréhension de l'élève.

3.2.3.1 Les processus liés à la phrase : les microprocessus, les processus d'intégration et les macroprocessus

L'enseignement de la compréhension se fait donc à l'intérieur des différents niveaux du processus de lecture. Lorsqu'on regarde les processus au niveau du texte (les microprocessus, les processus d'intégration et les macroprocessus) plusieurs habiletés sont importantes pour assurer la compréhension. Une des habiletés importantes des microprocessus, la reconnaissance et l'identification des mots, amène le lecteur vers la recherche de sens. Des auteurs accordent à l'enseignement explicite⁷ de ses stratégies une importance non négligeable étant donné qu'elles augmentent la compréhension du texte (Paris and Paris, 2007 ; Garner and Bochna, 2004).

L'enseignement des deux autres habiletés importantes des microprocessus, la lecture par groupes de mots et la microsélection, permet au lecteur de comprendre la phrase qu'il vient de lire. Quelques stratégies pédagogiques y sont liées : la lecture répétée (lecture d'un texte adapté à plusieurs reprises), le découpage du texte en unités de sens et le questionnement sur l'idée principale de la phrase, etc. (Giasson, 2003 ; 2004). La lecture répétée est une pratique qui favorise la fluidité en lecture. En fixant l'attention sur la reconnaissance des mots et non sur le décodage, cette fluidité permet une ouverture sur sens de la phrase (Therrien *et al.*, 2006 ; Chard *et al.*, 2002). Il en sera question plus précisément dans la partie 3.2.4.2. Ces habiletés acquises pour favoriser la compréhension de la phrase sont à la base de l'apprentissage de la lecture.

⁷ Avant toute chose, il est essentiel de préciser ce qu'est de l'enseignement explicite. Il se fait en cinq étapes. À la première étape, l'enseignante définit la stratégie et précise son utilité. Ensuite, elle doit rendre le processus transparent en modélant les questionnements intérieurs lors d'une lecture à voix haute. Par la suite, l'enseignante guide et supporte l'élève en vue de l'amener vers une maîtrise de la stratégie. Après, elle doit favoriser son autonomie en lui présentant des tâches qu'il puisse faire seul. Enfin, l'enseignante doit assurer l'application de la stratégie en sensibilisant les élèves sur le moment de l'utiliser (Paris and Paris, 2007 ; Giasson, 2004).

Les stratégies pédagogiques consacrées aux deux habiletés des processus d'intégration, l'habileté à utiliser les indices de relations et l'habileté à inférer des liens implicites, permettent quant à elles l'acquisition d'une compréhension qui s'étend de la phrase au texte. Ces habiletés, même si la place qui leur est accordée en 1^{re} année est moindre qu'aux 2^e et 3^e cycles, doivent tout de même être enseignées afin d'outiller les élèves à comprendre tous les textes qui se présentent. L'enseignement explicite des référents et des connecteurs et même des inférences, au même titre que les autres stratégies enseignées, est une pratique qui donne des résultats probants (Paris and Paris, 2007 ; Giasson, 2004). Toutefois, lors de l'enseignement des inférences, il est important d'enseigner les inférences selon qu'elles soient fondées sur le texte ou sur les connaissances du lecteur.

Les dernières habiletés liées au texte composent les macroprocessus. Il s'agit de l'identification des idées principales de la phrase, du paragraphe et du texte, de la réalisation d'un résumé et de l'utilisation de la structure du texte. Encore ici, l'utilisation de l'enseignement explicite est la meilleure démarche selon Giasson (2003 ; 2004). Par contre, que ce soit pour apprendre à trouver les idées principales implicite et explicite et à résumer, il ne faut pas s'attendre à ce que ces habiletés soient parfaitement maîtrisées à la fin du primaire. Comme le niveau de difficulté de ces habiletés est trop élevé pour un élève de 1^{re} année, il est conseillé de débiter l'apprentissage du résumé et de l'identification de l'idée principale avec des textes courts, porteurs de sens pour l'élève et où l'idée principale est explicite.

L'utilisation des structures de chaque genre littéraire appartient également aux macroprocessus. Les recherches effectuées tendent à démontrer que l'enseignement des structures particulières de chaque genre littéraire (récit, poème, narratif, informatif, etc.) peut favoriser une augmentation de l'anticipation et ainsi, augmenter la compréhension (Saint-Laurent, 2007 ; Therrien *et al.*, 2006 ; Williams, 2005 ; Garner et Bochna, 2004 ; Giasson, 2004 ; 2003). De fait, une des stratégies pédagogiques préconisée pour aider à la

compréhension des textes narratifs concerne l'utilisation du schéma du récit. Ce dernier est une représentation interne des parties d'un récit faite par le lecteur. Les pratiques proposées touchent notamment les éléments sous-jacents de l'histoire comme le lieu, le personnage principal, le moment, l'élément déclencheur, le problème, la résolution et l'élément final. L'enseignante peut orienter ses questions afin de faire ressortir cette structure. Elle peut faire survoler le titre, le sous-titre, les images pour se faire une idée du sujet, anticiper et activer ses connaissances. Elle peut utiliser un graphique, faire terminer l'histoire ou bien, faire remettre les séquences en ordre. Une autre stratégie pédagogique, le rappel du récit, permet une augmentation de la compréhension du texte puisque l'élève, en effectuant un rappel de l'information, choisit celle qu'il juge importante, réorganise les éléments de manière personnelle et tente de révéler l'histoire de manière structurée. En amenant l'élève à faire le rappel de l'histoire, elle lui permet donc de construire une compréhension structurée et exacte de l'histoire. Pour les textes informatifs, l'utilisation des graphiques aide davantage l'élève à se sensibiliser à la structure des informations transmises (Saint-Laurent, 2007 ; *Therrien et al.*, 2006 ; Giasson, 2004 ; 2003).

3.2.3.2 Les processus qui vont au-delà du texte : les processus d'élaboration et les processus métacognitifs

Les habiletés qui composent les processus d'élaboration amènent l'élève à aller au-delà du texte. Ainsi, même si le lecteur compétent y a recours naturellement, le lecteur débutant doit y être sensibilisé. L'enseignante doit alors le rendre plus actif lors de la lecture. Elle lui demande alors de réfléchir à ce que l'on vient de lire, à se questionner. À partir des indices du texte, elle doit l'inciter à faire des prédictions sur ce qui arrivera ensuite, à se former des images mentales, à réagir émotionnellement, à raisonner sur le texte et à intégrer l'information nouvelle à ses connaissances antérieures. Elle lui demande donc d'anticiper la suite du texte, de prédire ce qui arrivera, à se faire des images dans sa tête et de se redire l'histoire dans ses mots (Saint-Laurent, 2007 ; *Therrien et al.*, 2006 ; Williams, 2005 ; Garner et Bochna, 2004 ; Giasson, 2004 ; 2003).

Enfin, les habiletés qui se réfèrent au processus métacognitif permettent à l'élève de se rendre compte d'une perte de compréhension et dans ce cas, d'utiliser les stratégies appropriées pour retrouver sa compréhension. L'enseignement portant sur la reconnaissance des stratégies métacognitives peut résoudre des problèmes de compréhension, car leur connaissance favorise leur utilisation. Ces stratégies sont basées sur la connaissance qu'a l'élève sur sa personne, sur la tâche, sur les stratégies, donc sur ses ressources cognitives. L'enseignante peut également entraîner l'élève à gérer sa compréhension, donc lui faire reconnaître ses pertes de sens. Par de la modélisation, des questionnements, des discussions, l'enseignante amène l'élève à se questionner sur sa propre compréhension et ainsi mobiliser ses ressources pour remédier à ses pertes de compréhension. Elle permet alors à l'élève de gérer les pertes de sens en relisant ce qui vient d'être lu, revenant en arrière, continuant la lecture, regardant les indices fournis par le texte (images, graphiques, etc.) (Saint-Laurent, 2007 ; *Therrien et al.*, 2006 ; Williams, 2005 ; Garner et Bochna, 2004 ; Giasson, 2004 ; 2003).

Grâce à l'enseignement explicite des stratégies, au modelage (l'enseignante rend limpide ses questionnements intérieurs pendant la lecture) et à la lecture guidée en contexte (l'élève lit et l'enseignante le guide, lui explique les stratégies non-acquises), l'élève augmente sa compréhension puisque les stratégies sont appliquées directement en situation concrète (Garner and Bochna, 2004). Pour que l'élève devienne plus rapide à utiliser et à combiner les stratégies, il est préférable de les présenter une à la fois (Routman et Turgeon, 2007 ; Giasson et Thériault, 1983). Cette pratique avantage autant l'élève avec des difficultés de conscience phonologique, de décodage, de motivation ou d'écriture (Paris et Paris, 2007). En outre, Giasson et Saint-Laurent (MELS, 2005) désignent une combinaison de méthodes d'enseignement favorisant les progrès de l'élève à risque. Elles associent l'explication, la démonstration et l'étayage comme des méthodes pouvant contrer l'échec en lecture, c'est à dire lorsque l'enseignante explique à l'élève (explication), lorsqu'elle lui montre comment faire en la réalisant et en pensant à voix haute (démonstration). Quant à

l'étayage, plusieurs chercheurs ont observé la dominance de cette méthode sur la réussite de l'apprentissage en lecture. Elle consiste à fournir l'aide minimale requise à l'élève pour qu'il réussisse des apprentissages. L'aide apporté peut prendre alors plusieurs formes : modelage, enseignement explicite, adaptation des textes, soutien de l'élève lors de la lecture, etc. (MELS, 2005 ; Taylor, Pearson, Clark et Walpole, 2000 ; Juel et Minden-Cupp, 1999 ; Warton-McDonald, Pressley et Hampston, 1998 ; Pressley, Rankin et Yokoi, 1996 ; Pressley *et al.*, 1998, dans Turcotte, 2007 ; Block, Oakar et Hurt, 2002, dans Turcotte, 2007).

3.2.4 Des facteurs à considérer pour assurer la réussite de l'apprentissage de la lecture

À la lumière des éléments décrits plus haut, fort est de constater que l'enseignement de la lecture est complexe, mais suscite énormément d'intérêt chez les chercheurs afin de contrer l'échec de cet apprentissage. Dernièrement, une étude s'est intéressée à ce qui peut faire la différence entre l'échec et la réussite chez l'apprenti lecteur et le lecteur débutant.

Une étude menée par Giasson et Saint-Laurent (MELS, 2005) a observé le cheminement en lecture d'élèves de la 1^{re} année jusqu'à la 2^e année du 1^{er} cycle. Cette étude dévoile plusieurs facteurs qui influencent la réussite en lecture. Ces facteurs sont reliés à l'élève, à la famille et à l'enseignement. Les facteurs reliés à l'enseignement nous intéressent plus particulièrement. Les chercheuses suggèrent de procéder à un enseignement systématique du nom des lettres dès le préscolaire et au début de la 1^{re} année, d'axer sur le développement de la conscience phonologique⁸ et de la fluidité⁹.

⁸La conscience phonologique a suscité l'intérêt de plusieurs chercheurs au cours des dernières décennies (Boudreau, 2005 ; Égaud, 2004 ; Bérubé, 2001 ; Ehri *et al.*, 2001 ; Giasson, 2003 ; Lecocq, 1991). Dans son sens le plus large, la conscience phonologique se définit par une habileté qui considère les mots, sans lien avec leur signification, comme des entités sonores qui peuvent être contrôlées et identifiées. Cette habileté permet donc une manipulation orale des différentes composantes des mots telles que les phonèmes et les syllabes (Égaud, 2004 ; Bérubé, 2001 ; Giasson, 2003).

⁹ La fluidité représente l'aisance ou la rapidité du décodage permettant l'identification des mots de façon isolée ou dans un texte suivi (Therrien *et al.*, 2006 ; Chard *et al.*, 2002).

3.2.4.1 La conscience phonologique

Le développement de la conscience phonologique est un facteur de protection pour contrer l'échec en lecture (MELS, 2005). Giasson et Saint-Laurent (MELS, 2005) indiquent qu'il faut particulièrement privilégier les activités de segmentation de phonèmes, par exemple, séparer les mots en sons, ou encore, choisir un mot commençant par le même son initial. Ces activités sur le développement de la conscience phonémique, une des dimensions de la conscience phonologique, sont les plus utiles lors de l'acquisition des stratégies de décodage. Plusieurs chercheurs dans les dernières années ont, de fait, établi qu'il existe une relation étroite entre l'habileté de l'élève en conscience phonologique et l'apprentissage de la lecture (Égaut, 2004 ; Estienne-Dejong, 2002 ; Lecocq, 1991). En effet, elles ont démontré la valeur prédictive de la conscience phonologique et de la conscience phonémique sur la réussite de l'apprentissage de la lecture. Elles peuvent aider à l'acquisition de la lecture en influençant la qualité d'utilisation des mécanismes de décodage. Par exemple, les activités de reconnaissance du son initial ou final du mot attire l'attention de l'élève sur l'idée qu'un mot est constitué de sons placés différemment, les activités consacrées à la segmentation de phonèmes aident l'élève à considérer le mot comme une suite de phonèmes, ou encore, les activités de fusion de phonèmes aident l'élève à combiner les sons afin de décoder les mots (Ehri *et al.*, 2001 ; Griffith et Olson, 1992 ; Lecocq, 1991). Pour adapter les activités de conscience phonologique, les enseignantes peuvent utiliser du matériel concret comme des blocs pour représenter les unités sonores d'une syllabe ou d'un mot. Elles peuvent aussi adapter le niveau de difficulté des mots qu'elles emploient en commençant par ceux composés de deux syllabes (Goupil, 2007 ; Vaughn *et al.*, 2007 ; Saint-Laurent, 2007 ; Romagny, 2005).

3.2.4.2 La fluidité

Giasson et Saint-Laurent (MELS, 2005) ciblent une deuxième habileté pour contrer l'échec en lecture : la fluidité. Il faut augmenter l'aisance avec laquelle l'élève identifie les mots. Ainsi, les activités axées sur la fluidité en lecture facilitent la compréhension de ce qui est décodé. Il faut se rappeler que la fluidité est l'habileté à décoder un message avec aisance et rapidité. Un lien direct a été établi entre cette habileté et l'amélioration de la compréhension de l'élève (Therrien *et al.*, 2006 ; Chard *et al.*, 2002). Pour développer la fluidité, il est suggéré d'utiliser du matériel adapté à l'élève (c'est-à-dire des textes simples, répétitifs, avec une structure prévisible) et de faciliter la compréhension par un questionnement sur la structure du texte dans le but de favoriser l'anticipation. Principalement, la modélisation d'une lecture fluide, l'utilisation de la relecture (c'est-à-dire la lecture répétée de textes gradués afin d'améliorer le décodage) et la lecture guidée (l'élève lit, l'adulte écoute et l'aide lors des méprises ou lui enseigne une stratégie) donnent des résultats probants (Therrien *et al.*, 2006 ; Chard *et al.*, 2002).

3.3 LA DIFFÉRENCIATION AVEC DES ÉLÈVES AYANT UN TROUBLE DU LANGAGE

Les pratiques de différenciation associées à l'enseignement de la lecture proviennent de différents domaines. Certains de ces domaines ciblent une clientèle spécifique. L'élève à risque en est un exemple. Parmi l'ensemble des élèves dits à risque, on retrouve depuis peu dans les classes l'élève avec un trouble du langage, ce qui n'est pas sans accentuer les différences entre les lecteurs. Pour aider les enseignantes à assurer l'intégration de cet élève, les auteurs sont nombreux à proposer des pratiques adaptées (Anderson et Algozzine, 2007; Goupil, 2007; Saint-Laurent, 2007; Vaughn *et al.*, 2007; Jordan et Stanovich, 2004; Rousseau et Bélanger, 2004; Bender, 2002; Leclerc, 2001). Ces pratiques complètent le portrait de la différenciation pédagogique en matière d'enseignement de la lecture.

3.3.1 Mieux connaître les élèves ayant un trouble langagier

Les stratégies de reconnaissance des mots et de compréhension de lecture offrent une base solide aux pratiques de différenciation pour les enseignantes. Néanmoins, auprès de la clientèle en trouble du langage, les enseignantes doivent ajuster certains gestes posés pour s'arrimer aux difficultés de l'élève. Pour ce faire, elles doivent bien comprendre ce qu'est un trouble du langage.

Avant même de parler des troubles du langage, il est pertinent de préciser les composantes du langage oral. Le langage est composé de sous-systèmes qui disposent d'une certaine autonomie les uns par rapport aux autres. Ils sont au nombre de cinq : les niveaux phonologique, morpho-lexicologique, morpho-syntaxique, pragmatique et le niveau du discours. Le niveau phonologique correspond à l'ensemble des sons propres à une langue déterminée nommés phonèmes. Le niveau morpho-lexicologique représente, quant à lui, le lexique ou vocabulaire mental. L'ampleur de ce dictionnaire varie avec l'âge et le milieu dans lequel l'enfant est plongé dès sa naissance. Le niveau morpho-syntaxique se rapporte à la construction d'une structure complexe de sens constituée de lexèmes (morphèmes lexicales libres). Cette structure comprend la structuration et l'organisation des phrases, sur le plan de la syntaxe et des paragraphes. Le niveau pragmatique correspond à une série de sous-fonctions qui influence l'interlocuteur, par exemple, la pratique de la conversation, l'utilisation des types de phrases interrogatives ou exclamatives, l'emphase et l'adéquation interpersonnelle ou situationnelle. Enfin, le niveau du discours représente l'organisation des informations à développer afin d'assurer la cohésion d'un message (Rondal, Esperet, Gombert, Thibaut et Comblain, 1999; Rondal, 1999).

Essentiellement, l'activité langagière peut se résumer à deux fonctions : la production et la compréhension du langage. Ces deux fonctions forment une boucle. La production d'un message est le résultat d'une suite d'actions qui débutent par une intention de communication et qui se termine par l'articulation d'un message structuré et organisé.

Dès l'émission du message, la compréhension du sens de ce message prend en compte le contexte d'émission, l'intention de l'interlocuteur et plus spécifiquement, la compréhension linguistique complète où les unités de sens sont analysées à travers leurs relations grammaticales (Rondal, *et al.*, 1999; Rondal, 1999).

Les composantes et les fonctions du langage énoncées précédemment aident à préciser les difficultés rencontrées chez l'élève en trouble du langage. Les déficits de l'élève nous aident à choisir des pratiques adaptées et ainsi favoriser sa réussite de l'apprentissage de la lecture. Pour l'essentiel, la classification des troubles de l'acquisition de la langue maternelle est faite par ordre de gravité. Principalement, les troubles du langage se classent en trois diagnostics : 1) le retard de langage, 2) le trouble de langage et 3) le syndrome dysphasique¹⁰ (qui est un trouble de langage bien spécifique).

Le retard de langage est un retard d'évolution du langage. Il est bénin, circonscrit et possède un pronostic favorable (Le Normand, 1999). Dans une classe de 1^{re} année, l'élève avec un tel retard n'a pas besoin d'adaptation, car son retard se rétablira de lui-même (Romagny, 2005 ; Égaut, 2004 ; Danon-Boileau, 2002). Ce n'est pas le cas du trouble de langage qui est, quant à lui, un trouble fonctionnel.

Le trouble de langage, au sens large, correspond à un décalage entre le développement normal du langage de l'élève à un âge déterminé avec l'état du langage de cet élève présentement. Il est jugé léger, modéré ou sévère selon l'écart entre les comportements langagiers observés et les normes établies pour l'âge donné (Debeurme et Grunderbeeck, 2002). Le trouble de langage se manifeste autant par des troubles de compréhension que de production. Le trouble de production affecte la façon dont l'élève pense à une idée, l'organise tant au niveau des structures sémantiques que syntaxiques et articule son message. Le trouble de compréhension quant à lui domine quand la

¹⁰ Le syndrome dysphasique est de loin le mieux documenté à nos jours (Mazeau, 2005; Romagny, 2005; Danon-Boileau, 2002;). L'orthophoniste, aidée par une équipe multidisciplinaire, pose un diagnostic après un long travail d'observation.

compréhension de l'idée, des mots employés ou du sens donné par la structure morpho-syntaxique et lexicale est limitée (Rondal, 1999). Le trouble peut affecter une ou plusieurs composantes du langage (phonologique, morphosyntaxique, sémantique et pragmatique) (Rondal *et al.*, 1999). Le trouble de langage est diagnostiqué quand la cause des difficultés de l'élève est un trouble linguistique pur, c'est-à-dire qu'aucune autre sphère n'est atteinte. L'élève n'a pas de déficit mental, sensoriel ou moteur, de malformation des organes phonatoires, pas de lésion cérébrale, pas de trouble envahissant du développement ou pas de carence grave affective ou éducative (Le Normand, 1999). L'élève avec un trouble de langage peut parler plus tard, vers trois ans au lieu de dix-huit mois et utilise généralement le « je » vers quatre ans au lieu de trois ans. C'est un élève qui peut avoir un lexique très pauvre et qui peut faire des confusions de mots. Il peut avoir ou pas de construction syntaxique et peut posséder des troubles de la compréhension. Ces caractéristiques varient d'un élève à l'autre selon la fonction du langage qui est atteinte (Romagny, 2005; Danon-Boileau, 2002).

Parmi tous les troubles de langage connus, le trouble dysphasique, quant à lui, est une atteinte circonscrite avec des symptômes marqués qui en facilitent le diagnostic. Il est un trouble structurel. On peut le reconnaître quand un déficit durable des performances verbales est mis en parallèle avec les normes établies pour l'âge de l'élève. Il est considéré comme un trouble sévère de langage. Ce trouble altère la communication de l'élève dès ses premières interactions verbales (Touzin, 2002 ; Le Normand, 1999). On l'appelle « trouble dysphasique », car selon l'analyse des déviations, la dysphasie prend différentes formes qui possèdent chacune ses propres signes distinctifs.

Pour l'essentiel, les troubles dysphasiques sont regroupés en deux grands types : la dysphasie réceptive et la dysphasie expressive. Le premier type, la dysphasie réceptive, est assez rare. Elle se caractérise par un trouble majeur de la compréhension. La dysphasie expressive, quant à elle, se caractérise par des troubles de l'expression. Cette dernière se présente sous quatre formes : la dysphasie phonologico-syntaxique, la dysphasie de

production phonologique, la dysphasie lexicale-syntaxique, la dysphasie réceptive et la dysphasie sémantique-pragmatique. Les paragraphes qui suivent présentent succinctement les formes de dysphasie afin de faciliter leur compréhension.

La dysphasie réceptive est caractérisée par un trouble majeur de la compréhension avec un trouble de l'identification des bruits familiers. Elle est associée à un trouble phonologique, un trouble de l'encodage syntaxique et un trouble d'évocation lexicale. L'élève avec une telle dysphasie ne distingue pas les phonèmes, a besoin des indices gestuels pour comprendre et peut avoir de la difficulté à distinguer des sons. Il répondra à la question : « Comment t'appelles-tu? » « C'est une chaise ». Il aura de la difficulté à apprendre l'association graphème-phonème et à répondre à des questions sur le texte (Lussier et Flessas, 2001 ; Le Normand, 1999).

La dysphasie phonologico-syntaxique se caractérise par une difficulté verbale associée à un trouble phonologique, à un trouble de l'encodage syntaxique, à des troubles praxiques, à une compréhension peu atteinte mais limitée et à un langage pragmatique (Romagny, 2005 ; Le Normand, 1999). L'élève avec un tel déficit articule avec difficulté, possède une syntaxe courte et mal structurée et omet les mots de liaison. On observe aussi l'emploi du jargon en imitation du discours. Par contre, la compréhension du message est préservée. Il dira « e sais pas l'appelle » [je ne sais pas comment ça s'appelle]. L'apprentissage du décodage et de la structure de la phrase l'aidera à structurer son langage (Lussier et Flessas, 2001).

La dysphasie de production phonologique se caractérise par une absence de réduction du langage, une inintelligibilité, un trouble de l'encodage syntaxique, de l'organisation du récit et un manque de mot. La compréhension verbale est bonne (Romagny, 2005; Le Normand, 1999). L'élève est bavard, articule mal les mots et les sons, respecte mal la séquence d'un mot dans une phrase. Il dira « Le téléphone pas sonne » [le

téléphone ne sonne pas]. Il aura de la difficulté dans l'apprentissage du décodage (Lussier et Flessas, 2001).

La dysphasie lexicale-syntaxique est un trouble de la fonction et de la fixation des données sémantiques. L'expression orale est fluide et intelligible, mais limitée par un manque de mots important et la compréhension dépend de la longueur des énoncés (Romagny, 2005 ; Le Normand, 1999). L'élève possédant un tel trouble connaît le mot qui manque mais ne peut le retrouver. Pour combler cette lacune, il utilise des mots de remplacement ou de sens proche. Il dira : « Il y a la chose là. » [Il y a la table là.]. Il aura de la difficulté à faire le rappel du récit et à exprimer sa compréhension (Lussier et Flessas, 2001).

La dysphasie sémantique-pragmatique a des troubles qui se situent sur les versants sémantique (sens) et pragmatique (utilisation) du langage. Le vocabulaire est inadéquat dans des contextes figés (Romagny, 2005 ; Le Normand, 1999). L'élève apprend la langue normalement. Il interprète les messages au pied de la lettre et utilise des mots appris sans lien avec son intention. C'est un élève qui monologue sans se soucier du lieu ou de l'interlocuteur. Il aura peur lorsqu'on lui dira : « Le ciel va te tomber sur la tête ». Il réussit à bien décoder, mais éprouve de la difficulté à comprendre ce qu'il lit (Lussier et Flessas, 2001).

Un élève en trouble de langage sévère ou ayant une dysphasie a des limites expressives et des problèmes de compréhension depuis sa naissance. Ces limites provoquent des troubles associés qui jouent un rôle dans l'adaptation des pratiques. Selon les sphères du langage qui sont affectées, certaines difficultés seront présentes et d'autres pas. Il peut avoir un trouble de la perception auditive qui l'empêche de différencier les mots entendus à vitesse normale. Il peut avoir un trouble d'abstraction qui rend difficile l'apprentissage des concepts abstraits ou temporels. L'élève éprouve ainsi de la difficulté à généraliser les concepts. Également, il peut éprouver un trouble de la perception du temps

et de la séquence qui l'empêche de bien réagir à tous les changements d'horaire et d'environnement. Il a besoin de routine et de constance dans sa vie scolaire. Dans certain cas, surtout à cause de sa difficulté à comprendre les messages et à s'adapter à de nouvelles situations, l'élève peut manifester certains problèmes de comportement. Il peut réagir inhabituellement à un changement dans son environnement ou avoir des réactions catastrophiques. Il peut avoir des difficultés à soutenir son attention ou bien il s'intéresse démesurément à un détail sans importance. L'aspect social peut également être problématique, car ses habiletés de communication sont limitées. Cet élève a moins tendance à initier des interactions sociales et à s'insérer à un groupe. À travers toutes les difficultés rencontrées, l'élève peut également ressentir des difficultés affectives comme une perte de motivation et d'estime de soi. (Lussier-Flessas, 2001). Dans le choix des pratiques, les enseignantes doivent donc considérer ces troubles associés puisqu'ils interfèrent dans la vie sociale et scolaire de cet élève présent dans sa classe.

Les obstacles majeurs à l'application d'une démarche pédagogique traditionnelle se comprennent en observant les déficits de l'élève en trouble du langage. De par ses difficultés, il ne peut développer ses apprentissages de la même façon que les autres élèves de sa classe. De fait, dans une classe traditionnelle et sans adaptation, on place l'élève face à ses difficultés, donc en situation d'échec, car le savoir est transmis par le langage et contrôlé par lui (Gérard, 2002).

3.3.2 Les pratiques de différenciation pédagogique suggérées pour aider l'élève ayant un trouble du langage

Des recherches récentes proposent une série de pratiques adaptées pour favoriser la réussite de l'intégration d'un élève en trouble du langage (Bowen et Fortin, 2007; Vaughn *et al.*, 2007; Romagny, 2005; Égaud, 2004; Rinaldi *et al.*, 2000; Sous-comité régional de la réadaptation scolaire de la Montérégie, 1994). Du fait de la permanence du trouble de langage, les enseignantes ne peuvent que s'adapter à l'élève pour le faire évoluer. Les

principes de base à l'adaptation de l'enseignement sont : l'apprentissage de la langue écrite, la différenciation des pratiques et l'évaluation. Étant donné que la présente recherche a comme objectif l'observation des pratiques en enseignement de la lecture, l'évaluation ne sera pas abordée.

Dans le tableau suivant (tableau 1) les pratiques habituellement reconnues comme étant porteuses de succès auprès des élèves ayant un trouble du langage sont énoncées. Par la suite, ces pratiques sont davantage expliquées dans le texte continu.

Tableau 1: Adaptations proposées pour l'élève avec un trouble du langage

Pratiques d'adaptation avec un trouble du langage	
Niveau de la conscience phonologique	<ul style="list-style-type: none"> - <i>utiliser du matériel concret comme des jetons pour représenter les mots;</i> - <i>jouer avec les sons et les mots sous forme de carte.</i>
Niveau de la compréhension	<ul style="list-style-type: none"> - <i>ralentir le débit de parole et faire une pause entre chaque phrase</i> - <i>utiliser des phrases courtes avec une idée;</i> - <i>articuler correctement;</i> - <i>mettre de l'intonation à la voix.</i>
Niveau de l'écoute active	<ul style="list-style-type: none"> - <i>capter l'attention de l'enfant en le touchant ou en l'appelant par son prénom;</i> - <i>s'assurer d'un contact visuel;</i> - <i>reformuler ce que l'élève a voulu exprimer;</i> - <i>répéter plus d'une fois la consigne ou la phrase.</i>
Niveau des stratégies d'enseignement	<ul style="list-style-type: none"> - <i>laisser plus de temps à l'enfant pour la lecture des consignes;</i> - <i>l'aider à trouver un mot en lui donnant une définition de ce mot ou le premier phonème;</i> - <i>créer une liste de définitions ou d'illustrations de mots employés;</i> - <i>s'assurer que les nouvelles informations se fixent aux anciens apprentissages.</i>
Niveau de l'environnement	<ul style="list-style-type: none"> - <i>éviter une trop forte stimulation auditive lors des activités;</i> - <i>limiter l'affichage aux documents les plus importants;</i> - <i>instaurer une routine de classe stable, fixe et durable;</i> - <i>indiquer le début, le milieu et la fin d'une activité au fur et à mesure de son déroulement.</i>

En ce qui concerne la différenciation des activités, les adaptations tenant compte des difficultés cognitives et conceptuelles de l'élève constituent la meilleure façon de faciliter son entrée dans l'écrit. Les enseignantes peuvent à cet égard : 1) *utiliser du matériel concret comme des jetons pour représenter les mots;*¹¹ 2) *jouer avec les sons et les mots sous forme de cartes* (Bowen et Fortin, 2007; Romagny, 2005). Ces pratiques, il est essentiel de le dire, se réfèrent à la conscience phonologique. Elles aident les élèves où cette composante est affectée par des déficits dans les représentations phonologiques ou par des déficits dans l'accès au lexique phonologique (Le Normand, 1999).

Les enseignantes doivent aussi modifier leur façon de communiquer. Pour ce faire, il est suggéré de : 1) *ralentir le débit de parole et faire une pause entre chaque phrase;* 2) *utiliser des phrases courtes avec une idée;* 3) *articuler correctement;* 4) *mettre de l'intonation à la voix* (Bowen et Fortin, 2007; Romagny, 2005). Ces pratiques favorisent l'élève qui possède un déficit sur le plan réceptif. Dès que la pratique adapte la longueur et l'idée d'une phrase, elle cible l'élève qui a des difficultés morphosyntaxiques (Rondal, 1999).

Pour faciliter l'écoute active, les enseignantes doivent également : 1) *capter l'attention de l'enfant en le touchant ou en l'appelant par son prénom;* 2) *s'assurer d'un contact visuel;* 3) *reformuler ce que l'élève a voulu exprimer;* 4) *répéter plus d'une fois la consigne ou la phrase* (Bowen et Fortin, 2007; Romagny, 2005). Ces pratiques favorisent l'élève avec une difficulté sur le plan réceptif puisqu'il a souvent besoin d'un indice gestuel pour bien comprendre et pour se sentir concerné par le message (Lussier et Flessas, 2001)

Plusieurs stratégies d'enseignement peuvent aussi être adaptées pour aider ces élèves. Les enseignantes peuvent pour ce faire: 1) *laisser plus de temps à l'enfant pour la lecture des consignes;* 2) *l'aider à trouver un mot en lui donnant une définition de ce mot ou le premier phonème;* 3) *créer une liste de définitions ou d'illustrations de mots*

¹¹ Les pratiques adaptées seront inscrites en italique afin de faciliter la compréhension du texte.

employés; 4) s'assurer que les nouvelles informations se fixent aux anciens apprentissages (Goupil, 2007; Vaughn *et al.*, 2007). Ces stratégies concernent principalement l'élève ayant une difficulté au niveau de l'accès lexical ou au niveau de la compréhension du sens de la phrase (Lussier et Flessas, 2001).

L'environnement dans lequel l'élève évolue est aussi une facette importante pour susciter chez lui un sentiment de sécurité. À cet effet, les enseignantes peuvent : 1) *éviter une trop forte stimulation auditive lors des activités; 2) limiter l'affichage aux documents les plus importants; 3) instaurer une routine de classe stable, fixe et durable; 4) indiquer le début, le milieu et la fin d'une activité au fur et à mesure de son déroulement* (Bowen et Fortin, 2007; Vaughn *et al.*, 2007). Ces adaptations favorisent principalement l'élève avec le trouble dysphasique sémantique-pragmatique même si l'adaptation de l'environnement est utile à plus d'un diagnostic. En effet, l'élève avec un trouble de la compréhension a des difficultés à séquentialiser et à percevoir le temps (Lussier et Flessas, 2001).

3.4 LA DIFFÉRENCIATION EN LIEN AVEC L'ENSEIGNEMENT DE LA LECTURE ET LES PROCESSUS D'APPRENTISSAGE : UNE DIFFÉRENCIATION PORTEUSE DE SUCCÈS AUPRÈS DE TOUS LES ÉLÈVES

Les adaptations utilisées peuvent faire une différence sur la réussite des élèves en trouble langagier intégré en classe régulière. Néanmoins, même si ces élèves ont des difficultés particulières, les enseignantes doivent chercher à cibler leurs interventions de façon à rejoindre le plus d'élèves de leur groupe. En se renseignant sur les processus d'apprentissage de chacun, les enseignantes peuvent poursuivre leur quête des pratiques adaptées pour l'enseignement de la lecture afin de mieux outiller les élèves intégrés, mais aussi afin de favoriser la réussite des élèves « réguliers ».

Essentiellement, les recherches sur les processus d'apprentissage offrent une avenue différente pour l'enseignement de la lecture. La différenciation pédagogique basée sur ces

processus est issue de la théorie des intelligences multiples, de la théorie des styles cognitifs et de la théorie de la gestion mentale, influence justement les pratiques pédagogiques adaptées en tenant compte des informations sur les façons d'apprendre de l'élève (Campbell *et al.*, 2006 ; Bédard, 2002 ; Gaté, 1998 ; Grunderbeeck, 2000 ; Armstrong, 1999 ; Gardner, 1996). Dans le cadre de la présente recherche, les théories sur les intelligences multiples, les styles cognitifs et la gestion mentale seront retenues puisqu'elles ont été publicisées au sein de la Commission scolaire des Navigateurs, lieu choisi pour étudier les pratiques différenciées.

3.4.1 L'enseignement de la lecture et les intelligences multiples

Puisqu'il croit que l'intelligence est plutôt une capacité à résoudre des problèmes dans un cadre naturel et enrichissant, Gardner (1996) met en cause la validité du test d'intelligence. Essentiellement, il explique qu'il existe plusieurs formes d'intelligence et que celles-ci prennent racine dans l'évolution du genre humain. Ces intelligences mises en lumière sont : l'intelligence linguistique (apprend en utilisant les mots), l'intelligence logico-mathématique (apprend en utilisant les raisonnements), l'intelligence spatiale (apprend en utilisant les images), l'intelligence kinesthésique (apprend en utilisant leurs sensations physiques), l'intelligence musicale (apprend à l'aide des rythmes ou des mélodies), l'intelligence interpersonnelle (apprend en utilisant les idées des autres) et intrapersonnelle (apprend en utilisant leurs propres ressources), et enfin l'intelligence naturaliste (apprend en s'incluant dans une biosphère). Chaque être humain possède un degré d'habileté dans chacune des intelligences, mais seulement une ou deux se déploient au cours de son existence. Bien qu'il existe des tests pour évaluer la prévalence d'une intelligence ou l'autre chez un élève, l'observation en contexte d'apprentissage est la meilleure façon de brosser un tableau simple et concluant de l'intelligence dominante d'un élève (Armstrong, 1999). Pour parfaire les observations, il est important d'entretenir un lien entre l'école et la famille.

La planification d'une activité en suivant l'approche des intelligences multiples requiert des enseignantes qu'elles prévoient les moyens et stratégies utilisés par tous les types d'intelligence. En enseignement de la lecture, Armstrong (1999) fait l'énumération de certaines pratiques pouvant être utilisées pour chaque intelligence surtout en contexte individuel, mais pouvant être une référence lorsque l'enseignante planifie ses activités de grand groupe. Ces pratiques sont présentées dans le tableau suivant.

Tableau 2 : Adaptations proposées selon la théorie sur les intelligences multiples

Pratiques d'adaptation selon les intelligences multiples	
Dominance linguistique	- émettre ses idées spontanément sur un sujet; - tenir un journal.
Dominance logico-mathématique	- organiser le récit sous forme de schéma; - exposer de façon séquentielle le rappel du récit; - émettre des hypothèses sur la suite du récit.
Dominance spatiale	- dessiner les éléments de l'histoire; - utiliser la globalisation du mot; - présenter sa compréhension à l'aide de tableaux.
Dominance musicale	- lire en suivant un rythme; - travailler avec de la musique d'ambiance.
Dominance kinesthésique	- apprendre en utilisant des objets pour représenter une lettre ou un son.
Dominance interpersonnelle et intrapersonnelle	- lire en groupe de coopération; - avoir un endroit pour lire seul.
Dominance naturaliste	- classifier les mots, les sons ou les syllabes entendues.

Sources : ARMSTRONG, Thomas. 1999. *Les intelligences multiples dans votre classe*. Montréal : Chenelière/McGraw-Hill. 183 p.

3.4.2 L'enseignement de la lecture et les styles cognitifs

Le style cognitif se définit par la façon propre à chacun de percevoir, d'évoquer, de mémoriser et donc de comprendre l'information perçue à travers les différentes modalités sensorielles (Flessas, 1997). Cette théorie provient des études faites lors de la naissance de

la neuropsychologie dans les années 1960. Ces recherches relient chaque zone du cerveau à des fonctions cognitives (Bédard, 2002). C'est ainsi qu'un des hémisphères est associé à des fonctions séquentielles et l'autre à des fonctions simultanées. Ces fonctions sont des processus de traitement de l'information visuelle (Flessas, 1997). D'autres recherches observent qu'il existe deux procédés de traitement, l'un associé à l'hémisphère gauche, le contenu verbal et l'autre associé à l'hémisphère droit, le contenu non-verbal. La théorie sur les styles cognitifs est née de l'amalgame des procédés de traitement verbal et des processus de traitement visuel.

Les quatre quadrants de la théorie des styles cognitifs (séquentiel verbal, séquentiel non-verbal, simultanée verbal et simultanée non-verbal) représentent quatre façons de percevoir l'objet d'apprentissage et de le comprendre. Pour mieux comprendre les adaptations proposées, il est pertinent de connaître leurs signes distinctifs.

L'élève avec une dominance séquentielle verbale maîtrise le code grapho-alphabétique et utilise le décodage comme principale stratégie de lecture. Il possède un bon vocabulaire et préfère les textes informatifs. Toutefois, l'élève avec une dominance séquentielle non-verbale repère facilement des informations en lecture rapide et préfère la globalisation comme stratégie de lecture. De plus, il a une présentation soignée dans ses tâches (Flessas, 1997).

L'élève avec une dominance simultanée verbale comprend le sens général, le sens figuré et les métaphores d'un texte. Il utilise le sens pour décoder les mots d'un texte et fait preuve d'imagination dans la création d'une histoire. Par contre, l'élève avec une dominance simultanée non-verbale repère, comprend et anticipe les informations à partir des indices visuels présentés et utilise le sens et l'anticipation comme stratégie de lecture (Flessas, 1997).

Flessas (1997) présente des pratiques ou moyens pour favoriser l'apprentissage de la lecture de chaque élève selon sa prédominance. Le tableau 3, inséré à la fin de cette partie, présente les adaptations énumérées ci-après.

Tableau 3: Adaptations proposées selon la théorie sur les styles cognitifs

Pratiques d'adaptation selon les styles cognitifs	
Dominance séquentielle verbale	<ul style="list-style-type: none"> - <i>utilise la globalisation des mots dans sa lecture;</i> - <i>anticipe l'histoire à partir du titre;</i> - <i>imagine ce qu'il lit.</i>
Dominance séquentielle non-verbale	<ul style="list-style-type: none"> - <i>fait des liens sur ce qu'il lit d'une image à l'autre;</i> - <i>se centre sur le sens du texte;</i> - <i>se fait un résumé.</i>
Dominance simultanée verbale	<ul style="list-style-type: none"> - <i>répond à des questions précises sur le texte;</i> - <i>vérifie la pertinence de sa réponse.</i>
Dominance simultanée non-verbale	<ul style="list-style-type: none"> - <i>prend le temps de bien décoder et de chercher le sens du mot;</i> - <i>se fait un réseau conceptuel des informations du texte;</i> - <i>respecte les idées du texte.</i>

Source : FLESSAS, Janine. 1997. « Les difficultés d'apprentissage : L'impact du style cognitif sur les apprentissages ». *Éducation et francophonie, revue scientifique virtuelle*, volume 25, numéro 2. En ligne. <<http://www.acelf.ca/c/revue/revuehtml/25-2/r252-03.html>> Consulté le 20 mai 2008.

3.4.3 L'enseignement de la lecture et la pédagogie de la gestion mentale

Pour de La Garanderie, l'initiateur de la pédagogie des gestes mentaux, la vie mentale d'un individu suscité par un projet de sens commence lorsqu'il y a évocation donc, parce qu'un individu se donne une représentation mentale de l'objet perçu (Martel, 2003). L'évocation est donc une activité mentale d'appropriation. Cette évocation est la matière essentielle à l'attention, à la mémorisation et à la compréhension (Perraudau, 1997). Essentiellement, cette évocation, soit le fait de faire exister en soi, peut être élaborée visuellement ou sous forme d'images, auditivement ou en réentendant l'information, par répétition verbale ou en se parlant de l'objet, et enfin, par ressentis kinesthésiques. De même, selon le projet de sens qui le porte, le travail évocatif peut s'inscrire dans une

recherche de similitudes ou de différences, dans un rapport à soi ou aux objets, dans une visée de reproduction ou de transformation, etc. (Martel, 2003).

Les pratiques différenciées proposées par les auteurs associés à la théorie de la gestion mentale pour aider les élèves lors de l'apprentissage de la lecture sont surtout suggérées pour les élèves qui ont une modalité évocative à dominante visuelle ou à dominante verbale-auditive. Ces deux modalités sont en effet les plus observées dans les classes, peut-être parce que la modalité kinesthésique est la moins détaillée par les chercheurs (Piuze, 1997). Essentiellement, ces pratiques s'appuient sur l'idée qu'il faut permettre à l'élève de travailler d'abord et avant tout dans sa dominante mentale afin qu'il approche l'écrit le plus facilement possible. Bien que certains auteurs, dont Martel (2003), ce soient intéressés aux pratiques pédagogiques susceptibles d'aider à l'enseignement de la compréhension lecture, nous retenons pour cette section les pratiques qui concernent principalement les stratégies de reconnaissance et d'identification des mots en lecture et qui ont été mises à jour par Gaté (1998). Toutes ces pratiques visent à ce que l'élève réalise un véritable travail mental lors de la lecture des mots.

En lecture, les pratiques d'aide à l'évocation aident l'élève à avoir conscience de ses ressources, de ses limites et de ses façons d'apprendre et de comprendre. Il existe une similitude entre ces pratiques et celle proposées pour l'enseignement des processus métacognitifs en lecture, surtout sur les processus concernant les connaissances sur lui-même, étant lecteur. Les mêmes pratiques sous forme de questionnement à l'élève peuvent être employées pour travailler les connaissances de l'élève sur la tâche ainsi que les connaissances de l'élève sur les stratégies qu'il peut employer pour décoder, pour comprendre, pour prendre conscience de ses pertes de sens ou pour retrouver le sens de sa lecture (Giasson, 2004).

Tableau 4 : Adaptations proposées selon la théorie de la pédagogie de la gestion mentale

Pratiques d'adaptation selon la pédagogie de la gestion mentale	
Modalité évocative visuelle	<ul style="list-style-type: none"> - <i>inviter l'élève à se donner l'évocation graphique du mot;</i> - <i>susciter des rapprochements avec des mots familiers ou connus;</i> - <i>demander à l'élève de photographier le mot;</i> - <i>inviter l'élève à associer une image à l'évocation écrite du mot;</i> - <i>faire explorer l'illustration.</i>
Modalité évocative verbale ou auditive	<ul style="list-style-type: none"> - <i>inviter l'élève à décomposer le mot en syllabe;</i> - <i>inviter l'élève à se faire un commentaire à propos du mot;</i> - <i>faire entendre les sons constitutifs du mot (3) et inviter l'élève à les réentendre dans sa tête</i> - <i>demander à l'élève de rechercher des similitudes avec les mots connus;</i> - <i>inviter l'élève à relire le début de la phrase si nécessaire.</i>

Source : GATÉ, Jean-Pierre. 1998. *Éduquer au sens de l'écrit*. France : Nathan pédagogie. 192 p.

3.5 SYNTHÈSE DES PRATIQUES DE DIFFÉRENCIATION SUCCESSIVE SUSCEPTIBLES D'ÊTRE UTILISÉES PAR DES ENSEIGNANTES DE 1^{RE} ANNÉE

Nous avons vu que l'apprentissage de la lecture en 1^{re} année revêt une grande importance sur la scolarisation de chaque élève et que la différenciation pédagogique est un moyen ciblé par les chercheurs et les instances gouvernementales pour favoriser leur réussite, d'autant plus dans le contexte d'intégration d'élèves avec un trouble du langage. Les pratiques de différenciation successive permettent aux enseignantes de rejoindre chaque élève dans ses différences avec plus de souplesse dans la structure des situations d'apprentissage. De fait, cette forme ne demande que peu de planification. Par contre, elle oblige à une connaissance approfondie des élèves de la classe. Cette recherche met en perspective l'utilisation des pratiques issues de différentes sources théoriques allant des

méthodes d'enseignement de la lecture, des adaptations proposées par les spécialistes en langage, des théories sur les intelligences multiples, les styles cognitifs et la gestion mentale.

Les stratégies et les adaptations qui seront présentées dans les prochaines pages représentent une partie de ce qui peut être entrepris par les enseignantes, en plus de ce qui a déjà été exposé. À la lecture des adaptations proposées et de ce qu'est la différenciation successive, trois grands thèmes ont été retenus pour ce mémoire : 1) l'adaptation du matériel, 2) l'adaptation des stratégies d'enseignement et 3) l'adaptation de l'environnement. Les pratiques retenues ont été choisies en fonction de leur présence auprès de plus d'un auteur et de leur lien avec les concepts clés de cette recherche.

Pour plus de précision, il importe de dire que les pratiques adaptées d'enseignement de la lecture présentées dans les prochaines pages s'ancrent principalement dans les travaux réalisés en didactique du lire-écrire, mais elles sont teintées par la lunette de la différenciation pédagogique, principalement de la différenciation successive. Notre intérêt pour l'impact en classe de l'intégration d'un élève avec un trouble langagier nous invite également à considérer les auteurs touchant au domaine de l'orthophonie où des pratiques propres à l'enseignement de la lecture y sont mentionnées (Bowen et Fortin, 2007; Romagny, 2005; Danon-Boileau, 2002; Lussier et Flessas, 2001; Le Normand, 1999). Toutes les pratiques identifiées dans les pages à venir peuvent (et devraient) être utilisées par les enseignantes responsables de la réussite de chaque élève de leur groupe.

3.5.1 L'adaptation du matériel

Les gestes proposés dans les pages suivantes décrivent les modifications qui peuvent être effectuées sur le matériel utilisé pour l'enseignement de la lecture. Ces gestes liés au matériel peuvent être posés dans quatre dimensions de l'enseignement de la lecture : le choix des textes à lire, les activités de globalisation, l'enseignement des stratégies de

reconnaissance et d'identification des mots et l'enseignement des stratégies de compréhension. Pour faciliter la compréhension, un tableau récapitulatif des pratiques à privilégier pour l'adaptation du matériel est présenté (tableau 5) à la fin de cette section.

3.5.1.1 Les textes à lire

L'adaptation du matériel des textes à lire est suggérée régulièrement dans la littérature par les auteurs de recherches sur la fluidité en lecture, les méthodes d'enseignement, la différenciation pédagogique en enseignement de la langue et en adaptation scolaire (Goupil, 2007 ; Miller, 2007 ; Saint-Laurent, 2007 ; Schraub-Bundoc, 2007 ; Vaughn *et al.*, 2007 ; Therrien *et al.*, 2006 ; Williams, 2005 ; Garner et Bochna, 2004 ; Therrien, 2004 ; Chandonnet, 2003 ; Chard *et al.*, 2002). L'utilisation du matériel adapté au niveau du lecteur se révèle être la clé de la réussite en lecture pour plusieurs auteurs (Therrien *et al.*, 2006 ; Williams, 2005). Cette pratique différenciée se retrouve énoncée par les enseignantes parmi les cinq pratiques idéales et obligatoires pour faire de la différenciation pédagogique dans une classe (Schraub-Bundoc, 2007). Une étude américaine révèle que dans les classes avec plusieurs niveaux de lecteurs, les enseignantes utilisent plus de différenciation dans le matériel employé (Miller, 2007). Le matériel informatique utilisé pour la lecture semble être source d'une plus grande réussite pour les élèves de 1^{re} année, car plus les enseignantes mettent à la disposition de l'élève une diversité de matériel, plus l'apprentissage de la lecture est favorisé (Chandonnet, 2003). En conséquence, les adaptations des textes à lire réunissent des pratiques adaptées au niveau des habiletés du lecteur ainsi qu'à une variété de matériel. Il est justifié de penser que ces adaptations influencent la variable « texte » du modèle de compréhension en lecture, qui considère le matériel sous trois aspects : l'intention de l'auteur, la structure du texte et le contenu (Giasson, 2004).

Les pratiques suggérées sont : 1) *augmenter ou réduire la longueur des textes à lire* (Goupil, 2007 ; Saint-Laurent, 2007 ; Vaughn *et al.*, 2007) ; 2) *utiliser des textes avec une*

structure répétitive, des mots familiers ou connus (Vaughn *et al.*, 2007 ; Giasson, 2004) ; 3) *choisir des textes qui rejoignent les intérêts de l'élève* (Saint-Laurent, 2007 ; Giasson, 2004). L'utilisation de textes signifiants pour les activités de décodage ou de construction de sens fait partie des pratiques exemplaires recensées par Turcotte (2007).

Les auteurs notent également que les enseignantes peuvent : 1) *espacer le contenu sur la feuille ou agrandir le matériel* (Saint-Laurent, 2007 ; Goupil, 2007 ; Giasson, 2004) ; 2) *utiliser des enregistrements audio des leçons, des livres audio et du matériel informatique* (Bowen et Fortin, 2007 ; Goupil, 2007 ; Armstrong, 1999).

3.5.1.2 Les activités de globalisation des mots

L'enseignement de la lecture selon l'approche équilibrée permet le développement du vocabulaire global, une des stratégies de reconnaissance et d'identification des mots. On utilise alors la mémorisation de la graphie du mot en vue de réutiliser ce mot dans un autre contexte (Cellier *et al.*, 2004). Il a été démontré que l'affichage des mots utilisés est une pratique qui a un effet sur l'apprentissage de la lecture. Effectivement, la combinaison de pratiques pour favoriser la fluidité et l'affichage du matériel d'apprentissage sur le mur augmente les performances de l'élève apprenti lecteur en leur offrant un support visuel (Miller, 2007). Pour faciliter la globalisation des mots, les enseignantes peuvent : 1) *exposer les mots à globaliser sur le mur pour offrir une banque de mots* (Giasson, 2004 ; Grunderbreeck, 1994).

Pour adapter le matériel pour les activités de globalisation, les enseignantes peuvent aussi: 1) *écrire le mot ou la phrase au tableau* (Bowen et Fortin, 2007 ; Vaughn *et al.*, 2007 ; Gaté, 1998) ; 2) *utiliser des cartes mot-image* (Vaughn *et al.*, 2007 ; Gaté, 1998 ; Giasson, 2004). Les cartes mot/image peuvent être sous forme d'étiquettes où le mot « chat » et l'image d'un chat y sont présents. L'image du chat pouvant être placée derrière pour aider l'élève à globaliser la graphie du mot. Conséquemment, les cartes se retrouvent

régulièrement dans les classes puisqu'elles sont incluses dans le matériel didactique utilisé par la majorité des enseignantes (Chandonnet, 2003).

3.5.1.3 Les stratégies de reconnaissance et d'identification des mots

L'approche équilibrée préconise l'enseignement de la correspondance grapho-phonétique en vue d'une lecture par déchiffrage, par exemple [m] + [a] = [ma] (Giasson, 2003). Pour aider à la syllabation, différentes adaptations du matériel peuvent être effectuées comme : 1) *offrir différents niveaux de difficulté dans le développement des syllabes par le nombre de sons dans le mot et leur place dans les mots* (Goupil, 2007 ; Vaughn *et al.*, 2007 ; Saint-Laurent, 2007 ; Romagny, 2005). Il est recommandé d'utiliser des mots contenant deux syllabes au début de l'apprentissage (Vaughn *et al.*, 2007).

Les enseignantes peuvent aussi : 1) *utiliser une association son/image (le son [ou] avec le son que fait un fantôme), lettre/image (le son de la lettre [a] avec le son que fait une fillette qui a mal aux dents)*. Ces exemples proviennent du matériel « Raconte-moi les sons » qui est employé pour l'enseignement des sons des lettres et des sons amoureux (son que fait deux ou trois lettres [ou]). Dans ce matériel, chaque lettre et chaque son sont pourvus d'une histoire, d'une image et d'un geste associé (Giasson, 1990 ; Vaughn *et al.*, 2007 ; Romagny, 2005 ; Laplante et Wenger, 2001 ; Gaté, 1998).

Également, les enseignantes peuvent : 1) *utiliser des objets pour représenter les sons et les lettres dans le mot*. Effectivement, des blocs emboîtables peuvent représenter chaque lettre d'une syllabe (pour la syllabe [ma] il faut utiliser deux blocs, un bloc pour le [m] et un bloc pour le [a]) (Bowen et Fortin, 2007 ; Vaughn *et al.*, 2007 ; Saint-Laurent, 2007 ; Romagny, 2005 ; Armstrong, 1999). Ces adaptations favorisent principalement l'acquisition du langage écrit en combinant différentes entrées cognitives (image/mot, objet/mot, objet/syllabe) afin de rejoindre l'élève aux prises avec un trouble du langage (Romagny, 2005).

Il a déjà été précisé que l'enseignement explicite¹² des stratégies facilitatrices¹³, au même titre que les stratégies d'identification des mots et les stratégies de compréhension, augmente la compréhension du message (Paris et Paris, 2007; Garner et Bochna, 2004). Dans sa recension des écrits, Turcotte (2007) mentionne que l'enseignement stratégique est une des pratiques exemplaires décrite par huit recherches sur les dix observées. De fait, les enseignantes ont avantage à : 1) *afficher les stratégies facilitatrices en s'assurant de la présence d'une image et d'une démarche écrite*. Ces stratégies peuvent être inscrites sur une affiche avec une image qui les illustre. Par exemple, pour la stratégie de globalisation, on peut utiliser l'image d'un appareil photo avec la légende « Je prends une photo du mot ». Cette pratique permet à l'élève d'avoir un repère visuel qui le soutient lors de la lecture autonome ou la lecture en dyade. Ce support est particulièrement utile à l'élève qui a besoin d'indices visuels pour apprendre et comprendre (Armstrong, 1999; Flessas, 1997). Elle donne également de bons résultats auprès de l'élève avec des déficits phonologiques, en décodage ou en vocabulaire (Paris et Paris, 2007 ; Williams, 2005 ; Garner et Bochna, 2004).

3.5.1.4 Les stratégies de compréhension de lecture

Pour aider à la compréhension en lecture, les enseignantes peuvent entre autres: 1) *utiliser une carte sémantique visuelle afin d'aider à organiser les informations du texte* (Giasson, 2004 ; Vaughn et al., 2007 ; Goupil, 2007 ; Bédard, 2002). Une carte sémantique est un diagramme ou un idéogramme représenté, soit par des mots encadrés reliés entre eux en fonction du sens, soit par le dessin d'une fleur où chaque pétale évoque un aspect du

¹²Comme il a été vu, les cinq étapes de l'enseignement explicite des stratégies ont pour but d'assurer l'application de la stratégie dans le bon contexte. Pour ce faire, l'enseignante doit définir et préciser l'utilité de la stratégie. Ensuite, elle modélise l'emploi de la stratégie dans un contexte réel, guide et interagit avec l'élève pour rendre le processus automatique. Enfin, elle propose différentes situations où l'élève puisse utiliser le processus (Paris et Paris, 2007; Garner et Bochna, 2004).

¹³ Les stratégies facilitatrices utilisent les indices contextuels et comprennent les indices morphosyntaxiques (structure de la phrase), les indices sémantiques (sens de la phrase) et les indices reliés au contexte extralinguistique (images) (Giasson, 2003).

thème énoncé. La carte sémantique a maints usages. Elle peut être utilisée : avant la lecture pour favoriser l'apprentissage de la stratégie d'anticipation ou encore pour activer les connaissances antérieures et après la lecture pour faciliter l'apprentissage du rappel de l'histoire. Elle permet également l'enseignement du vocabulaire. Les enseignantes peuvent également : 2) *utiliser le dessin, l'écriture ou le schéma pour aider à verbaliser le contenu d'un texte* (Saint-Laurent, 2007 ; Goupil, 2007 ; Armstrong, 1999).

Tableau 5 : Adaptations proposées du matériel

Pratiques d'adaptation du matériel	
Les textes à lire	<ul style="list-style-type: none"> - <i>augmenter ou réduire la longueur des textes à lire ;</i> - <i>utiliser des textes avec une structure répétitive, des mots familiers ou connus ;</i> - <i>choisir des textes qui rejoignent les intérêts de l'élève ;</i> - <i>espacer le contenu sur la feuille ou agrandir le matériel ;</i> - <i>utiliser des enregistrements audio des leçons, des livres audio et du matériel informatique.</i>
Les activités de globalisation	<ul style="list-style-type: none"> - <i>exposer les mots à globaliser sur le mur pour offrir une banque de mots ;</i> - <i>écrire le mot ou la phrase au tableau ;</i> - <i>utiliser des cartes mot-image ;</i>
Les stratégies de reconnaissance et d'identification des mots	<ul style="list-style-type: none"> - <i>offrir différents niveaux de difficulté dans le développement des syllabes par le nombre de sons dans le mot et leur place dans les mots ;</i> - <i>utiliser une association son/image (le son [ou] avec le son que fait un fantôme), lettre/image (le son de la lettre [a] avec le son que fait une fillette qui a mal aux dents) ;</i> - <i>utiliser des objets pour représenter les sons et les lettres dans le mot.</i> - <i>afficher les stratégies facilitatrices en s'assurant de la présence d'une image et d'une démarche écrite.</i>
Les stratégies de compréhension	<ul style="list-style-type: none"> - <i>utiliser une carte sémantique visuelle afin d'aider à organiser les informations du texte ;</i> - <i>utiliser le dessin, l'écriture ou le schéma pour aider à verbaliser le contenu d'un texte.</i>

3.5.2 L'adaptation des stratégies d'enseignement

L'adaptation des stratégies d'enseignement est directement reliée aux phases d'une situation d'apprentissage. Trois moments précis, soit avant l'activité de lecture, pendant l'activité de lecture et après l'activité de lecture, déterminent les gestes d'adaptation qui peuvent être utilisés lors d'une situation d'enseignement-apprentissage de la lecture. Cette façon de présenter les pratiques reste aléatoire et certaines pratiques se retrouvent parfois utilisées dans plus d'une section. Néanmoins, les titres des sous-sections correspondent à un vocabulaire utilisé et compris par l'ensemble des enseignantes interrogées. Malgré les limites de cette classification et puisque celle-ci détermine les sections du questionnaire d'enquête, il est pertinent de poursuivre dans cette direction.

3.5.2.1 Avant la lecture

La période avant l'activité de lecture sert spécifiquement à susciter l'intérêt de l'élève pour l'activité et à lui faire comprendre l'objectif de la démarche entreprise. Le tableau 6, inséré à la fin de cette partie, présente les pratiques énumérées pour les stratégies d'enseignement avant la lecture.

Les enseignantes peuvent : 1) *utiliser un support visuel ou une image pour débiter l'activité*. Par exemple, les enseignantes peuvent montrer l'image d'un chat avant la lecture d'un texte sur les chats (Bowen et Fortin, 2007 ; Vaughn *et al.*, 2007 ; Giasson, 2004). Cette pratique crée une attente et éveille la curiosité de l'élève sur la tâche à venir. De même, les enseignantes peuvent s'en servir pour activer les connaissances antérieures. Les enseignantes peuvent aussi : 2) *faire anticiper l'histoire d'après les images, la forme du texte et la structure narrative* (Bédard, 2002 ; Gaté, 1998). Par un questionnement dirigé sur les indices (illustrations, titre, sous-titre) permettant une anticipation du contenu du texte, l'élève augmente sa compréhension du message (Giasson, 2004). Il a été démontré que toutes références à la structure narrative du texte favorisent la compréhension de ce

texte. À cet effet, chaque genre narratif a besoin d'un enseignement spécifique ; particulièrement, le texte narratif et le texte informatif doit être approché (Giasson, 2004 ; Williams, 2005 ; Garner et Bochna, 2004).

Puisqu'il est préférable, dans un contexte de groupe classe, d'adapter le niveau de langage, ces pratiques aident l'élève à comprendre les consignes et ainsi mieux exécuter la tâche demandée. Ces pratiques se doivent d'être présentes dès le début de la période avant l'activité de lecture et se poursuivent tout au long de l'activité (Vaughn *et al.*, 2007 ; Sous-comité régional de la réadaptation scolaire de la Montérégie, 1994). Ainsi, les enseignantes doivent, du début à la fin de l'activité de lecture: 1) *capter l'attention de l'élève en mettant de l'intonation à leur voix, en touchant l'élève ou en s'assurant d'un contact visuel*. Ce geste d'adaptation est proposé principalement pour l'élève avec un trouble du langage qui affecte plus particulièrement la pragmatique (utilisation du langage) afin qu'il se sente interpellé par l'enseignante. Pour bien se faire comprendre, les enseignantes peuvent également à tout moment lors de l'activité de lecture: 2) *utiliser un langage simple et concret avec une seule idée par phrase et un vocabulaire connu* ; 3) *ralentir le débit de parole* ; 4) *bien articuler les mots* (Vaughn *et al.*, 2007 ; Sous-comité régional de la réadaptation scolaire de la Montérégie, 1994).

Dans le même ordre d'idées, pour favoriser la compréhension du message, les enseignantes peuvent : 1) *inviter l'élève à se redire dans sa tête ce qu'on a dit au sujet du texte avant de le lire*. Cette pratique permet une meilleure compréhension du contenu du texte à lire en le liant avec ce que l'élève connaît déjà sur le sujet (Gaté, 1998). Principalement, elle permet l'activation des connaissances antérieures et facilite les liens entre ce que l'enfant sait et ce qu'il apprendra.

Tableau 6 : Adaptations proposées des stratégies d'enseignement : avant la lecture

Pratiques d'adaptation des stratégies d'enseignement	
Avant la lecture	<ul style="list-style-type: none"> - <i>utiliser un support visuel ou une image pour débiter l'activité ;</i> - <i>faire anticiper l'histoire d'après les images, la forme du texte et la structure narrative ;</i> - <i>utiliser un langage simple et concret avec une seule idée par phrase et un vocabulaire connu ;</i> - <i>ralentir le débit de parole ;</i> - <i>bien articuler les mots ;</i> - <i>inviter l'élève à se redire dans sa tête ce qu'on a dit au sujet du texte avant de le lire.</i>

3.5.2.2. Pendant l'activité de lecture

La phase de l'activité consacrée à la réalisation de la tâche est une période essentielle à l'acquisition de connaissances. Les adaptations réalisées pendant l'activité de lecture ont un effet direct sur la réussite de l'élève en facilitant son contact avec l'objet de connaissance. Le tableau 7, inséré à la fin de cette partie, présente les pratiques énumérées en ce qui a trait aux stratégies d'enseignement pendant la lecture.

L'enseignement du principe alphabétique et du code alphabétique sert, entre autres, à la stratégie d'identification des mots. De fait, lorsque les enseignantes utilisent l'enseignement explicite des sons des lettres, celles-ci permettent à l'élève d'établir une relation grapho-phonétique. Le décodage s'en trouve facilité. Elles peuvent ainsi: 1) *combiner les activités de connaissance des lettres et de sons avec celles de la manipulation des sons dans les mots en les classant et en les associant à des gestes*. Par exemple, lorsque les enseignantes visent l'apprentissage du son de la lettre [m], elles associent le son [m] avec le geste de se frotter le ventre comme si elles avaient bien mangé et elles font trouver des mots où l'élève entend le son [m] au début, au milieu ou à la fin du mot (Vaughn *et al.*, 2007 ; Saint-Laurent, 2007; Giasson, 1990). Cette pratique exerce l'élève à la conscience phonologique ; elle est de fait utile pour l'élève qui a un trouble du langage sur le plan

phonologique. Nous le rappelons : il existe une relation étroite entre la compréhension des sons de la langue et l'acquisition de la lecture. Un entraînement adéquat à la conscience phonologique augmente les chances de réussite en lecture (Égnaud, 2004 ; Estienne-Dejong, 2002 ; Lecocq, 1991). Loin d'être inutiles, les activités qui y sont associées sont considérées comme des facteurs de protection contre l'échec en lecture (MELS, 2005).

Parallèlement, certaines pratiques à privilégier pour l'enseignement des stratégies de reconnaissance et d'identification des mots permettent à l'élève de tendre vers une autonomie d'apprentissage afin qu'il puisse utiliser son activité mentale volontairement (Martel, 2003 ; Piuze, 1997). Ainsi, les enseignantes peuvent : 1) *inciter l'élève à penser à l'image du mot avant de le lire*; 2) *faire prendre conscience des sons constitutifs d'un mot*; 3) *commenter les sons, les syllabes, le mot, la phrase ou le texte* (Gaté, 1998).

Les enseignantes peuvent aussi permettre à l'élève de : 1) *relire plusieurs fois une phrase, un mot, un texte, une consigne en lui donnant du temps pour comprendre et chercher ses réponses*. Faisant partie des stratégies de compréhension, cette pratique est bénéfique pour les élèves avec un trouble du langage, particulièrement pour diminuer l'anxiété de l'incompréhension du langage, même si elle offre à d'autres élèves un support appréciable (Saint-Laurent, 2007). Il est prouvé que la relecture est une stratégie efficace pour augmenter la fluidité et la compréhension. Elle aide aussi à transférer les habiletés acquises à de nouveaux textes (Therrien, 2004 ; Chard *et al.*, 2002).

3.5.2.2.1 L'adaptation des stratégies d'enseignement : les pratiques de lecture

Les enseignantes peuvent aussi varier les pratiques de lecture. Pour ce faire, elles doivent explorer différentes avenues pour baser leurs interventions. Les enseignantes peuvent donc utiliser : 1) *la lecture individuelle* ; 2) *la lecture d'un élève devant la classe*; 3) *la lecture en chœur* (tous les élèves lisent en même temps); 4) *la lecture en suivant un rythme*. Les pratiques de lecture individuelle et la lecture d'un élève à voix haute peuvent

servir à l'évaluation formative d'une part de la compréhension pour la lecture individuelle en ajoutant un questionnement oral à la fin de la période, d'autre part, des stratégies de décodage pour la lecture à voix haute. Les deux dernières pratiques, la lecture en chœur et la lecture en suivant un rythme, travaillent la fluidité en lecture. De plus, la lecture en suivant un rythme est suggérée surtout pour l'élève avec une intelligence à dominance musicale ou l'élève simultanée-verbal. Elle requiert que tous les élèves lisent en suivant le rythme d'une chanson comme « Au clair de la lune » (Bédard, 2002 ; Armstrong, 1999 ; Flessas, 1997).

Les enseignantes peuvent aussi utiliser : 1) *la lecture en alternance (l'élève lit un mot, l'enseignante le suivant, etc.)* ; 2) *la lecture avec un tuteur plus âgé* ; 3) *la lecture en dyade* ; 4) *la lecture en jumelant un lecteur habile avec un lecteur faible d'un même groupe*. Ces pratiques utilisent principalement la coopération et le lien entre les élèves pour aider à mieux décoder et comprendre. Elles offrent de bons résultats, surtout la lecture avec un tuteur qui offre une réelle efficacité. Il n'existe que peu de différence dans l'efficacité de l'utilisation du tutorat par rapport à l'enseignement en petits groupes. Il est important d'utiliser cette façon de faire parce que les élèves aiment travailler avec un tuteur et en est avantagé. Par contre, plusieurs paramètres sont associés à la qualité de l'intervention soit la supervision des tuteurs, le contenu, le matériel choisi, la procédure et la durée (Elbaum *et al.*, 2000).

De même, les enseignantes peuvent aussi utiliser : 1) *la lecture en chantant* ; 2) *la lecture guidée* ; 3) *la lecture en groupe de coopération*. La lecture en chantant est assez singulière. Elle s'apparente à la lecture de charades et de chansons. Les manuels de lecture, comme « Astuce et compagnie », l'utilisent parfois pour le début d'un thème (Carrières et Dupont, 2000). Après, pour faire de la lecture guidée, les enseignantes écoutent l'élève lire et l'aide lors des méprises ou lui enseigne les stratégies pendant la lecture. Parmi toutes les formes de lecture, la lecture guidée est classée parmi les cinq pratiques idéales et obligatoires pour faire de la différenciation pédagogique (Schraub-Bundoc, 2007). Elle est

aussi un des facteurs de protection contre l'échec en lecture et est employée pour modéliser l'utilisation des processus lors de la lecture (MELS, 2005). En terminant, la lecture en groupe de coopération implique que quatre élèves lisent une partie différente d'un texte et ensuite, chaque élève explique aux autres ce qu'il a lu et compris de cette partie. Puisque chaque élève doit raconter sa partie, cette pratique travaille la compréhension. Elle favorise également l'apprentissage chez l'élève avec une intelligence interpersonnelle ou linguistique (Goupil, 2007 ; Saint-Laurent, 2007; Vaughn *et al.*, 2007 ; Bédard, 2002 ; Armstrong, 1999 ; Gaté, 1998 ; Giasson, 2004).

Certaines pratiques de lecture sont liées davantage au matériel employé. Les enseignantes peuvent utiliser : 1) *la lecture de pseudos-mots (matoli, saveau, pitonfi)* ; 2) *la lecture de mots appris globalement* ; 3) *la lecture où l'élève termine un mot ou une phrase commencé par l'enseignante*. Les pseudos-mots n'ont aucune signification et sont formés de syllabes simples ou complexes selon le niveau de difficulté voulu. La lecture de ces mots favorise essentiellement le décodage puisque l'élève ne peut utiliser sa compréhension pour lire un mot inconnu (Vaughn *et al.*, 2007). Il est judicieux d'employer la lecture de pseudos mots dans un contexte réel comme lire la liste d'invités dans une réunion de martiens, ou bien, lire le nom des animaux d'un village africain. La lecture de mots globaux est une forme de lecture utilisée pour travailler la reconnaissance globale des mots. Dans les manuels de lecture utilisés en classe, cette pratique est particulièrement exploitée (Carrières et al, 2000 ; Lachapelle et al ; 1999). La troisième pratique de lecture est mentionnée spécifiquement par la théorie des styles cognitifs. Elle est utile pour l'élève à dominance séquentielle non-verbale (Bédard, 2002). Elle est aussi une façon d'adapter le texte pour placer l'élève dans une situation de lecture authentique, mais en lui donnant un défi réel à sa portée. On utilise cette pratique de lecture également dans un contexte de travail sur la fluidité.

3.5.2.2.2 L'adaptation des stratégies d'enseignement : les pratiques d'aide à l'évocation

La pédagogie de la gestion mentale offre différentes pratiques visant à obtenir l'autonomie mentale où l'élève est conscient des stratégies qu'il emploie (Martel, 2003 ; Chich, 1995). Ainsi, les enseignantes peuvent modéliser le questionnement intérieur utilisé pendant la lecture : 1) *en invitant l'élève à se fabriquer une image de référence de tel ou tel mot en s'y référant (une image personnelle associée au mot chat est encodée par l'élève) ;* 2) *en l'invitant à revoir l'illustration (l'image du chat) ;* 3) *en l'invitant à se donner l'évocation graphique du mot (la graphie du mot chat) ;* 4) *en l'invitant à rechercher des similitudes avec des mots connus (le mot chat commence comme le mot chapeau) ;* 5) *en l'invitant à réentendre les sons des mots dans sa tête ([cha]) ;* 6) *en l'invitant à susciter des rapprochements avec des mots familiers* (Saint-Laurent, 2007 ; Gaté, 1998). Les pratiques d'aide à l'évocation sont suggérées surtout pour les élèves avec une modalité évocative visuelle ou verbale. Elles s'optimisent lorsque les enseignantes sont conscientes des modalités de leurs élèves afin d'adapter, jusqu'à l'individualisation, leur pratique (Martel, 2003 ; Chich, 1995).

Tableau 7 : Adaptations proposées des stratégies d'enseignement : pendant la lecture

Pratiques d'adaptation des stratégies d'enseignement	
Pendant la lecture	<ul style="list-style-type: none"> - <i>combiner les activités de connaissance des lettres et de sons avec celles de la manipulation des sons dans les mots en les classant et en les associant à des gestes;</i> - <i>inciter l'élève à penser à l'image du mot avant de le lire;</i> - <i>faire prendre conscience des sons constitutifs d'un mot;</i> - <i>commenter les sons, les syllabes, le mot, la phrase ou le texte ;</i> - <i>relire plusieurs fois une phrase, un mot, un texte, une consigne en lui donnant du temps pour comprendre et chercher ses réponses.</i>

<p>Pendant la lecture : pratiques de lecture</p>	<ul style="list-style-type: none"> - <i>la lecture individuelle ;</i> - <i>la lecture d'un élève devant la classe;</i> - <i>la lecture en chœur (tous les élèves lisent en même temps);</i> - <i>la lecture en suivant un rythme ;</i> - <i>la lecture en alternance (l'élève lit un mot, l'enseignante le suivant, etc.) ;</i> - <i>la lecture avec un tuteur plus âgé;</i> - <i>la lecture en dyade ;</i> - <i>la lecture en jumelant un lecteur habile avec un lecteur faible d'un même groupe ;</i> - <i>la lecture en chantant ;</i> - <i>la lecture partagée ;</i> - <i>la lecture en groupe de coopération ;</i> - <i>la lecture de pseudos-mots (matoli, saveau, pitonfi) ;</i> - <i>la lecture de mots appris globalement ;</i> - <i>la lecture où l'élève termine un mot ou une phrase commencé par l'enseignante.</i>
<p>Pendant la lecture : pratiques d'aide à l'évocation</p>	<ul style="list-style-type: none"> - <i>en invitant l'élève à se fabriquer une image de référence de tel ou tel mot en s'y référant (une image personnelle associée au mot chat est encodée par l'élève) ;</i> - <i>en l'invitant à revoir l'illustration (l'image du chat) ;</i> - <i>en l'invitant à se donner l'évocation graphique du mot (la graphie du mot chat) ;</i> - <i>en l'invitant à rechercher des similitudes avec des mots connus (le mot chat commence comme le mot chapeau) ;</i> - <i>en l'invitant à réentendre les sons des mots dans sa tête ([cha]) ;</i> - <i>en l'invitant à susciter des rapprochements avec des mots familiers.</i>

3.5.2.3 Après l'activité de lecture

Les stratégies « après la lecture » s'enseignent explicitement au même titre que les autres stratégies de lecture. Le tableau 8, inséré à la fin de cette partie, présente les adaptations quant aux stratégies d'enseignement après la lecture.

Pour favoriser l'apprentissage des stratégies, c'est-à-dire, le rappel du texte, le retour sur les connaissances apprises lors de la lecture, le retour sur un récit, la réaction au texte, les enseignantes peuvent : 1) *écrire ou dessiner sur un carton l'idée principale d'une phrase, d'un paragraphe ou d'un texte générée auprès des élèves* (Goupil, 2007 ; Bédard, 2002). Cette pratique se retrouve parmi les huit pratiques qui favorisent la réussite en lecture (Chandonnet, 2003). L'habileté à identifier les idées principales d'un texte est directement reliée aux macroprocessus qui aident l'élève à comprendre le texte dans son entier. Cette habileté est difficile pour l'élève de 1^{re} année, car elle demande la compréhension d'un texte de plusieurs lignes. Alors, l'enseignement de l'idée principale doit être réalisé avec des textes courts et faciles à comprendre (Giasson, 2004).

Les enseignantes peuvent aussi : 1) *utiliser le schéma du récit rempli en grand groupe*; 2) *utiliser une carte sémantique ou un réseau conceptuel rempli en grand groupe pour permettre de classer les idées d'un texte afin de favoriser la compréhension* ; 3) *faire poser des questions précises sur le texte par les enfants, leur tuteur ou l'adulte* ; 4) *permettre à l'élève de trouver les réponses parmi un choix de réponses*. Il a été démontré que l'enseignement explicite du schéma du récit favorise la compréhension de lecture en augmentant l'anticipation qui se fait également avant, pendant et après la lecture. De fait, les structures particulières de chaque genre littéraire doivent être enseignées, car chaque genre s'organise différemment (Saint-Laurent, 2007 ; Therrien *et al.*, 2006 ; Garner et Bochna, 2004 ; Williams, 2005 ; Giasson, 2004). Aussi, pour aider l'élève qui a des difficultés à s'orienter dans le temps et dans l'espace, la classification facilite la compréhension du texte. L'élève à dominance simultanée et celui avec une intelligence logico-mathématique et naturaliste ont besoin de classer les informations pour comprendre et pouvoir structurer l'information (Bédard, 2002 ; Armstrong, 1999). Lorsque les enseignantes font poser des questions précises et donnent un choix de réponses, elles aident spécifiquement les élèves avec un trouble du langage qui classent difficilement des

informations verbales. Le fait de répondre à des questions précises structure les informations du texte et favorise la compréhension (Bowen et Fortin, 2007).

Enfin, les enseignantes peuvent : 1) *permettre l'expérimentation réelle de consignes, de pièces de théâtre ou de recettes (par exemple, réaliser un gâteau après la lecture de la recette de gâteau)*. Cette pratique favorise surtout le développement de l'intention de lecture (les fonctions de la lecture). En plus d'être intéressante pour tous les élèves, elle aide celui avec une intelligence kinesthésique à mieux comprendre ce qu'il lit (Armstrong, 1999).

Tableau 8 : Adaptations proposées des stratégies d'enseignement : après la lecture

Pratiques d'adaptation des stratégies d'enseignement	
Après la lecture	<ul style="list-style-type: none"> - <i>écrire ou dessiner sur un carton l'idée principale d'une phrase, d'un paragraphe ou d'un texte générée auprès des élèves ;</i> - <i>utiliser le schéma du récit rempli en grand groupe;</i> - <i>utiliser une carte sémantique ou un réseau conceptuel rempli en grand groupe pour permettre de classer les idées d'un texte afin de favoriser la compréhension ;</i> - <i>faire poser des questions précises sur le texte par les enfants, leur tuteur ou l'adulte ;</i> - <i>permettre à l'élève de trouver les réponses parmi un choix de réponses ;</i> - <i>permettre l'expérimentation réelle de consignes, de pièces de théâtre ou de recettes (par exemple, réaliser un gâteau après la lecture de la recette de gâteau).</i>

3.5.2.4 L'adaptation des stratégies d'enseignement : principes d'enseignement

La différenciation est présente non seulement lors des activités, mais aussi pendant la planification des activités de lecture. Le tableau 9, inséré à la fin de cette partie, présente les adaptations des principes d'enseignement. Ces pratiques représentent des principes d'enseignement que tout enseignant adopte avec tous ses élèves. Dans cette perspective, les

enseignantes peuvent : 1) *amener les nouveaux apprentissages petits à petits* ; 2) *s'assurer que les nouvelles informations s'accrochent aux anciennes* ; 3) *créer des liens entre les nouvelles connaissances et les connaissances antérieures de l'élève* ; 4) *revenir fréquemment sur un nouveau concept dans une même journée*. Ces adaptations sont proposées par les chercheurs qui s'intéressent à l'élève avec un trouble du langage, afin de lui permettre de créer des liens entre toutes les activités proposées (Bowen et Fortin, 2007).

Tableau 9 : Adaptations proposées des stratégies d'enseignement : principes d'enseignement

Pratiques d'adaptation des stratégies d'enseignement	
Principes d'enseignement	<ul style="list-style-type: none"> - <i>amener les nouveaux apprentissages petits à petits</i> ; - <i>s'assurer que les nouvelles informations s'accrochent aux anciennes</i> ; - <i>créer des liens entre les nouvelles connaissances et les connaissances antérieures de l'élève</i> ; - <i>revenir fréquemment sur un nouveau concept dans une même journée</i>.

3.5.3 L'adaptation de l'environnement : variable contexte

Les adaptations de l'environnement touchent la variable « contexte » du modèle interactif de compréhension en lecture (Giasson, 2004). Elles peuvent se traduire par des modifications à apporter à l'environnement de l'élève, comme l'aménagement du lieu ou la place de l'élève dans la classe. Elles sont principalement abordées dans les ouvrages traitant des troubles du langage et de la théorie sur les intelligences multiples. Les adaptations proposées se divisent en deux groupes : l'aménagement de la classe et l'aménagement de l'horaire. Le tableau 10, inséré à la fin de cette partie, présente les adaptations de l'environnement.

3.5.3.1 L'aménagement de la classe

Pour adapter la classe aux particularités de chacun, les enseignantes peuvent tenir compte de divers intérêts et possibilités lorsqu'elles aménagent la classe. Elles peuvent : 1)

intégrer des espaces définis pour le travail en équipe ou individuel, pour la manipulation et pour répondre à plusieurs intérêts ; 2) prendre soin du niveau sonore ; 3) prendre soin de la stimulation auditive de leur classe. La mise en place d'un aménagement par thème est nécessaire pour rejoindre plus d'une forme d'intelligence. Par exemple, un élève à dominance intrapersonnelle a besoin d'un lieu pour lire seul, tandis qu'un élève à dominance kinesthésique a besoin d'objets pour apprendre (Armstrong, 1999). Il a été démontré que d'offrir un espace de travail et de rangement suffisant à l'élève est une pratique associée à la différenciation (Miller, 2007). Aussi, un bon niveau sonore est essentiel pour faciliter la concentration de l'élève avec des difficultés attentionnelles ou un trouble du langage. De même, l'emploi de musique ou d'une stimulation auditive peut favoriser l'élève avec une dominance kinesthésique ou musicale (Armstrong, 1999).

3.5.3.2 L'aménagement de l'horaire

Les pratiques différenciées associées à l'aménagement de l'horaire répondent plus particulièrement à l'élève avec un trouble du langage, surtout celui avec un déficit au niveau de la compréhension et de la pragmatique. Particulièrement, il a besoin d'aide pour se situer dans le temps. Par conséquent, les enseignantes peuvent : 1) *instaurer une routine stable, fixe et durable ; 2) indiquer le début, le milieu et la fin d'une activité tout au long de son déroulement.* Puisque cet élève résiste aux changements, les routines sont essentielles pour affirmer son sentiment de sécurité. Aussi, il apprend à mieux structurer sa journée, car il a souvent un déficit au niveau de l'orientation temporelle (Bowen et Fortin, 2007).

Tableau 10 : Adaptations proposées de l'environnement

Pratiques d'adaptation de l'environnement	
Aménagement de la classe	<ul style="list-style-type: none"> - <i>intégrer des espaces définis pour le travail en équipe ou individuel, pour la manipulation et pour répondre à plusieurs intérêts ;</i> - <i>prendre soin du niveau sonore ;</i> - <i>prendre soin de la stimulation auditive de leur classe.</i>

- *instaurer une routine stable, fixe et durable ;*
Aménagement de l'horaire - *indiquer le début, le milieu et la fin d'une activité tout au long de son déroulement.*

3.6 Conclusion de ce chapitre

Ce chapitre présente plusieurs concepts clés traitant de la différenciation pédagogique dans un contexte d'enseignement de la lecture et de la présence d'un élève intégré avec un trouble du langage dans une classe régulière. Un grand nombre de recherches sur l'utilisation de la différenciation a reconnu les bénéfices de cette pratique sur la réussite de l'élève, et en ce qui nous concerne, sur son apprentissage de la lecture. Il s'avère que la différenciation successive a été retenue, car elle s'intègre parfaitement dans un contexte d'enseignement en groupe classe, contexte qui domine les pratiques enseignantes au Québec (Chandonnet, 2003). De même, elle mobilise les ressources et les connaissances des enseignantes sur l'élève et les contenus d'apprentissage pour planifier des activités différenciées en alternance. Cette planification quotidienne, hebdomadaire ou mensuelle respecte les particularités de chaque élève de son groupe.

Pour faire suite, la deuxième partie s'intéresse à l'enseignement de la lecture vue à travers la lunette de la différenciation. Après avoir survolé les processus de lecture, les méthodes d'enseignement et les stratégies à enseigner explicitement, il semble que les connaissances se conjuguent afin de proposer aux enseignantes des pratiques pour parvenir au but ultime pour l'élève : la compréhension d'un message écrit. D'autres sources offrent une avenue non négligeable. En effet, les recherches sur les troubles du langage proposent une panoplie de pratiques pour favoriser chacun des élèves malgré leurs déficits. En outre, les nouvelles connaissances sur les styles d'apprentissage de l'élève présentent dans la littérature scientifique aident à mieux répondre aux besoins des élèves. Ainsi trois théories sur les styles d'apprentissage (les intelligences multiples, les styles cognitifs et la pédagogie

de la gestion mentale) offrent des pistes intéressantes de pratiques pouvant mener à compléter l'information.

La dernière partie présente une synthèse des pratiques de différenciation successive proposées par la littérature scientifique dans les domaines de la didactique de la lecture, de l'adaptation scolaire et des styles d'apprentissage. Ces pratiques présentées servent à l'élaboration du questionnaire d'enquête utilisé dans cette recherche pour répondre aux objectifs de la recherche. Ces objectifs veulent principalement faire l'inventaire des pratiques de différenciation successive associées à l'enseignement de la lecture dans une classe de 1^{re} année.

CHAPITRE 4

MÉTHODOLOGIE

Les pratiques d'enseignement de la lecture aux apprentis-lecteurs recensées dans la littérature sont abondantes. Nous avons vu dans le cadre théorique que des spécialistes de la didactique, de l'adaptation scolaire, des styles d'apprentissage et de l'orthophonie font état de nombreuses pratiques qui peuvent être employées pour assurer la réussite de l'apprentissage de la lecture auprès de tous les élèves de la classe (Bowen et Fortin, 2007 ; Goupil, 2007 ; Saint-Laurent, 2007 ; Vaughn *et al.*, 2007 ; Moran *et al.*, 2006 ; Romagny, 2005 ; Bédard, 2002 ; Gaté, 1998 ; Giasson, 1990). Toutefois, peu de travaux font état des pratiques différenciées employées dans les classes. Cette recherche, rappelons-le, vise deux objectifs. D'abord, elle cherche à décrire les pratiques adaptées utilisées en enseignement de la lecture dans les classes de 1^{re} année. Dans un deuxième temps, elle vise la description des pratiques utilisées en enseignement de la lecture dans un contexte d'intégration d'un ou des élèves avec un trouble du langage afin de vérifier l'influence de la présence en classe ces élèves sur les pratiques mises en place.

Pour obtenir une vision réelle de l'application de la différenciation pédagogique par les enseignantes en contexte d'enseignement de la lecture, une étude de type enquête nous est apparue plus que pertinente ; une telle étude nous permet de recueillir un témoignage libre des répondantes sur l'incidence de ce phénomène. En plus de permettre la description des pratiques différenciées employées, elle ouvre sur une perspective interprétative quant à l'utilisation de la différenciation pédagogique. Dans le prolongement de ce choix de devis, un questionnaire de type enquête a été utilisé comme instrument de collecte des données.

4.1 LE QUESTIONNAIRE

Dans le cadre de cette recherche, le questionnaire de type enquête a été retenu pour sa flexibilité et sa polyvalence. Cet instrument permet de rejoindre plus de personnes à

moindre coût. Il sert, entre autres, à recueillir le témoignage écrit de personnes, à décrire des faits et à livrer des informations descriptives pertinentes (Fortin, *et al.*, 2006 ; Amyotte, 2002 ; Jones, 2000 ; Lamoureux, 2000). De plus, il assure une plus grande objectivité puisque les répondantes écrivent eux-mêmes les réponses. Il assure aussi l'anonymat ; il est donc plus susceptible de favoriser une plus grande franchise. De même, il a un mode de réponses identique, ce qui facilite la comparaison entre les données obtenues. Il permet également aux répondantes de répondre à leur rythme. Puisque les répondantes écrivent eux-mêmes leurs réponses, il est autoadministré (Lamoureux, 2000). Par contre, le taux de réponses à ce type d'instrument, surtout lorsque la distribution se fait par la poste, est parfois peu élevé. Certaines erreurs de couverture, c'est-à-dire lorsque la proportion de répondantes dans les groupes cibles est disparate, de traitement et d'instrument peuvent aussi le rendre moins fiable (Amyotte, 2002). Une autre limite dont on doit tenir compte est la désirabilité sociale. En effet, certaines répondantes peuvent se laisser influencer par ce qu'elles pensent qu'elles devraient faire comme utilisation des pratiques adaptées. Elles fournissent ainsi des réponses quelquefois biaisées. Malgré ces limites, nous croyons que ce genre de questionnaire est adapté à la réalité de cette recherche puisque les données recherchées concernent la description des pratiques utilisées en situation connue.

Le questionnaire d'enquête (annexe I) utilisé a été élaboré à partir des pratiques retenues et exposées lors du cadre théorique. Ces pratiques proviennent de différentes sources : la didactique de la lecture, l'adaptation scolaire, les théories sur les styles d'apprentissage (en particulier les intelligences multiples, les styles cognitifs et la pédagogie de la gestion mentale) et les études sur les troubles du langage. Celles qui font partie du questionnaire sont proposées par plus d'un auteur ou bien elles sont reconnues par le milieu scientifique comme des pratiques pouvant favoriser l'apprentissage de la lecture. Il faut se rappeler que les pratiques conviennent à l'enseignement de la lecture au groupe entier dans la perspective d'une différenciation successive. Cette forme de différenciation se distingue par une adaptation de l'enseignement en privilégiant l'un ou l'autre des élèves selon leur particularité à l'intérieur d'une planification hebdomadaire ou bi hebdomadaire.

Ainsi, la prévalence des pratiques provenant de la didactique de la lecture s'explique par le fait même en étant à la base de toute situation d'apprentissage de la lecture. L'annexe III présente les pratiques choisies pour faire partie du questionnaire d'enquête. Il apparaît que la majorité des pratiques retenues sont proposées par différents auteurs tels que Goupil, (2007), Miller (2007), Saint-Laurent (2007), Schraub-Bundoc (2007), Vaughn *et al.* (2007), Therrien *et al.* (2006), Williams (2005), Garner et Bochna (2004), Therrien (2004), Chandonnet (2003), Bédard (2002), Chard *et al.* (2002) et Rondal (1999).

Il est à noter que le questionnaire présenté dans les prochains paragraphes est la version corrigée du questionnaire qui a été utilisé lors de la cueillette des données (voir annexe I pour consulter le questionnaire initial). En effet, c'est à posteriori que nous avons pu obtenir une validation du contenu du questionnaire par des experts en didactique de la lecture. De même, c'est à posteriori qu'une spécialiste de la docimologie nous a soumis des commentaires que nous avons décidé par honnêteté scientifique de prendre en compte dans la présentation finale de ce mémoire. Essentiellement, les commentaires quant au contenu du questionnaire et quant à sa forme n'entraînent que peu de modifications. Ces dernières concernent en fait la classification de quelques pratiques adaptées, l'intitulé de deux sections et la présentation visuelle du questionnaire. Bien que le questionnaire distribué aux enseignantes ait une forme différentes, les pratiques d'adaptation restent les mêmes. Conséquemment, cette modification du questionnaire initiale et la présence dans ce mémoire d'une version améliorée (voir annexe II) ne modifie pas les résultats de recherche, si ce n'est par une plus grande précision quant aux liens avec les assises théoriques en jeu.

Le questionnaire validé est divisé en deux parties distinctes. La première partie permet de situer la répondante à travers des questions démographiques, par exemple sur l'âge, le sexe, les années d'expérience, la scolarité, etc. Cette première section du questionnaire nous a permis de décrire, antérieurement, l'échantillon de cette recherche.

La deuxième partie du questionnaire se consacre à l'identification des pratiques utilisées lors de l'enseignement-apprentissage de la lecture. À l'aide de questions fermées, la répondante est invitée à qualifier son degré d'utilisation de la pratique énoncée. Cette forme de questionnement exige de la répondante qu'elle donne une réponse factuelle. Ces réponses simplifient le codage lors de l'analyse (Fortin, *et al.*, 2006 ; Amyotte, 2002). Pour qualifier la fréquence d'utilisation, une échelle de type Likert à quatre niveaux est employée, et ce, pour l'obtention de résultats pouvant être catégorisés facilement et pour une variabilité stricte et claire des résultats (Kerlinger, 2000). Les répondantes ont à choisir entre les fréquences « à l'occasion », « quelquefois », « souvent » et « régulièrement ». En plus, une légende clarifie et uniformise le degré d'utilisation attendu par la chercheuse. Par exemple, pour quantifier l'échelle « à l'occasion », la légende précise une utilisation de « moins de 1 fois semaine »; pour les échelles « quelquefois », « souvent » et « régulièrement », les légendes « de 1 à 2 fois semaine », « de 3 à 4 fois semaine » et « tous les jours » sont inscrites.

Les questions de la deuxième partie se séparent en trois sections précises : les adaptations du matériel, les adaptations des stratégies d'enseignement et les adaptations de l'environnement, variable contexte. Ces trois sections sont directement liées aux pratiques choisies dans le cadre théorique (annexe III). Cette façon de regrouper les pratiques trouve son origine dans les structures de la différenciation. Effectivement, dans la littérature, des recherches précisent que pour réussir la différenciation, il faut adapter le matériel, les stratégies d'enseignement, l'environnement, les productions et les contenus (Anderson et Algozzine, 2007; Center for comprehensive school reform and improvement, 2007; Groupe de travail sur la différenciation pédagogique en Outaouais, 2005; Caron, 2003; Bender, 2002; Laliberté, 1997). De plus, en faisant la recension des pratiques proposées pour l'enseignement de la lecture par les différentes sources consultées (Goupil, 2007 ; Miller, 2007 ; Saint-Laurent, 2007 ; Schraub-Bundoc, 2007 ; Vaughn *et al.*, 2007 ; Therrien *et al.*, 2006 ; Romagny, 2005 ; Williams, 2005 ; Garner et Bochna, 2004 ; Therrien, 2004 ; Chandonnet, 2003 ; Bédard, 2002 ; Chard *et al.*, 2002 ; Armstrong, 1999 ; Le Normand,

1999 ; Rondal, 1999), il est apparu que trois thèmes réapparaissent régulièrement, ce qui justifie leur choix : l'adaptation du matériel, l'adaptation des stratégies d'enseignement et l'adaptation de l'environnement.

Dans le questionnaire, on retrouve en premier lieu, les questions portant sur les pratiques relatives à l'adaptation du matériel. Ces pratiques sont regroupées en quatre parties : les adaptations des textes à lire, les activités de globalisation, les stratégies de reconnaissance et d'identification des mots et les stratégies de compréhension de lecture. Au total, 13 énoncés décrivent les pratiques adaptées susceptibles d'être utilisées par les enseignantes de 1^{re} année.

En deuxième lieu, les questions portent sur les pratiques différenciées lors de l'adaptation des stratégies d'enseignement de la lecture. Ce thème est présenté en quatre parties : les pratiques utilisées avant l'activité de lecture, pendant l'activité de lecture, après l'activité de lecture et les principes d'enseignement qui devraient guider toute action pédagogique. Au total, 36 énoncés décrivent des pratiques adaptées susceptibles d'être utilisées par les enseignantes de 1^{re} année.

En troisième lieu, les questions portent sur les pratiques différenciées liées à l'environnement, la variable « contexte » dans le modèle interactif de compréhension en lecture. Ce thème se divise en deux parties : l'aménagement de la classe et l'aménagement de l'horaire. Au total, cinq énoncés décrivent des pratiques adaptées susceptibles d'être utilisées par les enseignantes de 1^{re} année.

Également, pour chacun des trois thèmes, une question ouverte permet aux répondantes d'exprimer les raisons qui les motivent à utiliser ou non les pratiques mentionnées. Ces questions ouvertes offrent la possibilité aux répondantes d'expliquer leur motivation et de justifier leur choix selon leur mode de pensée (Amyotte, 2002). Ces

informations ajoutent des renseignements descriptifs aux renseignements factuels déjà obtenus.

Enfin et pour clore le questionnaire, deux questions ouvertes sont présentes. La première permet aux répondantes d'indiquer la façon dont elles ont pris connaissance des adaptations pour aider les élèves ayant un trouble du langage. La deuxième les invite à inscrire des adaptations qu'elles utilisent, mais qui n'auraient pas été mentionnées dans le questionnaire.

4.1.1 Vérification du questionnaire

La vérification du questionnaire s'est déroulée en deux temps : avant la distribution du questionnaire par le biais d'une pré-expérimentation et à postériori, par le biais de la validation du contenu par des experts en lecture. De même, une analyse d'items a été réalisée après la passation du questionnaire.

4.1.1.1. La pré-expérimentation du questionnaire

La pré-expérimentation s'est déroulée à l'automne 2008. Un échantillon réduit formé de six enseignantes de 1^{re} année ont répondu au questionnaire de recherche. Le choix des participantes au prétest satisfait à des préoccupations de proximité et de contact avec les répondantes. De fait, les participantes à cet échantillonnage sont des enseignantes d'un milieu commun et d'une communauté déjà formée d'entraide et de travail. Elles représentent au mieux la population ciblée : l'une est en début de carrière et un autre en fin de carrière. L'échantillon se compose d'un représentant masculin. D'autre part, la représentation des groupes avec et sans intégration d'un élève avec un trouble du langage est proportionnelle à l'ensemble de la population ciblée, c'est-à-dire que quatre enseignantes sur les six intègrent un élève en trouble du langage. Conséquemment,

l'échantillon choisi pour le pré-test est pertinent dans la mesure où il représente la population ciblée, mais à petite échelle.

Ces enseignantes ont commenté le format, le libellé des questions et tout autre aspect du questionnaire qu'elles jugeaient nécessaire d'améliorer. Toutes les expérimentatrices ont répondu dans le temps prévu de 45 à 60 minutes. Elles ont noté que le questionnaire propose plusieurs pistes très intéressantes pour la pratique enseignante. Ces pistes sont pertinentes dans le contexte actuel d'une classe de 1^{re} année en 2009 et l'intérêt suscité par le sujet de cette recherche rejoint les préoccupations du monde de l'enseignement, principalement sur les pratiques de différenciation pédagogique. Pour la partie portant sur les renseignements personnels, deux expérimentatrices ont questionné la façon de connaître le milieu socio-économique de leur école d'attache. Elles ont formulé une suggestion (qui a été retenue) : inscrire les indices de favorisation de la Commission scolaire des Navigateurs utilisés pour toutes les écoles primaires du réseau. Dans la même partie, trois autres expérimentatrices ont signalé une difficulté de compréhension dans la formulation d'une question sur le nombre d'années d'enseignement en 1^{re} année. À cet égard, la question : « Depuis combien de temps enseignez-vous en 1^{re} année du 1^{er} cycle? » a été modifiée de la façon suivante : Combien d'années avez-vous enseigné en 1^{re} année du 1^{er} cycle? ».

Pour la deuxième partie du questionnaire portant sur l'identification des pratiques adaptées, les expérimentatrices ont demandé à l'unanimité des exemples pour certains énoncés afin d'en faciliter la compréhension. Les énoncés 10 (*j'utilise des objets pour représenter les sons ou les lettres dans le mot*), 11 (*j'affiche les stratégies de compréhension en m'assurant de la présence d'une image et d'une démarche écrite*), 12 (*j'utilise une carte sémantique dessinée au tableau ou sur une feuille qui sera distribuée aux élèves pour organiser les informations d'un texte*), 21 (*je varie les formes de lecture*), 24 (*j'invite l'élève à se fabriquer une évocation*) et 34 (*je prévois des espaces définis pour la lecture en équipe ou individuelle, pour la manipulation des mots et des sons et pour*

répondre à plusieurs intérêts des élèves en lecture) ont ainsi été modifiés et un exemple a été ajouté.

Quatre expérimentatrices ont aussi proposé de séparer certains énoncés, car ils combinent plus d'une idée. Conséquemment, les énoncés qui suivent ont été scindés et la numérotation a été modifiée en conséquence. L'énoncé 17, se lit maintenant ainsi : *j'utilise un langage simple et concret*, et la suite devient l'énoncé 18 : *je m'assure d'avoir une seule idée par phrase*. L'énoncé 20 est libellé ainsi : *je parle plus lentement*, tandis que le 21 est : *j'articule bien les mots*; l'énoncé 28 est écrit comme suit : *je fais repérer les mots connus et les mots inconnus*. L'énoncé 29 devient : *je fais trouver la signification de ces mots* et l'énoncé 30 devient : *je fais créer une liste des définitions de ces mots*. L'énoncé 41 est libellé ainsi : *je prends soin du niveau sonore* et le 42 devient : *je prends soin de la stimulation auditive*.

4.1.1.2. La validation de contenu et de construit à posteriori

En plus de la pré-expérimentation auprès de professionnels de l'enseignement, des juges experts en didactique de la lecture ont effectué à posteriori (pour des raisons indépendantes à notre volonté) une validation de contenu et de construit, comme cela a déjà été expliqué. Essentiellement, les corrections demandées se situent au niveau de la classification des pratiques adaptées et de l'aspect graphique du questionnaire, comme l'illustre bien l'annexe II qui présente la version validée du questionnaire.

Plus spécifiquement, les experts ont signalé qu'une erreur s'était glissée dans les titres des sections pour les questions sur les adaptations du matériel. Le titre « activité de syllabation » devient « Les stratégies de reconnaissance et d'identification des mots ». Ensuite, la cinquième section a été retranchée, car les adaptations énumérées sont plutôt des stratégies de compréhension de lecture et non des activités de compréhension. À la lecture des énoncés, les spécialistes ont aussi remarqué que deux pratiques ne se prêtent pas à l'analyse attendue. Conséquemment, la pratique 11 « *j'affiche les stratégies de*

compréhension en m'assurant de la présence d'une image et d'une démarche écrite. » et la pratique 40 *« je prévois des espaces définis pour la lecture en équipe ou individuelle, pour la manipulation des mots et des sons et pour répondre à plusieurs intérêts des élèves en lecture »* ne feront donc pas partie des analyses car il est en effet difficile de quantifier ces pratiques (les enseignantes utilisent ou non ces pratiques et, de fait, elles ne peuvent les associer à une fréquence d'utilisation).

Les questions sur les pratiques d'adaptation des stratégies d'enseignement pendant la lecture, la pratique 23 *« je varie les formes de lecture. »* a aussi été corrigée par *« je varie les pratiques de lecture. »*, puisque les experts ont noté que l'expression *« forme de lecture »* ne réfère à aucun concept de l'enseignement de la lecture. Le titre pour les questions sur les pratiques d'adaptation de l'environnement a également été précisé avec les mots *« variable contexte »* qui provient du modèle interactif de compréhension en lecture. Ces termes font référence aux variables *« texte, contexte et, lecteur »* du modèle de compréhension de Giasson (2004). Enfin, les spécialistes qui ont procédé à la validation à posteriori ont toutes demandé d'ajouter l'échelle *« jamais »* pour permettre d'avoir une base de comparaison plus précise puisque l'échelle *« à l'occasion »* ne permet pas une réponse négative claire. Une telle échelle a été ajoutée dans la version du questionnaire validé (annexe II). Dans une prochaine étude, il serait plus qu'intéressant d'utiliser le questionnaire avec cet ajout. Dans le cadre de ce mémoire, ce manque important est une limite dont nous sommes conscientes.

La spécialiste en docimologie a proposé quant à elle d'ajouter un commentaire pour informer de l'anonymat des réponses données par les répondantes avant la première partie du questionnaire pour qu'elles se sentent en confiance dès le départ. La question 7 de la première partie a aussi été modifiée afin de faciliter sa compréhension : *« Quel est le nombre approximatif d'heures de formation que vous avez reçues à propos de la différenciation pédagogique? »*, à la place de *« Quel est le nombre approximatif d'heures de formation reçues à propos de la différenciation pédagogique? »*

Dans le questionnaire corrigé, l'échelle des fréquences a été rappelée dans le haut de chaque colonne et à chaque début de page pour que la répondante retrouve facilement la légende tout au long du travail. La spécialiste ayant observé une rupture sémantique lors de la lecture des sous-titres vers les énoncés, il a aussi été décidé de placer les sous-titres sur le côté des énoncés, et non avant et entre ces énoncés, pour permettre une lecture fluide et continue. Dans le même ordre d'idée, la consigne quant à l'utilisation de l'échelle (« Dans ma classe, lors d'une activité de lecture en grand groupe, à quelle fréquence : ») a été modifiée et placée avant chaque nouvelle section et chaque nouvelle page du questionnaire.

4.1.1.3. L'analyse d'items

Après avoir recueillis les questionnaires, une analyse d'items a finalement été réalisée. Une première analyse items/fréquence conclut que les réponses de chaque adaptation se sont distribuées équitablement dans les quatre échelles proposées pour l'ensemble des répondantes. Ensuite, l'analyse sujet/items/fréquence conclut qu'une des 37 répondantes a inscrit une majorité de « 4 (tous les jours) » dans son questionnaire. Ce patron de réponses est aberrant, toutefois il a été convenu d'inclure ce questionnaire dans les résultats parce que c'est le seul répondant masculin à avoir retourné le questionnaire, et en plus, il est en fin de carrière. Ces constatations peuvent motiver les résultats donnés parce qu'il est habituel de voir des hommes très engagés pédagogiquement à ce niveau scolaire. De plus, il peut également posséder un bagage de pratiques important puisque son expérience est élevée. En conservant ce questionnaire, nous posons une limite à noter étude puisque la désirabilité sociale a aussi pu influencer les réponses. L'impact des réponses de ce répondant sur les résultats d'ensemble reste toutefois mineur, puisqu'il ne s'agit que d'un seul répondant sur les 37 répondantes.

4.2 L'ÉCHANTILLON

Afin d'identifier les pratiques de différenciation pédagogique utilisées, il est pertinent de constituer un échantillonnage typique à partir d'une population d'enseignantes de 1^{re} année (Fortin, 2006). Les personnes ciblées par cette recherche répondent à des critères précis, tels que être enseignante en 1^{re} année et utiliser des pratiques de différenciation pédagogique en situation d'enseignement de la lecture en grand groupe (Fortin *et al.*, 2006 ; Amyotte, 2002 ; Jones, 2000).

4.2.1 Population ciblée

Le choix de la Commission scolaire des Navigateurs comme lieu d'échantillonnage répond aux facteurs suivants : proximité du lieu, disponibilité et ouverture des collègues et ententes facilitatrices afin d'aider à la diffusion du questionnaire. Des ententes avec les services éducatifs ont, en effet, été prises en ce qui concerne l'acheminement du questionnaire et des réponses par le biais du courrier interne.

La Commission scolaire des Navigateurs s'étend de la Ville de Lévis, à l'est, jusqu'à la ville de Leclercville, à l'ouest, et au sud, jusqu'à Saint-Henri de Lévis. Elle couvre deux régions administratives : Chaudières-Appalaches et Lotbinière. Ses écoles primaires sont au nombre de 47. Il y a 1703 élèves en 1^{re} année répartis dans 97 classes. Parmi celles-ci, les classes de 1^{re} année uniquement sont au nombre de 86, ce qui compose la population visée par cette recherche. Le nombre maximum d'élèves en 1^{re} année est de 22. En outre, parmi les 1703 élèves, certains sont diagnostiqués en trouble langagier. Leur nombre précis n'est pas disponible par souci de confidentialité. Les services éducatifs ne peuvent pas donner un ordre de grandeur, car les statistiques sont présentées globalement, toutes les difficultés confondues.

Tout d'abord, il est important de mentionner que, avant même la passation du questionnaire aux enseignantes de 1^{re} année, cette présente étude a reçu l'aval du comité d'éthique de l'Université du Québec à Rimouski à l'hiver 2007. Par la suite, en décembre 2008, la directrice des services éducatifs de la Commission scolaire des Navigateurs a fait la promotion de cette recherche auprès des directions des écoles primaires lors d'un comité pédagogique. Les questionnaires ont été remis aux directions de toutes les écoles primaires de la commission scolaire par le service du courrier interne dans la semaine du 8 décembre 2008 pour qu'ils les distribuent aux 86 enseignantes concernées. En janvier, février et mars 2009, le secrétariat de l'école des Moussaillons a rappelé aux directions, par courriel, de vérifier auprès de leurs enseignantes si elles avaient pris le temps de répondre et de retourner le questionnaire. En mars 2009, 37 questionnaires ont été reçus sur les 86 distribués, ce qui donne un taux de retour de 43%. Considérant qu'un questionnaire distribué par la poste a un taux de réponses entre 10 et 20%, le taux de retour obtenu est suffisant pour assurer la validité de cette recherche (Amyotte, 2002).

4.2.2 Description spécifique de l'échantillon de recherche

Les informations recueillies dans la première partie du questionnaire déterminent l'âge, le sexe, la profession, le niveau socio-économique de l'école, le nombre d'années d'expérience dans l'enseignement et le nombre d'années dans une classe de 1^{re} année, les diplômes obtenus et les formations reçues en lien avec la différenciation et les théories sur les styles cognitifs. Une dernière question informe sur la présence ou non d'un ou des élèves présentant une problématique langagière dans leur classe cette année. Cette question est essentielle afin de décrire les pratiques utilisées spécifiquement dans un groupe avec intégration et pour les comparer à l'utilisation qu'en fait un groupe sans intégration.

Le nombre élevé de répondants de sexe féminin, 36 sur les 37 questionnaires reçus, démontre clairement que l'enseignement à ce niveau est dominé par les femmes. Sur ces 37 répondantes, 34 sont des enseignantes régulières à temps plein. Afin d'uniformiser les

réponses sur le milieu socio-économique de l'école d'appartenance, les répondantes pouvaient se référer à l'échelle de favorisation commune aux écoles de la commission scolaire. L'échelle va de la cote 1 pour une école très défavorisée jusqu'à la cote 10, pour une école très favorisée. Les répondantes indiquent qu'elles enseignent principalement dans des milieux socio-économiques assez favorisés. De fait, 13 d'entre elles enseignent dans des milieux allant de très favorisés à moyennement favorisés. Seulement deux des répondantes travaillent dans des milieux économiquement très défavorisés. La figure 1 présente la répartition des milieux socio-économiques des écoles d'attache des répondantes.

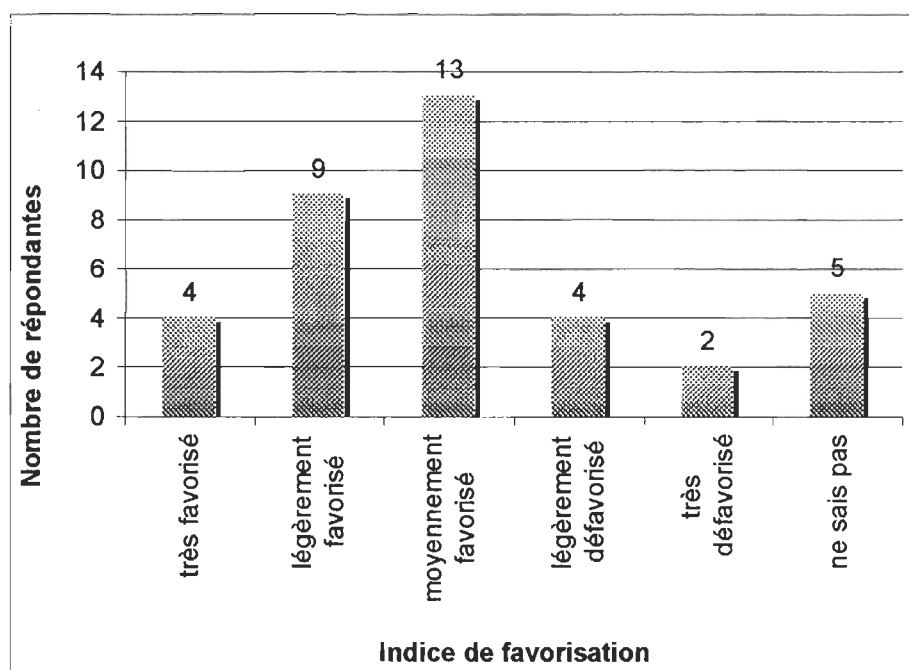


Figure 1: Milieu socio-économique des écoles

Nous nous sommes aussi intéressées au niveau d'expérience en enseignement des répondantes. Les répondantes ont inscrit le nombre d'années directement sur le questionnaire. Les regroupements réalisés lors de l'observation des données servent à faciliter le classement et l'analyse des réponses. À cet effet, il est convenu que les enseignantes qui ont moins de 5 années d'expérience sont en début de carrière et que celles qui ont plus de 30 années d'expérience sont en fin de carrière. Les années moyennes sont

scindées en deux : de 6 à 15 années et de 16 à 29 années. Les résultats indiquent que deux enseignantes sont en début de carrière (entre 1 et 5 années), 18 répondantes situent leur expérience entre 6 et 15 années, neuf d'entre elles ont entre 16 et 29 années d'expérience et sept répondantes sont en fin de carrière (entre 30 et 35 années). La figure 2 présente la répartition des enseignantes selon le nombre d'années d'expérience en enseignement.

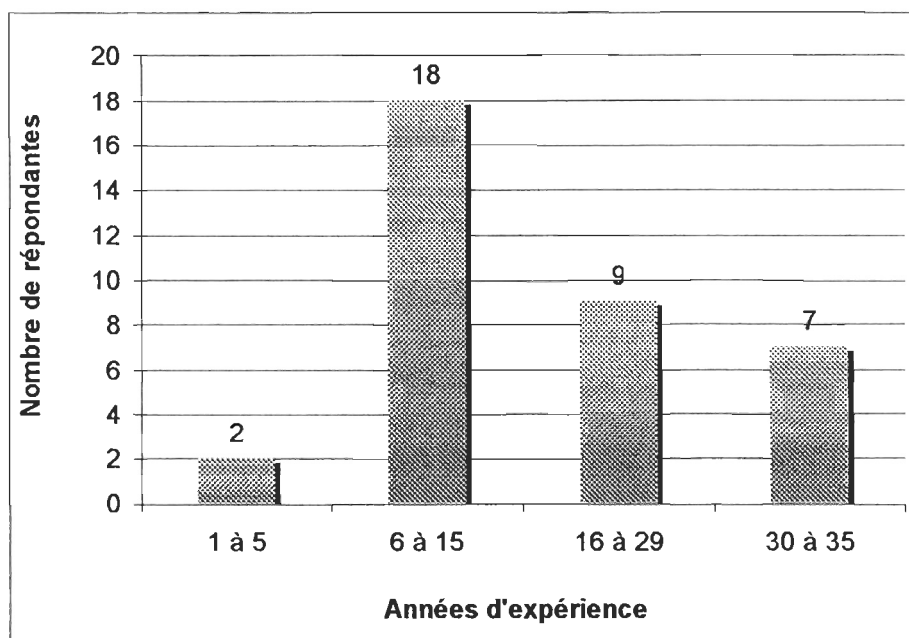


Figure 2: Expérience acquise en enseignement

Nous avons également demandé aux répondantes leur nombre d'années d'enseignement en 1^{re} année. Les enseignantes ont écrit leur année d'expérience directement sur le questionnaire et les mêmes regroupements que pour les années d'expérience ont servi pour faciliter l'analyse. Une majorité de répondantes, soit 17 ont moins de 5 années d'expérience d'enseignement dans une classe de 1^{re} année. Il y a 14 d'entre elles qui possèdent entre 6 et 15 années d'expérience, et seulement six répondantes ont entre 16 et 29 années à ce niveau. Aucune répondante n'y a enseigné plus de 30 années. La figure 3 présente la répartition des enseignantes selon le nombre d'années d'expérience en 1^{re} année.

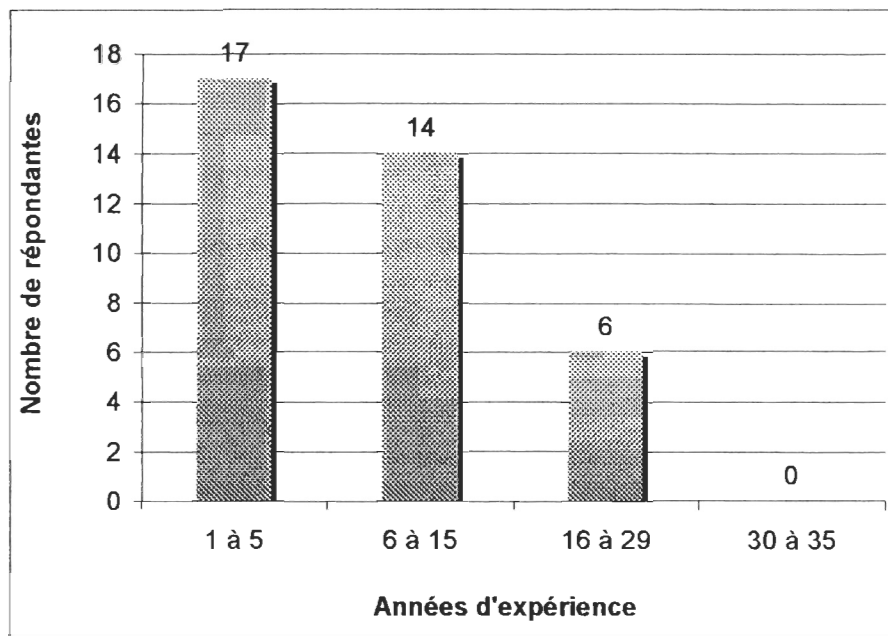


Figure 3: Expérience en 1re année

En ce qui a trait à la formation initiale des répondantes, une grande majorité, 70%, a obtenu un Baccalauréat en enseignement primaire et préscolaire et 30% d'entre elles ont obtenu un certificat de 2^e cycle. Les répondantes déclarent toutes qu'elles ont reçu des formations sur la différenciation pédagogique: 13 répondantes indiquent avoir reçu entre 1 et 5 heures, huit d'entre elles entre 6 et 10 heures et dix ont reçu plus de 11 heures. Seulement une répondante ne connaît pas le nombre d'heures de formation sur la différenciation pédagogique. La figure 4 présente la répartition des enseignantes selon le nombre d'heures de formation en différenciation pédagogique.

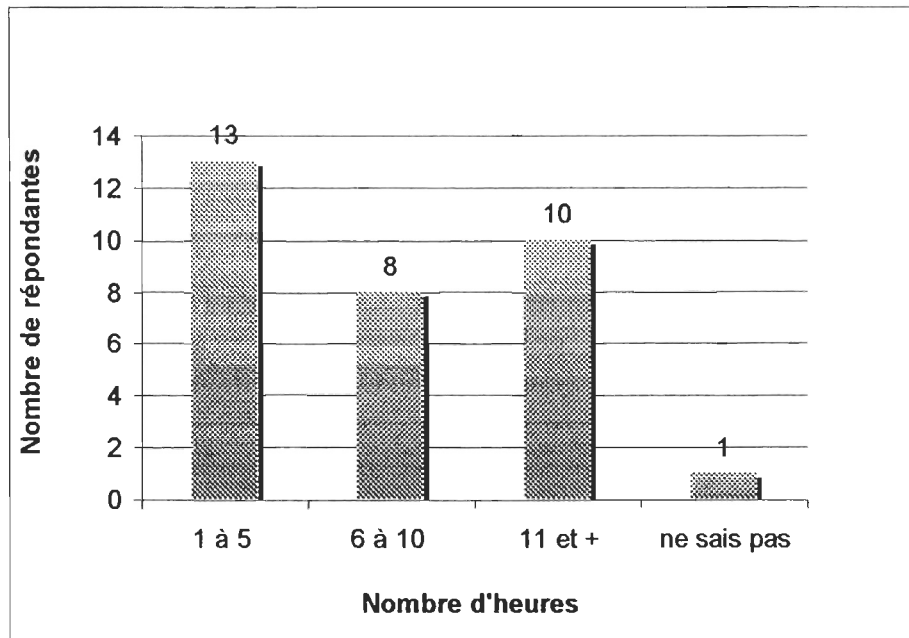


Figure 4: Nombre d'heures de formation sur la différenciation pédagogique

De plus, les répondantes indiquent qu'elles ont reçu des formations sur les intelligences multiples, les styles cognitifs et la pédagogie de la gestion mentale: dix 10 répondantes ont reçu entre 1 et 5 heures, six d'entre elles entre 6 et 10 heures et 10 autres ont reçu plus de 11 heures. Il y a six répondantes qui ne connaissent pas le nombre d'heures reçu de formation. La figure 5 présente la répartition des enseignantes selon le nombre d'heures de formation sur les styles d'apprentissage.

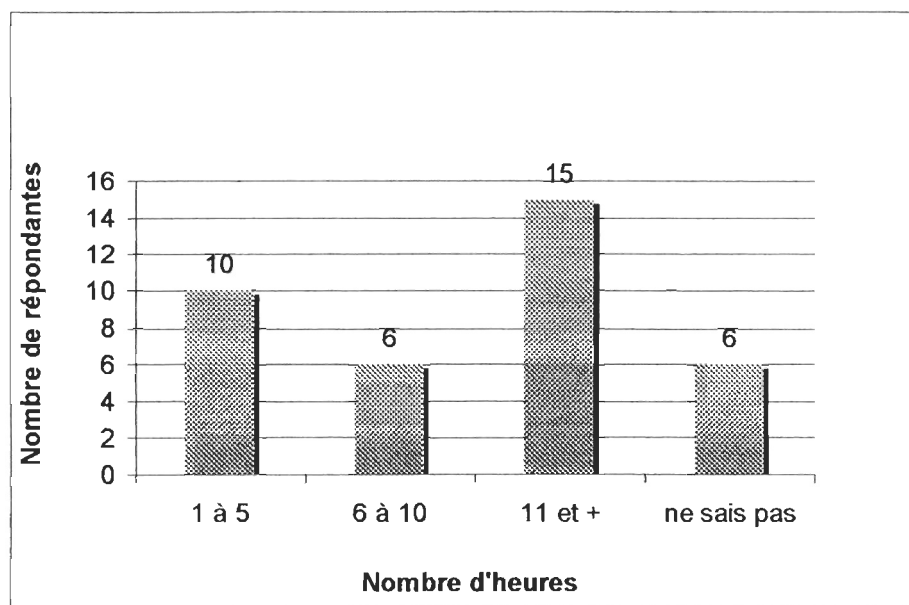


Figure 5: Nombre d'heures de formation sur les intelligences multiples, les styles cognitifs et la pédagogie de la gestion mentale

Enfin, concernant l'intégration d'un élève avec un trouble langagier, 25 répondantes indiquent qu'elles ont dans leur classe un ou des élèves avec un trouble du langage. Ces données ne peuvent toutefois être validées puisque l'outil de cueillette, le questionnaire autoadministré, est anonyme. De plus, la Commission scolaire des Navigateurs ne peut pas révéler ces renseignements confidentiels. Malgré cette limite, nous identifions ces 25 répondantes comme faisant partie du groupe avec intégration. Les 12 répondantes restantes indiquent qu'elles n'ont pas d'élève en trouble du langage dans leur classe cette année. Ces 12 répondantes feront partie du groupe sans intégration. Ces données serviront lors de l'identification des pratiques utilisées spécifiquement dans le groupe de répondantes qui intègre un élève avec une problématique langagière. Elles serviront également pour la comparaison des pratiques utilisées dans un groupe avec intégration avec celles utilisées dans un groupe sans intégration.

En comparant démographiquement les deux groupes témoins, avec et sans intégration, il apparaît que 95% des enseignantes des deux groupes ont un Baccalauréat en enseignement primaire et préscolaire. Les enseignantes du groupe sans intégration

possèdent dans une plus grande proportion un certificat de deuxième cycle (34%). En comparant les années d'expérience, il apparaît que la plus grande proportion de répondantes ont entre 6 et 15 années d'expérience dans les deux groupes (autour de 50%). Également, la représentation des enseignantes des deux groupes en début de carrière est de moindre importance (autour de 10%). Par contre, 40% des répondantes du groupe avec intégration travaillent dans un milieu socio-économique moyen, tandis que les répondantes du groupe sans intégration se partagent équitablement dans les milieux socio-économiques moyen (25%) et légèrement favorisé (25%). Par contre, une plus forte proportion d'enseignantes du groupe sans intégration (13%) travaille dans un milieu très défavorisé (5% pour le groupe avec intégration). Il faut donc conclure que les deux groupes avec et sans intégration sont comparables en considérant la scolarité, l'expérience et le milieu socio-économique de l'école d'attache.

4.3 PLAN D'ANALYSE DES DONNÉES

Comme cette recherche a pour objectif la description des pratiques de différenciation employées en classe, une analyse descriptive des données a été le choix retenu. Toute analyse descriptive se veut un ensemble d'opérations qui servent à regrouper, classifier et résumer les données brutes obtenues afin de répondre aux objectifs de recherche (Fortin et al., 2006 ; Amyotte, 2002; D'Astous, 1993). Les informations ainsi obtenues servent à une description du phénomène et aussi à dégager des constantes applicables à des populations plus grandes. Les fréquences d'utilisation des pratiques sont regroupées pour l'ensemble des répondantes et sont présentées en figures. Elles sont classées selon leur utilisation afin de faire ressortir les pratiques les plus utilisées. À l'aide de ces données classifiées, une comparaison peut alors être établie. Le questionnaire de recherche utilisé présente les pratiques d'adaptation selon trois thèmes distincts : l'adaptation du matériel, l'adaptation des stratégies d'enseignement et l'adaptation de l'environnement. Ainsi, par souci de clarté, l'analyse des résultats suit les séquences des pratiques selon ces trois thèmes.

Pour décrire les pratiques utilisées par les répondantes de l'étude, les réponses obtenues aux questions fermées pour lesquelles chaque répondante quantifie l'utilisation des pratiques décrites ont été organisées et schématisées en utilisant la distribution de fréquences. Essentiellement, celle-ci sert à clarifier les données en vue d'une éventuelle interprétation et constitue souvent un préalable à l'explication (Vigour, 2005). Également, l'observation des principales caractéristiques lorsque les données sont présentées en figures affine la description de pratiques différenciées utilisées en enseignement de la lecture (Howell, 2008 ; Vigour, 2005 ; Amyotte, 2002).

Pour cette recherche, le choix d'une échelle à quatre niveaux permet de considérer une pratique utilisée plus de trois fois semaine comme étant une pratique récurrente et une pratique utilisée moins de deux fois semaine, comme étant une pratique délaissée. Nous avons fait le choix de jumeler ainsi les niveaux deux à deux pour faciliter l'analyse des résultats et ses conclusions. Les raisons qui motivent la scission entre les échelles « quelquefois » et « souvent » sont prioritairement attribuées à une analyse situationnelle. Si on considère qu'il y a 62 pratiques observées et que la fréquence d'utilisation d'une de ces pratiques est supérieure à 60% (plus de 3 fois semaine), on considère que les enseignantes l'utilisent régulièrement. Par conséquent, cette pratique est dite récurrente. Par contre, dans un même contexte, les pratiques utilisées à moins de 60% sont plus délaissées par les enseignantes. D'autre part, l'échelle à quatre niveaux peut facilement être scindée en deux puisque les répondantes estiment généralement que dans une échelle normale, les deux niveaux extérieurs correspondent aux pôles extrêmes (tous les jours versus pas du tout). Les enseignantes se placent alors habituellement d'un côté ou de l'autre de l'axe central, d'où les termes de « pratiques récurrentes » ou « pratiques délaissées ». En effet, les écarts observés entre les répondantes des groupes avec et sans intégration pour chacune des pratiques sont alors plus importants et de fait, il a été plus aisé d'utiliser le test statistique simple du Khi-2 (χ^2) pour comparer les deux groupes cibles lorsqu'un doute subsiste quant au résultat.

Puisque le test statistique de comparaison Khi-2 (χ^2) est principalement utilisé pour répondre au deuxième objectif de cette recherche, des éclaircissements sur sa définition, son application et ses objectifs sont ici nécessaires. Pour répondre au deuxième objectif qui veut comparer l'utilisation des pratiques dans un groupe avec intégration avec celles utilisées dans un groupe sans intégration, une analyse statistique comparative, le test Khi-2 (χ^2) de Pearson, a en effet été utilisée. Ce test permet de confirmer ou d'infirmer la présence d'une relation statistique entre deux variables. Deux conditions s'appliquent : l'indépendance des variables et le nombre suffisant de scores dans chacune des cellules. Pour cette recherche, la première condition est remplie puisque ce sont des variables descriptives qui représentent, d'une part, le nombre de répondantes d'un groupe avec ou sans intégration et d'autre part, le nombre de répondantes considérant une pratique récurrente ou délaissée. Pour remplir la deuxième condition, il faut examiner les données du tableau de contingence pour chaque pratique comparée. Le nombre minimum requis pour remplir cette condition est de cinq scores et plus attendus dans chacune des cellules. D'après le test Khi-2 (χ^2), pour qu'il existe un lien significatif entre les variables, il faut que la valeur « p » soit inférieure au seuil de signification de 0,05, ce qui invite à penser que la présence d'un ou des élèves avec un trouble du langage influence l'utilisation de la pratique concernée. Si, pour différentes raisons, la condition n'est pas remplie, il faut se référer au test exact de Fisher. Celui-ci est un test statistique de signifiante qui est utilisé lorsque les groupes sont de moindre importance. Il vise la même hypothèse que le test Khi-2 (χ^2) et s'interprète de la même façon, ainsi la valeur « p » doit être inférieure à 0,05 pour infirmer l'influence d'un ou des élèves avec un trouble du langage sur les pratiques d'enseignement de la lecture. (Howell, 2008; Green et Salkind, 2005; Amyotte, 2002).

CHAPITRE 5

RÉSULTATS

La documentation consacrée à l'utilisation des pratiques différenciées dans les classes reste restreinte. Les ouvrages et les études récentes sur le sujet permettent de dresser le portrait des pratiques de différenciation pédagogique pouvant être mises en œuvre en classe. Par contre, nous avons vu que peu de recherches vérifient l'utilisation de pratiques différenciées auprès des enseignantes, en particulier celles du Québec, dans un contexte d'enseignement de la lecture. Par cette recherche effectuée auprès d'enseignantes de 1^{re} année de la Commission scolaire des Navigateurs, nous avons voulu dresser un portrait des pratiques utilisées. Le questionnaire distribué enquête sur la fréquence d'utilisation de pratiques mentionnées par différentes sources allant de l'adaptation scolaire, de l'enseignement de la lecture, des théories sur les styles cognitifs, jusqu'aux pratiques proposées par les spécialistes en langage.

5.1 LA DESCRIPTION DES RÉSULTATS OBTENUS

En lien avec le premier objectif de cette recherche, qui est de décrire les pratiques adaptées utilisées en enseignement de la lecture, les réponses obtenues identifient les pratiques différenciées utilisées dans une classe de 1^{re} année. Les 37 répondantes ont indiqué la fréquence d'utilisation de chaque pratique selon les échelles « à l'occasion », « quelquefois », « souvent » et « régulièrement ». Toutefois, pour faciliter la compréhension de ce qu'implique chaque utilisation d'une façon temporelle, des référents ont été associés à chaque échelle, soit moins de 1 fois semaine pour l'échelle « à l'occasion », de 1 à 2 fois semaine pour l'échelle « quelquefois », de trois à quatre fois semaine pour l'échelle « souvent » et à tous les jours pour l'échelle « régulièrement ». Ces référents sont utilisés dans la description des résultats pour rendre le message plus parlant pour le lecteur. De plus, il a été jugé pertinent de rendre compte de la répartition des 42 pratiques adaptées en enseignement de la lecture en lien avec les trois thèmes importants

des pratiques détaillées : 1) l'adaptation du matériel ; 2) l'adaptation des stratégies d'enseignement ; et 3) l'adaptation de l'environnement (annexe II). À partir de chacun des thèmes, les résultats seront classés par groupe de pratiques communes. Il faut rappeler que les pratiques utilisées plus de trois fois semaine sont considérées comme étant récurrentes et que celles utilisées moins de deux fois semaine sont considérées comme étant délaissées. Les pratiques qui présentent un doute quant à la distinction entre une pratique récurrente et délaissée ont été soumises à un test de comparaison Khi-2 (χ^2). Ce test examine les fréquences d'utilisation des pratiques afin de déterminer s'il existe une relation entre le nombre de répondantes qui utilisent les pratiques plus de trois fois semaines et celles qui les utilisent moins de deux fois semaine. L'hypothèse de départ est basée sur l'idée que s'il n'existe pas de lien entre le nombre de répondantes qui utilisent les pratiques plus de trois fois semaine et celui qui les utilise moins de deux fois semaine, on peut confirmer être en présence de pratiques récurrentes ou délaissées. Par convention, le seuil de signification est a été fixé à 0,05, en conséquence, si le résultat est inférieur à 0,05, cela permet de conclure que la pratique n'est pas significativement plus récurrente que délaissée. À l'inverse, si le résultat est supérieur à 0,05, cela implique que la pratique est significativement délaissée ou récurrente puisqu'il existe un écart significatif. Pour cette première partie de la présentation des résultats, seules les quelques pratiques où la classification est incertaine sont soumises au test Khi-2 (χ^2).

5.1.1 Les pratiques adaptées du matériel

Pour permettre une description des pratiques liées à l'adaptation du matériel, il apparaît intéressant de rendre compte des résultats obtenus pour l'ensemble des répondantes de cette étude. Les énoncés du questionnaire consacrés à l'adaptation du matériel regroupent 13 énoncés et se divisent en quatre parties, soit 1) les textes à lire ; 2) les activités de globalisation des mots ; 3) les stratégies de reconnaissance et d'identification des mots ; et 4) les stratégies de compréhension de lecture. Pour chaque partie, les répondantes avaient à indiquer la fréquence d'utilisation de la pratique décrite en

utilisant une échelle à quatre niveaux : « à l'occasion », « quelquefois », « souvent » et « régulièrement » où des références temporelles complètes et précises la description des résultats obtenus, soit moins de 1 fois semaine, de 1 à 2 fois semaine, de 3 à 4 fois semaine et à tous les jours. Pour la consultation des pratiques, voir l'Annexe II.

5.1.1.1 Les textes à lire

Les quatre premiers énoncés du questionnaire sont consacrés à l'adaptation des textes à lire. La figure 6 présente la répartition des pourcentages de répondantes utilisant les pratiques d'adaptation des textes à lire. Il ressort que 57% des répondantes *augmentent ou diminuent la longueur du texte* tous les jours. Il y a aussi 51% des répondantes qui utilisent *des textes avec des mots familiers ou connus et une structure répétitive* tous les jours. Les résultats indiquent qu'il y a 32% des répondantes qui *espacent le contenu du texte ou qui agrandissent le matériel* de 1 à 2 fois semaine. Finalement, 89% des répondantes *utilisent du matériel enregistré* dans leur enseignement moins de 1 à 2 fois semaine.

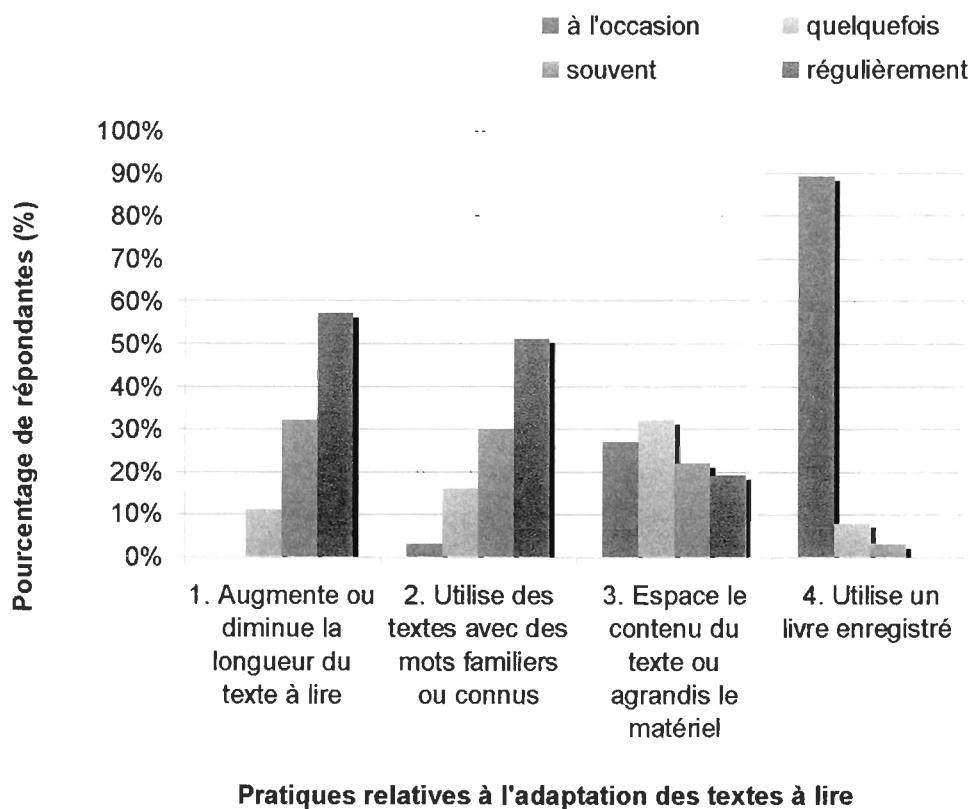


Figure 6: Répartition du pourcentage des répondantes utilisant les pratiques d'adaptation des textes à lire selon la fréquence d'utilisation (N=37)

La figure 7 présente la répartition des pratiques d'adaptation des textes à lire en associant chacune d'elles à des pratiques récurrentes et délaissées. Conséquemment, deux pratiques sont récurrentes, car 89% des répondantes *utilisent des textes avec des mots familiers* et 81% *augmentent ou diminuent les textes* plus de trois fois semaine. Parallèlement, 97% des répondantes *utilisent des livres enregistrés* et 60% des répondantes *espacent le contenu du texte ou agrandis le matériel* de 1 à 2 fois semaine. Pour cette dernière pratique, les résultats du test Khi-2 ($\chi^2_{(1, N=37)}=0,89, p>0,05$) permet de confirmer que le nombre de répondantes qui délaissent la pratique n'est pas significativement supérieur au nombre qui l'utilise de façon récurrente. On ne peut donc dire qu'elle est récurrente ou délaissée.

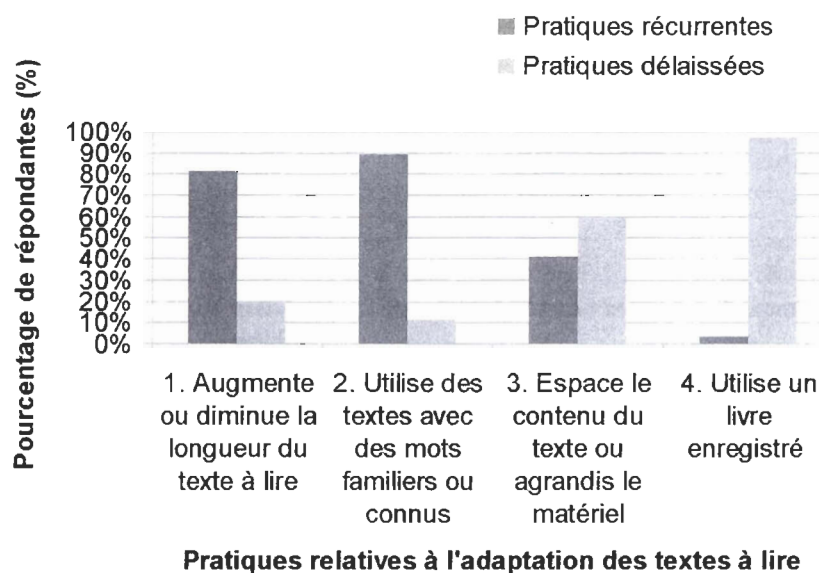


Figure 7: Répartition du pourcentage de l'utilisation de répondantes utilisant les pratiques d'adaptation des textes à lire : pratiques récurrentes et délaissées (N=37)

5.1.1.2 Les activités de globalisation des mots

Les répondantes utilisent les trois pratiques décrites pour les activités de globalisation des mots plus de trois fois semaine. La figure 8 présente la répartition des pourcentages de répondantes utilisant les pratiques des activités de globalisation des mots. De fait, 76% des répondantes *exposent les mots à globaliser sur le mur* tous les jours. Il y a 65% qui *écrivent le mot ou la phrase sur le tableau* et 59% des répondantes qui *utilisent des cartes mot/image* à la même fréquence.

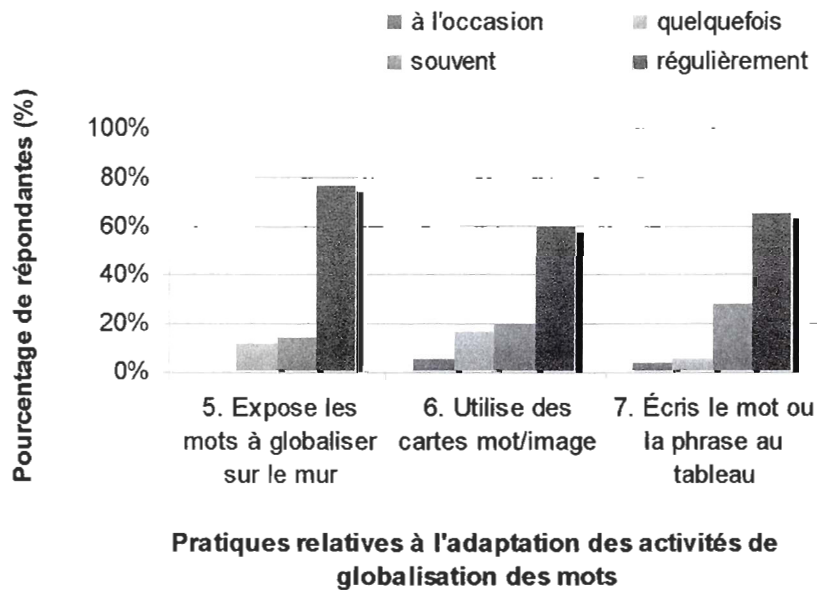


Figure 8: Répartition du pourcentage de répondantes utilisant les pratiques d'adaptation des activités de globalisation des mots (N=37)

La figure 9 présente la répartition des pratiques d'adaptation des activités de globalisation des mots en associant chaque pratique à une pratique récurrente ou délaissée. Les trois pratiques d'adaptation des activités de globalisation des mots sont considérées comme des pratiques récurrentes chez la majorité des sujets. En effet, les pratiques sont utilisées plus de trois fois semaine à des pourcentages supérieurs à 79%.

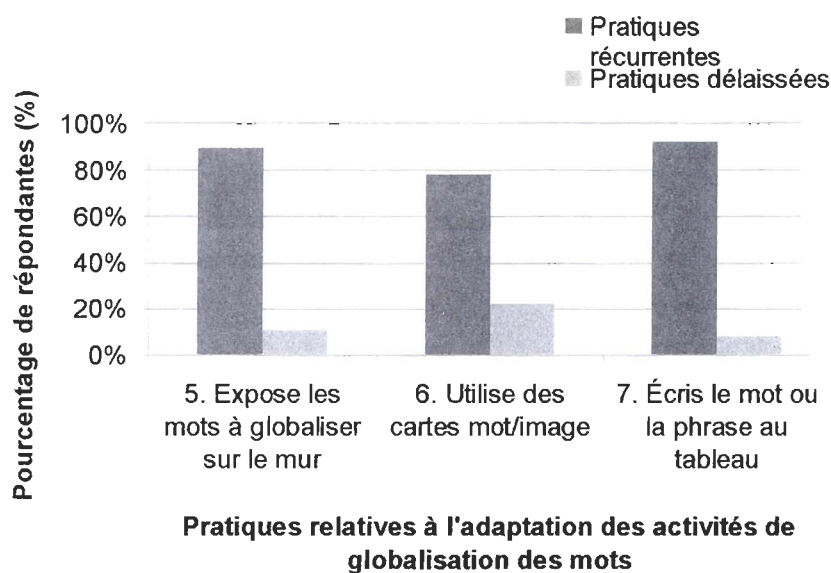


Figure 9: Répartition du pourcentage de répondantes utilisant des pratiques d'adaptation des activités de globalisation des mots : pratiques récurrentes ou délaissées (N=37)

5.1.1.3 Les stratégies de reconnaissance et d'identification des mots

Les pratiques mentionnées pour l'adaptation des stratégies de reconnaissance et d'identification des mots sont au nombre de trois dans le questionnaire. La figure 10 présente la répartition du pourcentage de répondantes qui utilisent les pratiques adaptées pour les stratégies de reconnaissance et d'identification des mots. Il y a 76% des répondantes qui *utilisent une association son/image et lettre/image* tous les jours. De plus, 49% des répondantes *offrent différents niveaux de difficulté dans le développement des syllabes* tous les jours tandis que 45% des répondantes *utilisent des objets pour représenter un son ou une syllabe* moins de 1 fois semaine.

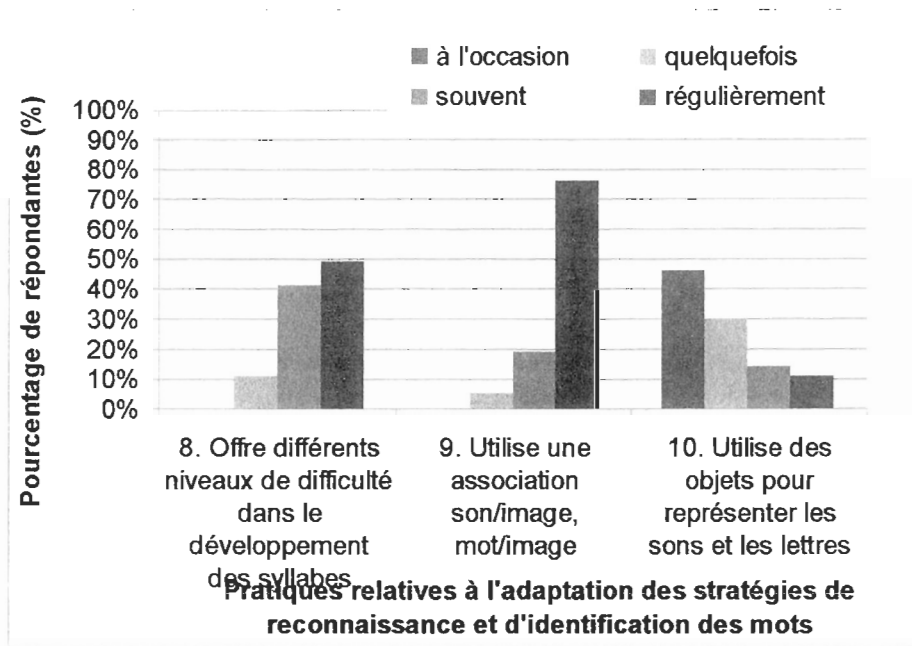


Figure 10: Répartition du pourcentage de répondantes utilisant des pratiques d'adaptation des stratégies de reconnaissance et d'identification des mots (N=37)

La figure 11 présente la répartition des pratiques considérées comme récurrentes ou délaissées. Les deux premières pratiques pour les activités de syllabation sont dites récurrentes, car 95% des répondantes disent *utiliser une association mot/image* et 89% disent *offrir différents niveaux de difficulté dans le développement des syllabes* assez

souvent, soit plus de trois fois semaine. Par contre, 76% des répondantes délaissent la pratique *utiliser des objets pour représenter les sons et les lettres*. Cette dernière est utilisée moins de deux fois semaine.

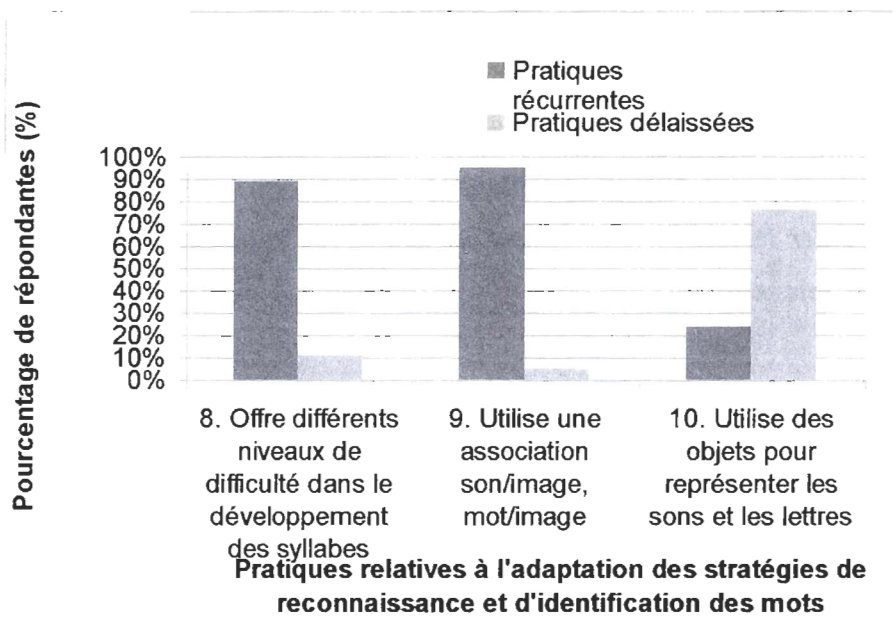


Figure 11: Répartition du pourcentage de répondantes utilisant des pratiques d'adaptation des stratégies de reconnaissance et d'identification des mots : pratiques récurrentes et délaissées (N=37)

5.1.1.4 Les stratégies de compréhension de lecture

La figure 12 présente la répartition du pourcentage des répondantes pour les adaptations des stratégies de compréhension de lecture présent dans le questionnaire. Pour les adaptations des stratégies de compréhension de lecture, 46% des répondantes *utilisent une carte sémantique dessinée au tableau ou distribuée aux élèves pour organiser les informations du texte* moins de une fois semaine. Par contre, 38% des répondantes utilisent la pratique *aider les élèves à verbaliser un texte avec le dessin, l'écriture ou le schéma* de une à deux fois semaine.

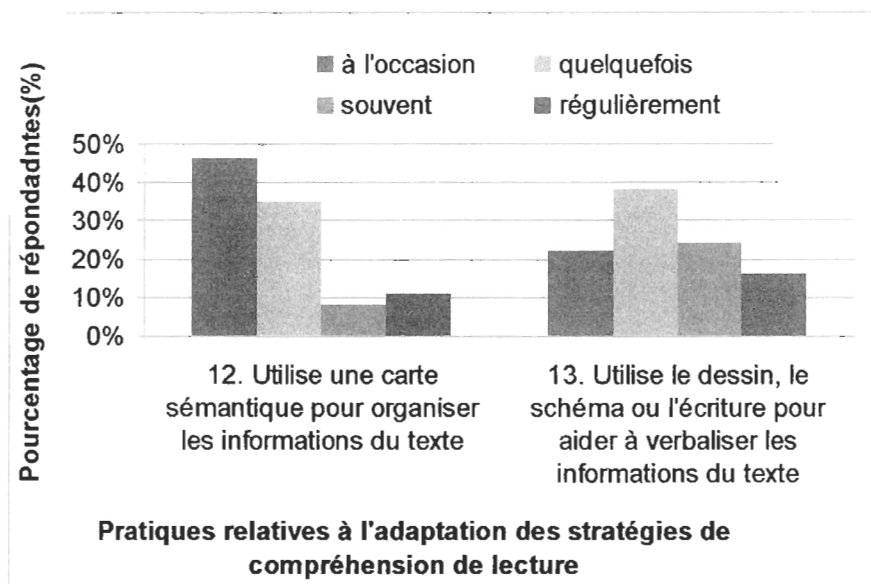


Figure 12: Répartition du pourcentage de répondantes utilisant les pratiques d'adaptation des stratégies de compréhension de lecture (N=37)

La figure 13 présente la répartition du pourcentage de répondantes qui considèrent les pratiques récurrentes ou délaissées. Considérant les résultats obtenus, les adaptations des stratégies de compréhension sont délaissées par les répondantes. De fait, 81% des répondantes *utilisent une carte sémantique* et 60% des répondantes *utilisent le dessin, l'écriture ou le schéma pour aider l'élève à verbaliser le contenu d'un texte* moins de deux fois semaine. Pour cette dernière pratique, les résultats du test Khi-2 ($\chi^2_{(4, N=37)}=0,27, p>0,05$)

permet de confirmer que le nombre de répondantes qui délaissent la pratique est significativement supérieure au nombre qui l'utilise de façon récurrente.

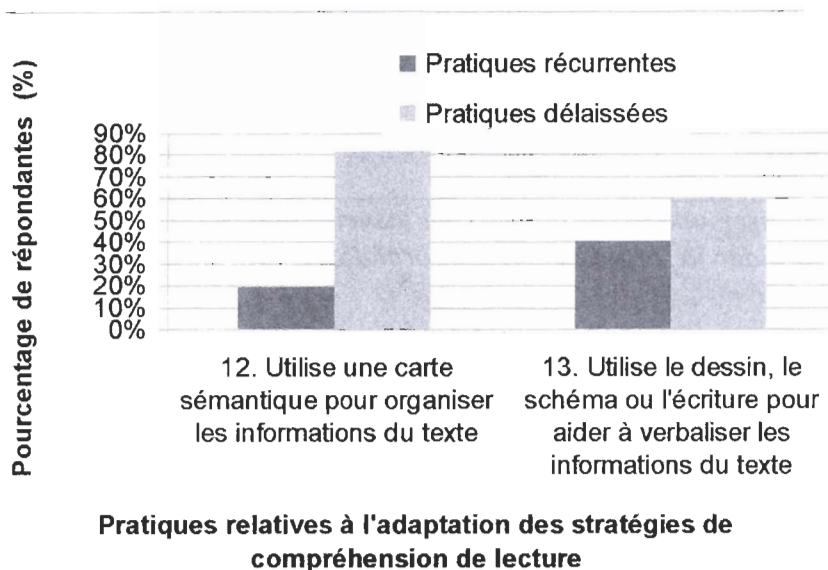


Figure 13 : Répartition du pourcentage de répondantes utilisant des pratiques d'adaptation des stratégies de compréhension de lecture : pratiques récurrentes ou délaissées (N=37)

Le tableau 11 présente la classification des pratiques d'adaptation du matériel selon qu'elles soient récurrentes ou délaissées. Ce tableau facilite ainsi la compréhension des résultats obtenus.

Pratiques d'adaptation du matériel		Récurrente	Délaissée
Les textes à lire	- <i>augmenter ou diminuer la longueur des textes à lire ;</i>	√	
	- <i>utiliser des textes avec une structure répétitive, des mots familiers ou connus ;</i>	√	
	- <i>espacer le contenu sur la feuille ou agrandir le matériel ;</i>		√
	- <i>utiliser des enregistrements audio des leçons, des livres audio et du matériel informatique.</i>		√

Les activités de globalisation	- exposer les mots à globaliser sur le mur pour offrir une banque de mots ;	✓
	- écrire le mot ou la phrase au tableau ;	✓
	- utiliser des cartes mot-image ;	✓
Les activités de reconnaissance et d'identification des mots	- utiliser une association son/image et lettre/image ;	✓
	- offrir différents niveaux de difficulté dans le développement des syllabes ;	✓
	- utiliser des objets pour représenter un son ou une syllabe.	✓
Les stratégies de compréhension	- utiliser une carte sémantique visuelle afin d'aider à organiser les informations du texte ;	✓
	- utiliser le dessin, l'écriture ou le schéma pour aider à verbaliser le contenu d'un texte.	✓

Tableau 11: Pratiques d'adaptation du matériel: pratiques récurrentes et délaissées

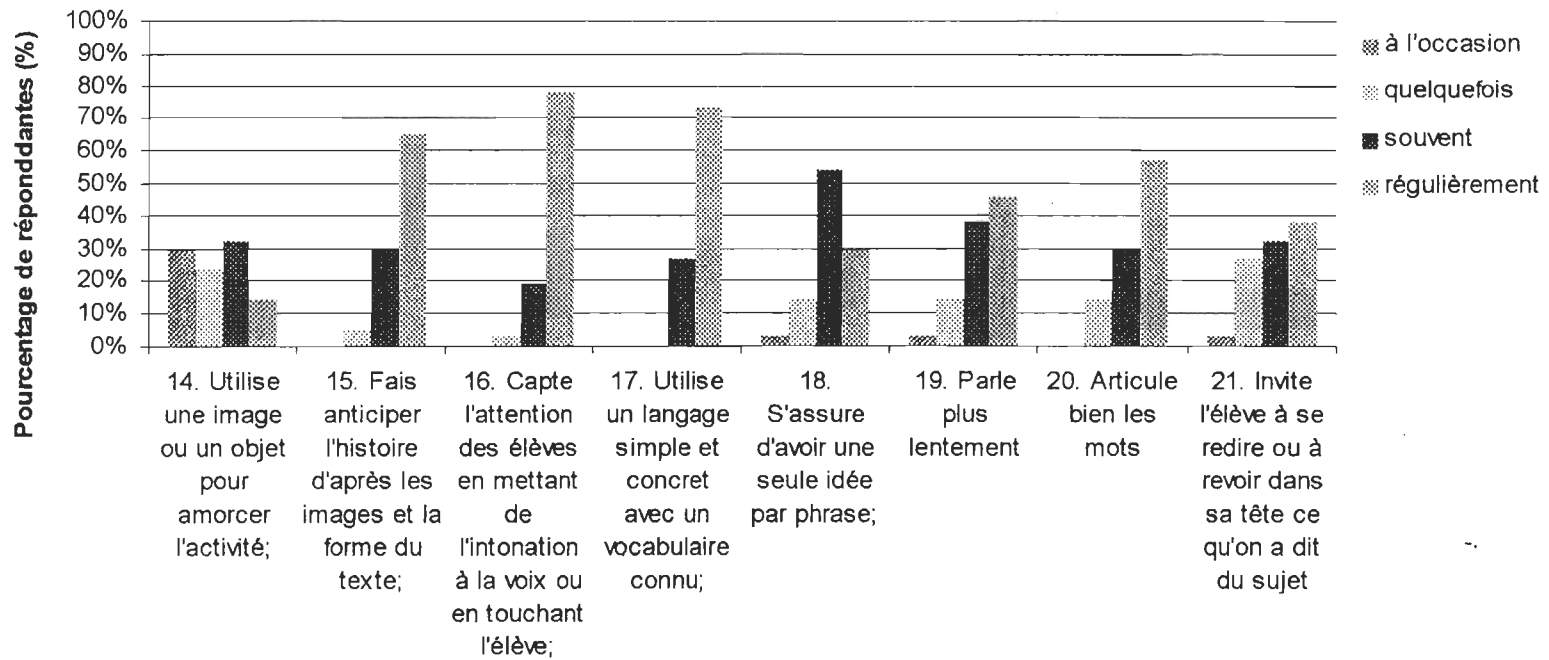
5.1.2 Les pratiques adaptées aux stratégies d'enseignement

Les pratiques différenciées consacrées aux stratégies d'enseignement sont beaucoup plus documentées par les chercheurs. Une grande proportion des pratiques incluses dans le questionnaire y est associée puisque 26 pratiques y sont énumérées. Ces adaptations sont classées en quatre parties associées à la structure didactique d'une situation d'enseignement/apprentissage de la lecture : 1) les pratiques avant ; 2) pendant et 3) après l'activité de lecture ; ainsi que 4) les principes d'enseignement. Pour consulter les pratiques, voir l'annexe II.

Pour faciliter la compréhension de l'énumération des résultats et la lecture des figures, certaines adaptations ont été regroupées. Par exemple, parmi les pratiques pendant la lecture, la pratique *Je varie les pratiques de lecture* forme un groupe distinct. L'énumération des résultats de la pratique *J'invite l'élève à se fabriquer une évocation* donne également lieu à une autre partie.

5.1.2.1 L'adaptation avant la lecture

Le questionnaire consacre une section de huit énoncés à l'adaptation des stratégies d'enseignement réalisées avant la lecture. La figure 14 présente la répartition des résultats pour les pratiques d'adaptation des stratégies d'enseignement avant la lecture. Il y a 78% des répondantes qui *captent l'attention des élèves en mettant de l'intonation à leur voix et en touchant l'élève inattentif* tous les jours. En plus, 73% des répondantes *utilisent un langage simple et concret* à la même fréquence. La pratique *Je fais anticiper l'histoire d'après les images et la forme du texte* est utilisée par 65% des répondantes et 57% des répondantes *articulent bien les mots* tous les jours. Il y a 46% des répondantes qui *parlent plus lentement* à la même fréquence. Les répondantes *s'assurent d'avoir une seule idée par phrase* de trois à quatre fois semaine dans une proportion de 54% tandis que 30% des répondantes utilisent cette pratique tous les jours. Les résultats de l'utilisation de la pratique *inviter l'élève à se redire ou à revoir dans sa tête ce qu'on a dit du sujet avant de lire* indiquent que 38% des répondantes l'emploient tous les jours et que 32% l'utilisent trois à quatre fois semaine. Il y a 32% des répondantes qui *utilisent une image ou un objet pour amorcer l'activité* trois à quatre fois semaine et 30% qui l'utilisent une fois semaine.



Pratiques relatives à l'adaptation des stratégies d'enseignement avant la lecture

Figure 14: Répartition du pourcentage de répondantes utilisant les pratiques d'adaptation des stratégies d'enseignement avant la lecture

La figure 15 présente la répartition du pourcentage de répondantes utilisant de façon récurrente ou délaissée les pratiques avant la lecture. Au regard de la répartition des résultats de l'utilisation des pratiques différenciées des stratégies d'enseignement avant la lecture, il apparaît que sept pratiques sur les huit décrites sont à considérer comme des pratiques récurrentes. De fait, sept des pratiques mentionnées sont utilisées plus de trois fois semaine par une majorité de répondantes. Par contre, la pratique *j'utilise une image ou un objet pour amorcer l'activité* est une pratique délaissée puisqu'elle est utilisée moins de deux fois semaine. Les résultats du test Khi-2 ($\chi^2_{(n-1)}=0,72, p>0,05$) confirment que la pratique *j'utilise un objet pour amorcer l'activité* est une pratique délaissée dans la mesure où le nombre de répondantes qui délaissent cette pratique est significativement plus élevé que le nombre qui l'utilise plus de trois fois semaine.

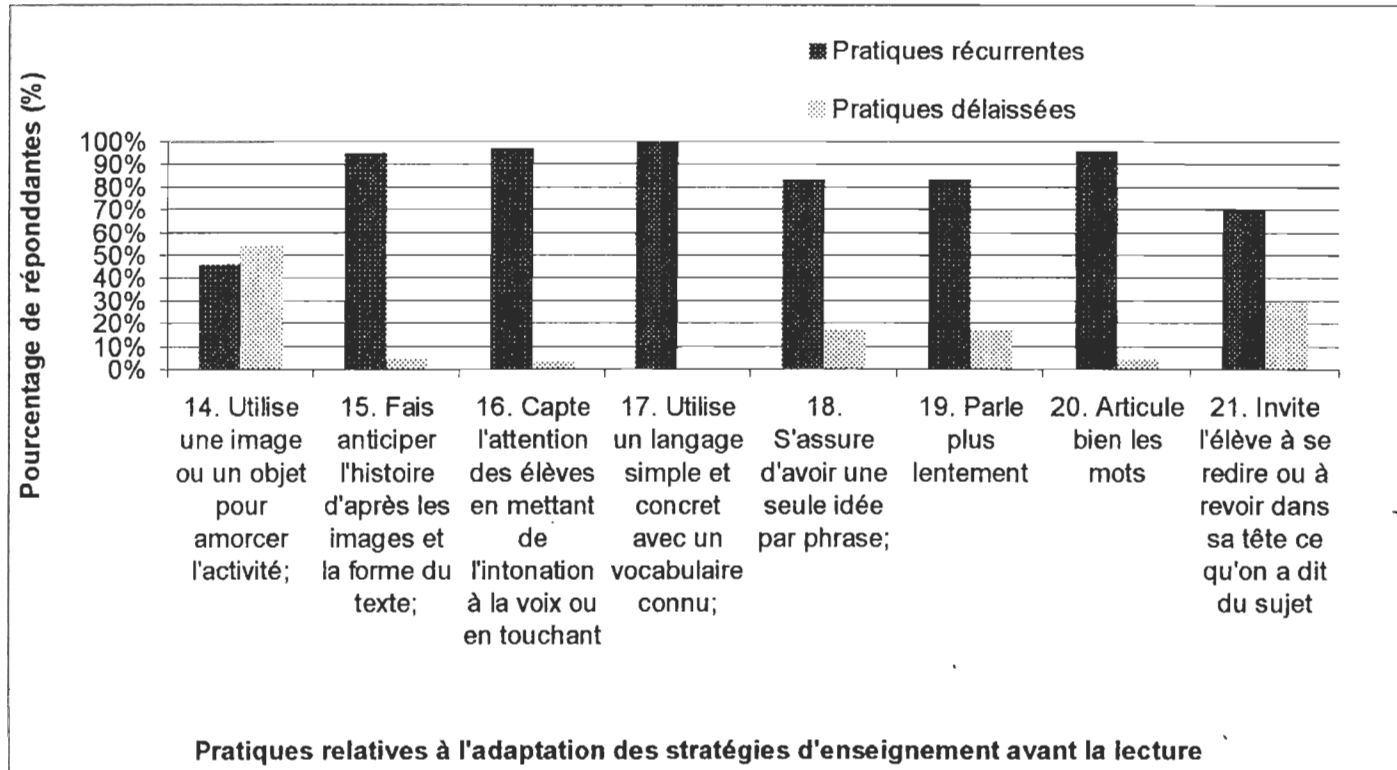


Figure 15 : Répartition du pourcentage de répondantes utilisant des pratiques d'adaptation des stratégies d'enseignement avant la lecture : pratiques récurrentes ou délaissées

Le tableau 12 présente les pratiques d'adaptation des stratégies d'enseignement avant la lecture selon qu'elles soient récurrentes ou délaissées afin de faciliter la compréhension.

	Pratiques d'adaptation des stratégies d'enseignement	Récurrente	Délaissée
Avant la lecture	- <i>utiliser un support visuel ou une image pour débiter l'activité ;</i>		✓
	- <i>faire anticiper l'histoire d'après les images, la forme du texte et la structure narrative ;</i>	✓	
	- <i>capter l'attention en mettant de l'intonation à notre voix ;</i>	✓	
	- <i>utiliser un langage simple et concret ;</i>	✓	
	- <i>s'assurer d'avoir une seule idée par phrase et un vocabulaire connu ;</i>	✓	
	- <i>ralentir le débit de parole ;</i>	✓	
	- <i>bien articuler les mots ;</i>	✓	
	- <i>inviter l'élève à se redire dans sa tête ce qu'on a dit au sujet du texte avant de le lire.</i>	✓	

Tableau 12: Pratiques d'adaptation des stratégies d'enseignement avant la lecture: pratiques récurrentes et délaissées

6.1.2.2 L'adaptation pendant la lecture

Les résultats des adaptations pendant la lecture sont présentés en scindant le groupe de pratiques parce qu'elles sont trop nombreuses. De fait, la pratique *J'utilise différentes pratiques de lecture* sera regroupée puisque celle-ci se divise en 13 parties dans le questionnaire et la pratique *J'aide l'élève à se faire une évocation* se divise en cinq parties dans le questionnaire. Ces deux pratiques termineront cette partie.

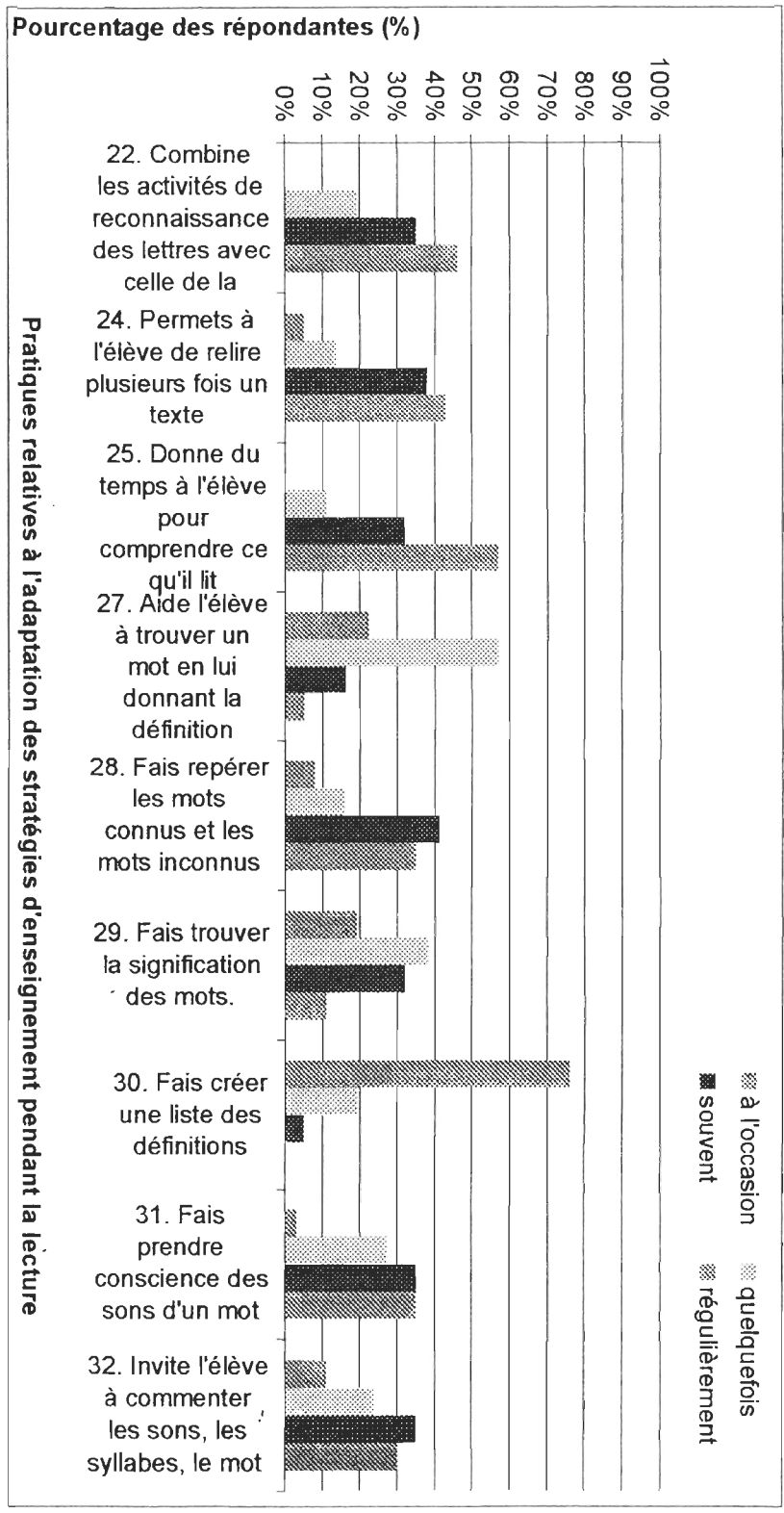
La figure 16 présente la répartition des pourcentages de répondantes utilisant des pratiques d'adaptation des stratégies d'enseignement pendant la lecture. Les résultats de l'utilisation des pratiques pendant la lecture indiquent que 57% des enseignantes *donnent du temps à l'élève pour comprendre ce qu'il lit et chercher des réponses* tous les jours et

de plus, 32% des répondantes emploient cette pratique de trois à quatre fois semaine. Les répondantes indiquent qu'elles *combinent les activités de reconnaissance des lettres et des sons des lettres avec celles de la manipulation des sons dans les mots* tous les jours dans une proportion de 46% et 35 % utilisent cette pratique trois et quatre fois semaine. Il y a 41% des répondantes qui indiquent qu'elles *font repérer les mots connus et les mots inconnus* trois à quatre fois semaine et 35% utilisent cette pratique tous les jours. Enfin, 43% des répondantes *permettent à l'élève de relire plusieurs fois une phrase, un mot, un texte ou une consigne* tous les jours et 35% des répondantes l'emploient de trois à quatre fois semaine.

Ainsi, 35% des répondantes *font prendre conscience des sons constitutifs d'un mot* trois à quatre fois semaine, 35% des répondantes emploient cette pratique tous les jours et 27% deux fois semaine. Elles *invitent l'élève à commenter les sons, les syllabes, le mot, la phrase ou l'image* respectivement dans des proportions de 35% trois à quatre fois semaine, 30% tous les jours et 24% deux fois semaine. Enfin, 38% des répondantes *font trouver la signification des mots* deux fois semaine et 32% utilisent cette pratique trois à quatre fois semaine.

Les répondantes emploient la pratique *aider les élèves à trouver un mot en lui donnant la définition ou en le faisant choisir entre plusieurs mots* de une à deux fois semaine dans une proportion de 57% et 76% d'entre elles *font créer une liste des définitions de ces mots* moins de une fois semaine.

Figure 16 : Répartition du pourcentage de répondantes utilisant les pratiques d'adaptation des stratégies d'enseignement pendant la lecture



La figure 17 présente la répartition du pourcentage de répondantes utilisant des pratiques d'adaptation des stratégies d'enseignement pendant la lecture d'une façon récurrente ou délaissée. Les pratiques décrites précédemment sont considérées récurrentes en grande partie. De fait, six pratiques sur neuf sont utilisées par une majorité de répondantes plus de trois fois semaine. Par contre, 98% d'entre elles *font créer une liste de définitions* et 79% des répondantes *aident l'élève à trouver un mot en lui donnant la définition* moins de deux fois semaine. Ces deux pratiques sont donc considérées comme des pratiques délaissées. De plus, 58% des répondantes *font trouver la signification des mots* moins de deux fois semaine. Les résultats du test Khi-2 ($\chi^2_{(dl, N=37)} = 0,02, p < 0,05$) ne peuvent confirmer que la pratique *je fais trouver la signification des mots* est délaissée puisque le nombre de répondantes qui délaissent cette pratique n'est pas statistiquement significatif par rapport au nombre de répondantes qui utilisent cette pratique de façon récurrente. On peut conclure qu'elle tend à être délaissée par une minorité de répondantes.

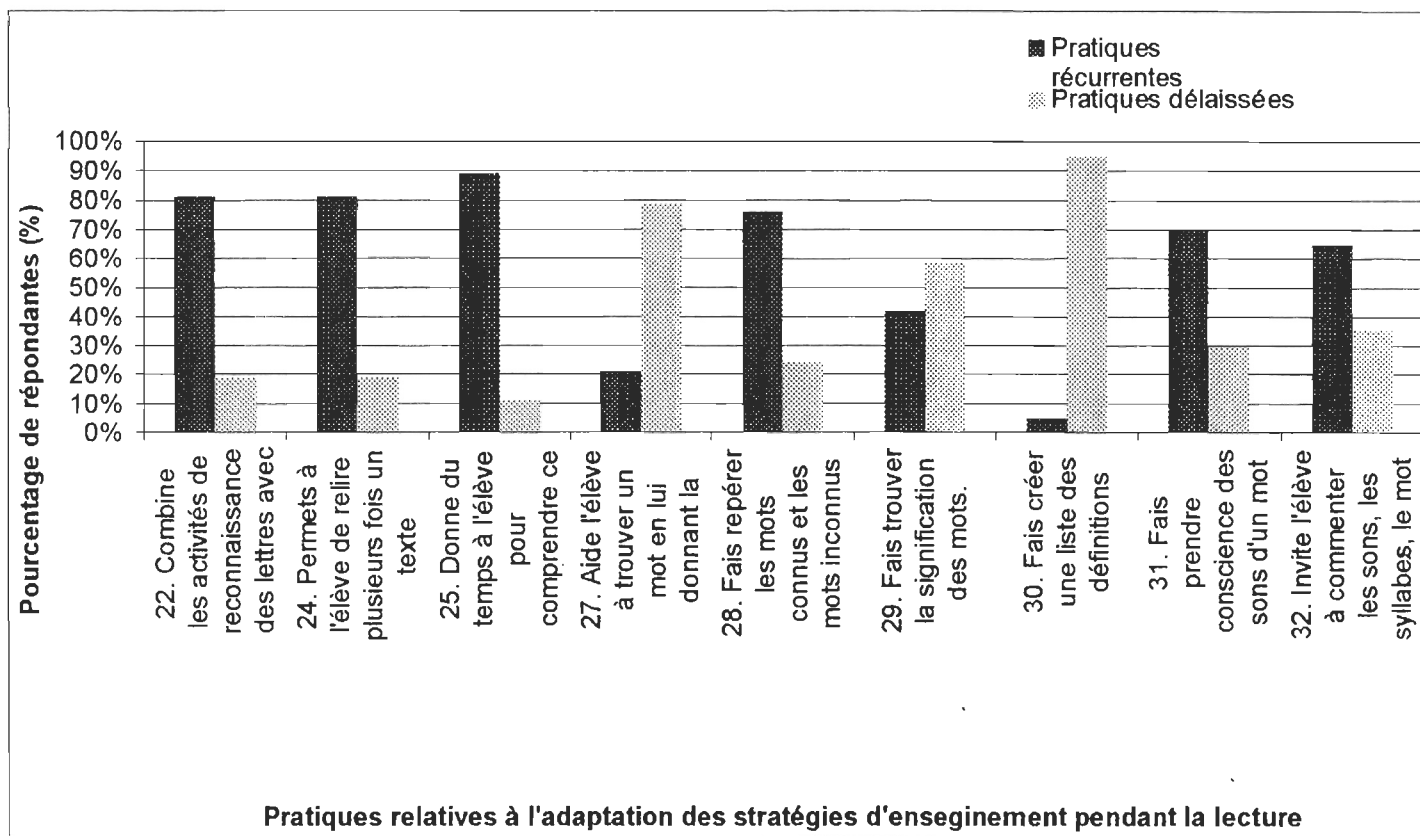


Figure 17 : Répartition du pourcentage de répondantes utilisant des pratiques d'adaptation des stratégies d'enseignement pendant la lecture : pratiques récurrentes ou délaissées

Le tableau 13 présente les pratiques d'adaptation des stratégies d'enseignement avant la lecture selon qu'elles soient récurrentes ou délaissées, afin de faciliter la compréhension.

	Pratiques d'adaptation des stratégies d'enseignement	Récurrente	Délaissée
Pendant la lecture	- <i>combiner les activités de connaissance des lettres et de sons avec celles de la manipulation des sons dans les mots en les classant et en les associant à des gestes</i>	✓	
	- <i>relire plusieurs fois une phrase, un mot, un texte, une consigne en lui donnant du temps pour comprendre et chercher ses réponses.</i>	✓	
	- <i>donner du temps à l'élève pour comprendre ce qu'il lit ;</i>	✓	
	- <i>aider l'élève à trouver un mot en lui donnant la définition ;</i>		✓
	- <i>faire repérer les mots connus et les mots inconnus;</i>	✓	
	- <i>faire trouver la signification des mots;</i>		✓
	- <i>faire créer une liste de définitions ;</i>		✓
	- <i>faire prendre conscience des sons constitutifs d'un mot;</i>	✓	
	- <i>inviter l'élève à commenter les sons, les syllabes, le mot, la phrase ou le texte ;</i>	✓	

Tableau 13: Pratiques d'adaptation des stratégies d'enseignement pendant la lecture: pratiques récurrentes et délaissées

5.1.2.2.1 L'adaptation des pratiques de lecture

La pratique *Je varie les pratiques de lecture* englobe toutes les formes de lecture énumérées et pouvant être utilisées dans une classe selon différents auteurs cités dans le cadre théorique (Goupil, 2007 ; Saint-Laurent, 2007 ; Vaughn *et al.*, 2007 ; Bédard, 2002 ; Armstrong, 1999 ; Gaté, 1998 ; Giasson, 2004). La figure 18 présente la répartition des résultats obtenus par les pratiques énumérées pour les pratiques de lecture. Au regard de la répartition des résultats obtenus, trois pratiques sont utilisées moins de une fois semaine par une majorité de répondantes, soit : la lecture de *pseudos-mots* (86%), recours au *rythme en*

faisant lire leurs élèves (68%) et la lecture par groupe de coopération (68%). De plus, 54% des répondantes font terminer un mot par l'élève moins de une fois semaine. La lecture guidée est utilisée par 41% des répondantes tous les jours. Il y a 46% des répondantes qui utilisent La lecture en chœur et 41 % qui utilisent La lecture individuelle entre trois ou quatre fois semaine. Il est à noter que 54% des répondantes lisent en alternance avec un élève de une à deux fois semaine.

Les cinq dernières pratiques obtiennent des fréquences d'utilisation équivalentes. Les répondantes *font lire devant la classe* de moins de une fois à tous les jours à des proportions équivalentes de 30%. Elles *utilisent un tuteur, font lire en dyade, jumèlent les lecteurs selon leur habileté et font lire seulement les mots appris globalement* de moins de une fois à tous les jours à des proportions équivalentes de 30% chacune.

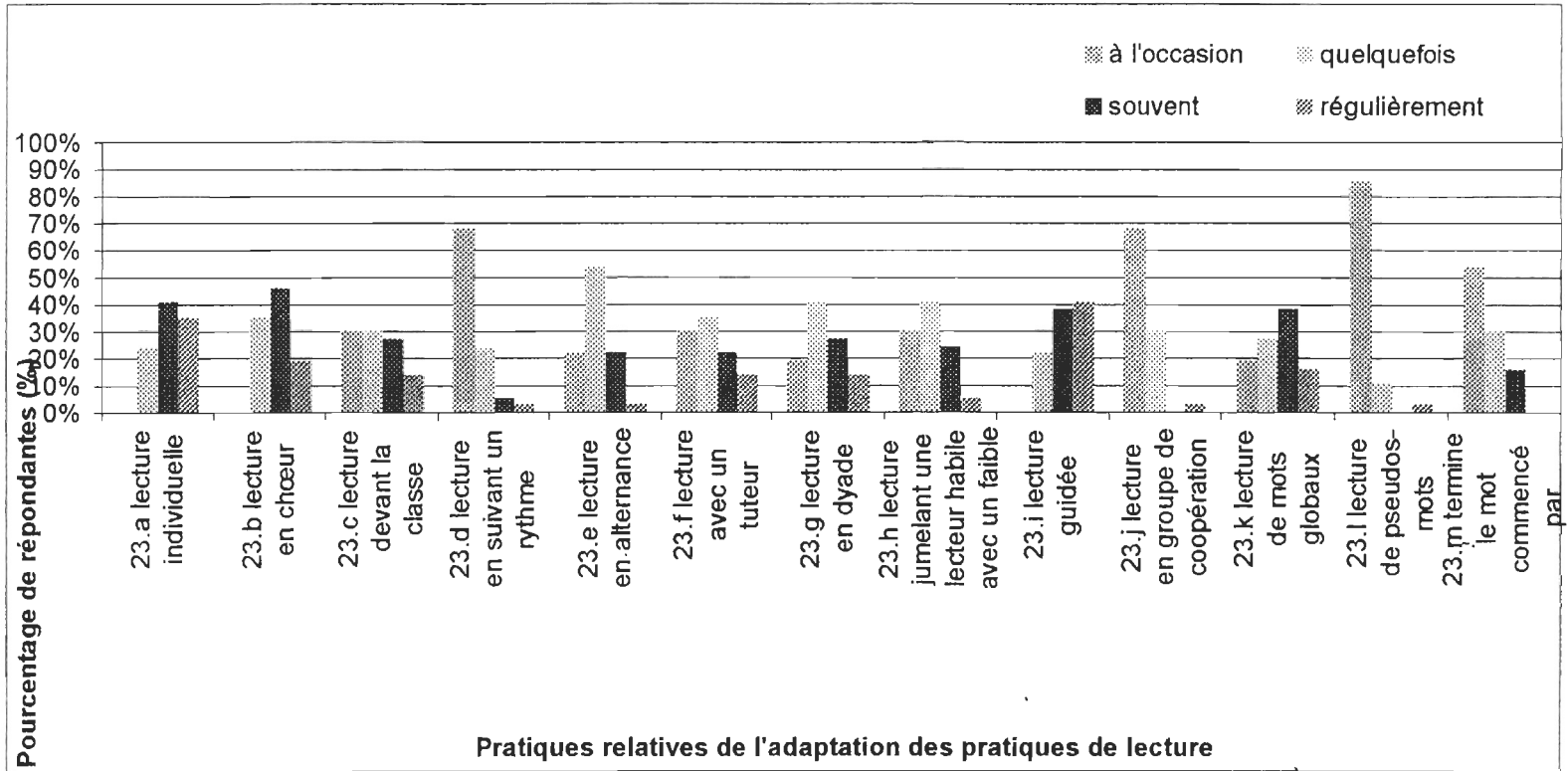


Figure 18 : Répartition des pourcentages de répondantes utilisant les pratiques de l'adaptation des stratégies d'enseignement : les pratiques de lecture

La figure 19 présente la répartition des résultats obtenus l'utilisation des pratiques récurrentes ou délaissées. Conséquemment, trois pratiques sont considérées comme étant des pratiques récurrentes par une majorité de répondantes. Elles utilisent majoritairement plus de trois fois semaine *la lecture individuelle, la lecture en chœur et la lecture guidée*. La *lecture de mots appris globalement* se situe en équilibre entre une pratique délaissée (46%) et une pratique récurrente (54%) en obtenant près de 50% pour chacune. Néanmoins, la lecture du test Khi-2 ($\chi^2_{(dl, n=37)}=0,15, p>0,05$) confirme que le nombre de répondantes qui considèrent cette pratique récurrente est significativement suffisant par rapport aux répondantes qui la délaissent pour estimer cette pratique récurrente. Les autres pratiques mentionnées sont utilisées moins de deux fois semaine par une majorité de répondantes. Elles sont donc délaissées par les répondantes.

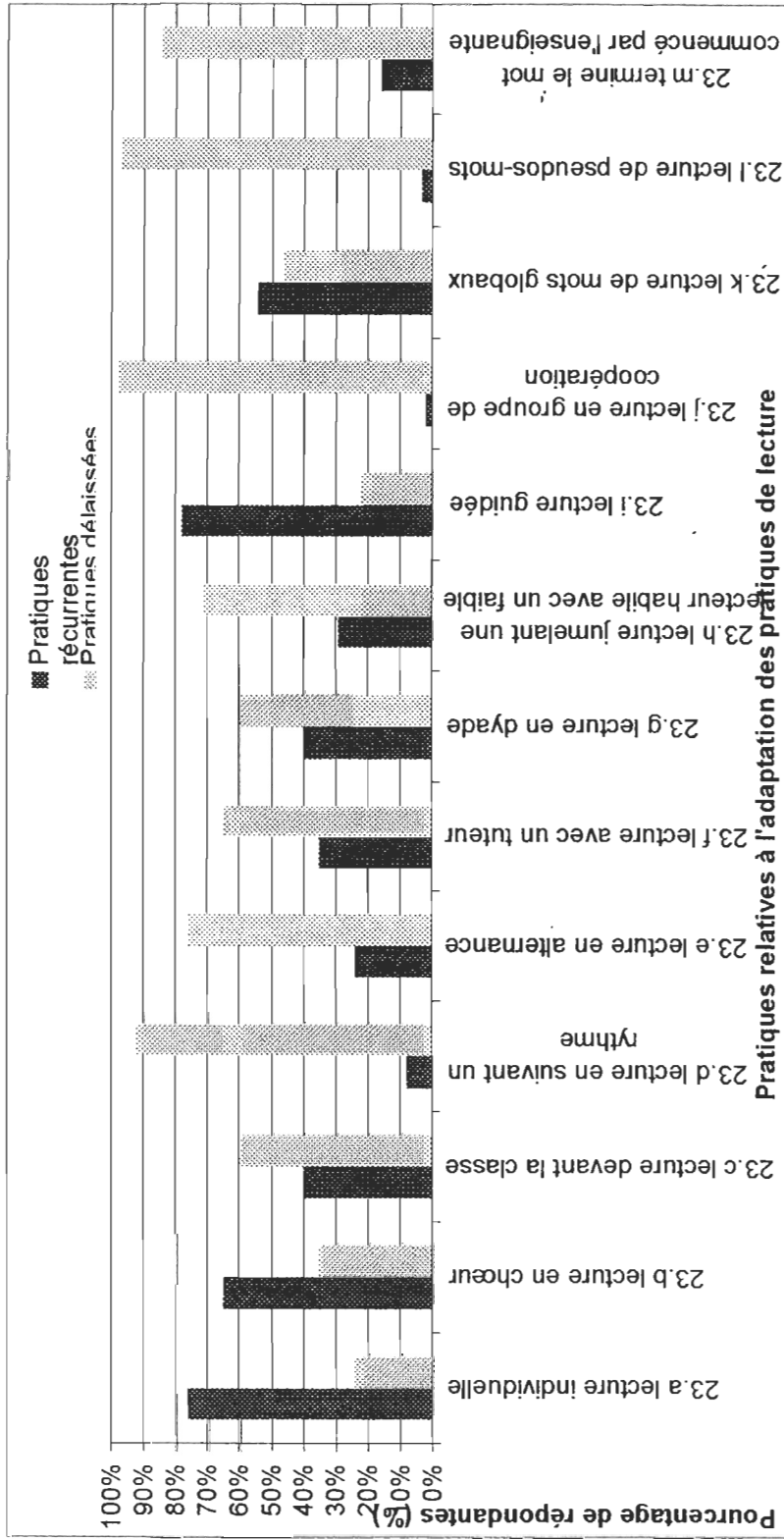


Figure 19 : Répartition du pourcentage de répondants utilisant des pratiques d'adaptation des stratégies d'enseignement des pratiques de lecture : pratiques récurrentes ou délaissées

Le tableau 14 présente les pratiques des adaptations des stratégies d'enseignement des pratiques de lecture afin de faciliter la compréhension.

	Pratiques d'adaptation des stratégies d'enseignement	Récurrente	Délaissée
Pendant la lecture : les pratiques de lecture	- <i>lecture individuelle;</i>	✓	
	- <i>lecture en chœur;</i>	✓	
	- <i>lecture devant la classe ;</i>		✓
	- <i>lecture en suivant un rythme ;</i>		✓
	- <i>lecture en alternance;</i>		✓
	- <i>lecture avec tuteur;</i>		✓
	- <i>lecture en dyade ;</i>		✓
	- <i>lecture en jumelant un lecteur habile avec un lecteur faible;</i>		✓
	- <i>lecture guidée ;</i>	✓	
	- <i>lecture en groupe de coopération ;</i>		✓
	- <i>lecture de mots globaux ;</i>		✓
	- <i>lecture de pseudos-mots ;</i>		✓
	- <i>lecture en terminant la phrase commencée par l'enseignante.</i>		✓

Tableau 14: Pratiques d'adaptation des stratégies d'enseignement pendant la lecture, les pratiques de lecture: pratiques récurrentes et délaissées

5.1.2.2.2 L'adaptation d'aide à l'évocation

Une dernière partie des adaptations des stratégies d'enseignement pendant la lecture présente les pratiques d'aide à l'évocation. Cette partie du questionnaire provient plus spécifiquement des théories de la pédagogie de la gestion mentale, décrite dans le cadre théorique. La figure 20 présente la répartition des résultats relatifs aux pratiques d'aide à l'évocation. En tout, cinq pratiques sont décrites plus précisément. Selon la répartition des résultats, 43% des répondantes *invitent l'élève à se faire une évocation en se tenant un discours sur le mot* et 43% des répondantes *en recherchant des similitudes avec des mots connus* tous les jours. Il y a 41% des répondantes amènent tous les jours les élèves à avoir une évocation du mot *en se donnant une image graphique de ce mot*. De plus, 49% des

répondantes demandent aux élèves *de réentendre les sons constitutifs des mots dans leur tête* de trois à quatre fois semaine et 38% des répondantes *de revoir l'illustration du mot* tous les jours.

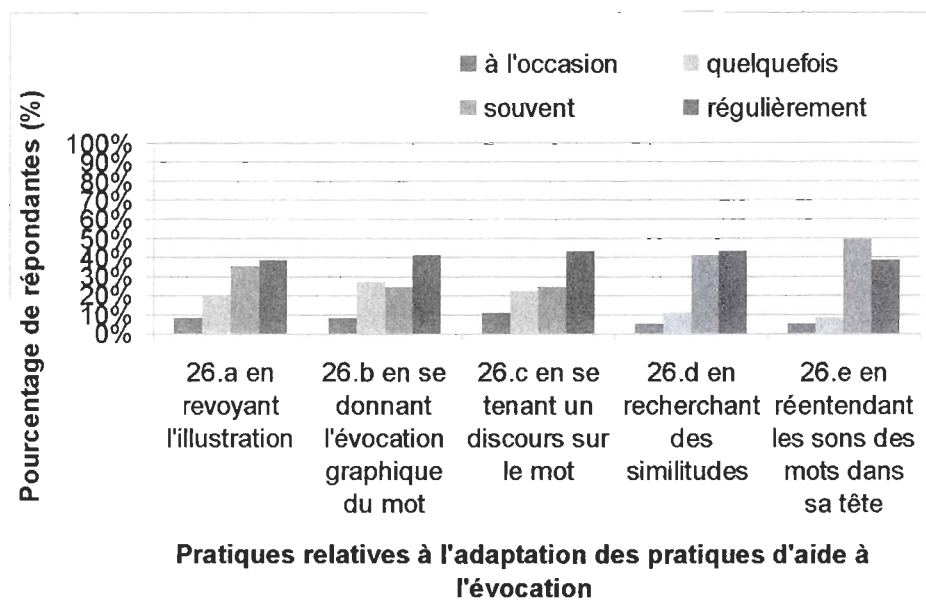


Figure 18: Répartition du pourcentage des répondantes utilisant des pratiques d'adaptation d'aide à l'évocation (N=37)

La figure 21 présente la répartition des résultats pour les pratiques adaptées de l'aide à l'évocation selon qu'elles soient récurrentes ou délaissées. Au regard des résultats obtenus pour les cinq pratiques d'aide à l'évocation, les répondantes utilisent ces pratiques de façon récurrente pour une majorité d'entre elles, c'est-à-dire qu'elles sont utilisées plus de trois fois semaine. Toutefois, deux pratiques se démarquent avec leurs résultats supérieurs à 80%. De fait, 87% des répondantes indiquent qu'elles *aident à l'évocation en réentendant les sons des mots dans sa tête* et 84% des répondantes *font rechercher des similitudes avec des mots connus* plus de trois fois semaine.

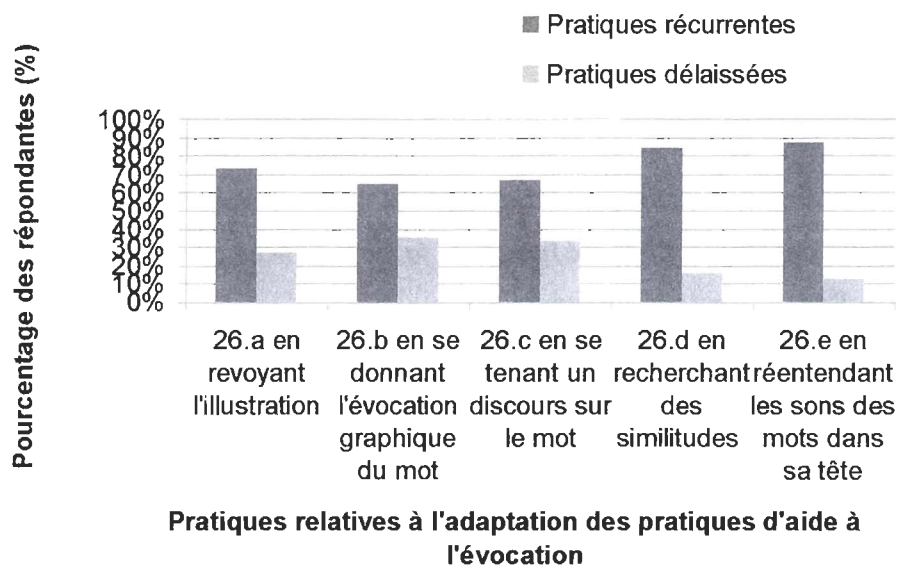


Figure 191: Répartition du pourcentage de répondantes utilisant des pratiques d'adaptation de l'aide à l'évocation : pratiques récurrentes ou délaissées (N=37)

Le tableau 15 présente les pratiques d'adaptation des stratégies d'enseignement pendant la lecture, les pratiques d'aide à l'évocation, selon qu'elles soient récurrentes ou délaissées, afin de faciliter la compréhension.

	Pratiques d'adaptation des stratégies d'enseignement	Récurrente	Délaissée
Pendant la lecture : les pratiques d'aide à l'évocation	- en revoyant l'illustration;	√	
	- en se donnant l'évocation graphique du mot;	√	
	- en se tenant un discours sur le mot ;	√	
	- en recherchant des similitudes ;	√	
	- en réentendant les sons des mots dans sa tête.	√	

Tableau 15: Pratiques d'adaptation des stratégies d'enseignement pendant la lecture, l'aide à l'évocation: pratiques récurrentes et délaissées

5.1.2.3 L'adaptation après la lecture

Les adaptations après la lecture sont au nombre de quatre dans le questionnaire. La figure 22 présente la répartition des résultats obtenus pour les pratiques adaptées utilisées après la lecture. Parmi les répondantes, 65% *écrivent ou dessinent les idées générées par les élèves en cherchant les idées principales d'un texte* et 49% indiquent qu'elles *font des bricolages, des recettes ou des pièces de théâtre après la lecture de ce genre de texte* moins de une fois semaine. Pour la pratique *utiliser le schéma du récit, une carte sémantique ou un réseau conceptuel pour classer les idées d'un texte* 32% de répondantes l'utilisent moins de une fois semaine et 35% l'utilisent de une à deux fois semaine. Par contre, cette pratique est aussi utilisée tous les jours par 11% de répondantes. Pour la pratique *faire poser des questions précises par les élèves et donnent des choix de réponses*, il y a 35% des répondantes qui l'utilisent moins de une fois semaine et la même proportion emploie cette pratique de une à deux fois semaine.

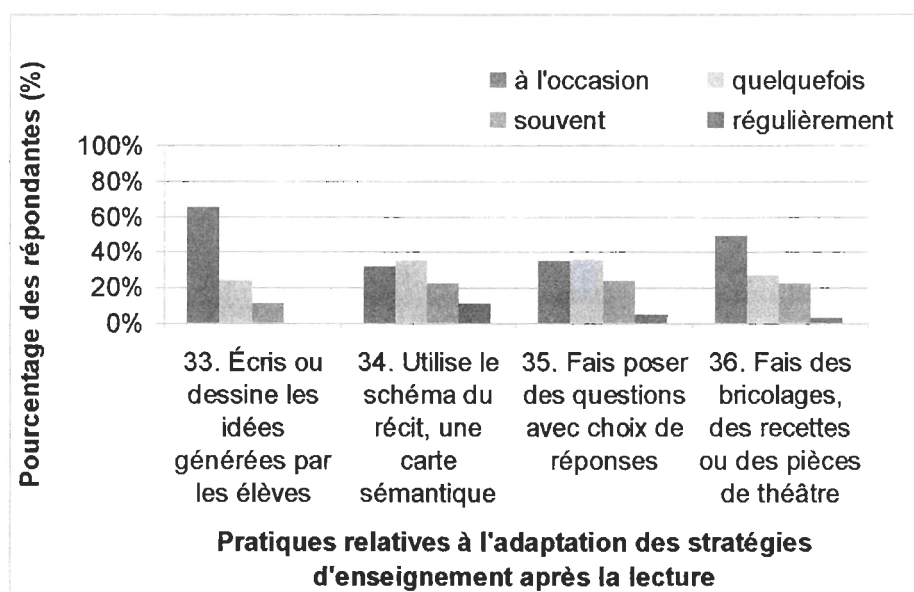


Figure 202: Répartition du pourcentage de répondantes utilisant les pratiques d'adaptation après la lecture (N=37)

La figure 23 présente la répartition du pourcentage des répondantes selon qu'elles utilisent les pratiques de façon récurrente ou délaissée. Au regard des réponses émises par

les répondantes, les pratiques d'adaptation après la lecture sont utilisées moins de deux fois semaine. Conséquemment, les répondantes délaissent ces pratiques.

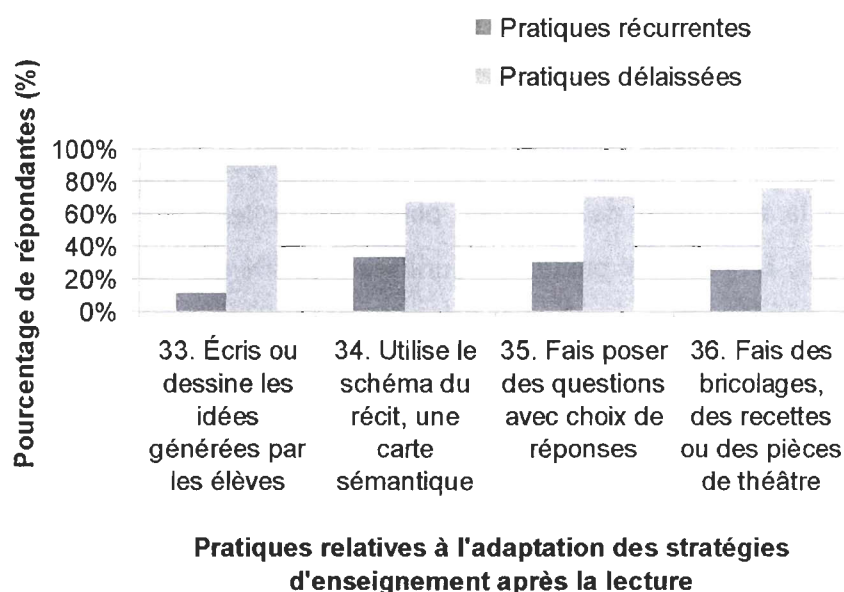


Figure 21: Répartition du pourcentage de répondantes utilisant des pratiques d'adaptation après la lecture : pratiques récurrentes ou délaissées (N=37)

Le tableau 16 présente les pratiques d'adaptation des stratégies d'enseignement après la lecture selon qu'elles soient récurrentes et délaissées afin de faciliter la compréhension des résultats.

	Pratiques d'adaptation des stratégies d'enseignement	Récurrente	Délaissée
Après la lecture	- écrire ou dessiner les idées générées par les élèves;		√
	- utiliser le schéma du récit ou une carte sémantique;		√
	- faire poser des questions avec des choix de réponses ;		√
	- faire des bricolages, des recettes ou des pièces de théâtre après la lecture.		√

Tableau 16: Pratiques d'adaptation des stratégies d'enseignement après la lecture: pratiques récurrentes et délaissées

5.1.2.4. L'adaptation des principes d'enseignement

Les pratiques différenciées des adaptations des principes d'enseignement sont au nombre de trois dans le questionnaire. Celles-ci sont issues des pratiques proposées par les spécialistes en langage lors de l'intégration d'un élève avec un trouble langagier. Bien que ces pratiques soient proposées par la littérature scientifique sur les troubles du langage, elles s'adressent à tous les types d'élèves, car ce sont des principes généraux en pédagogie. La figure 24 présente la répartition des résultats obtenus pour les pratiques adaptées principes d'enseignement. La première pratique est utilisée par 49% des répondantes tous les jours, c'est-à-dire qu'elles *amènent les nouveaux apprentissages petit à petit et s'assurent qu'ils soient liés aux anciens*. De plus, 35% des répondantes disent utiliser cette pratique trois à quatre fois semaine. Les répondantes indiquent qu'elles *créent des liens entre les nouveaux apprentissages et le vécu de l'élève* trois à quatre fois semaine pour 46% d'entre elles et 35% le fait tous les jours. Il semble qu'elles *reviennent fréquemment sur un nouvel apprentissage* trois à quatre fois semaine pour 43% d'entre elles. Par contre, 32% de répondantes utilisent cette pratique une à deux fois semaine.

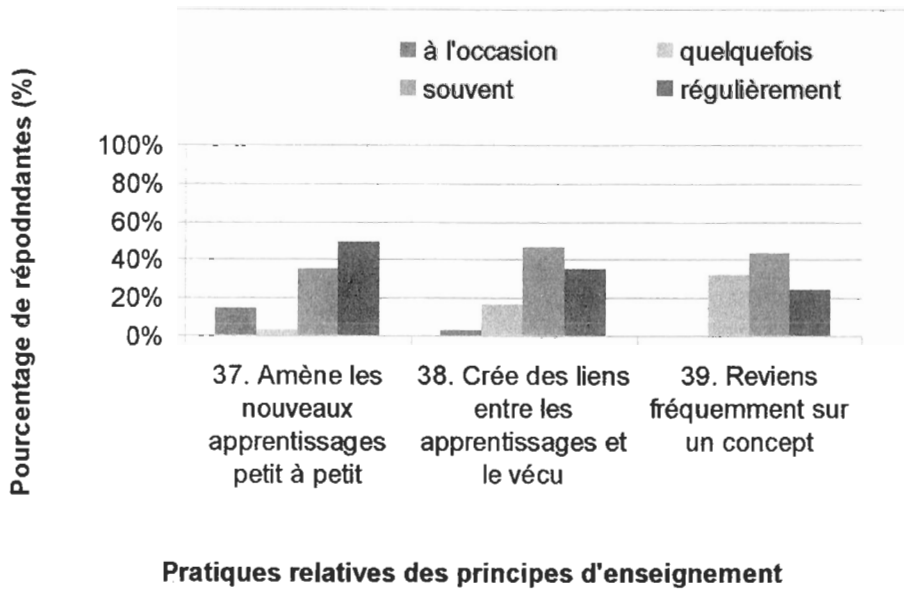


Figure 22: Répartition du pourcentage de répondantes utilisant les pratiques d'adaptation des principes d'enseignement (N=37)

La figure 25 présente la répartition des pourcentages de répondantes selon qu'elles considèrent les pratiques récurrentes ou délaissées. Les pratiques d'adaptation des principes d'enseignement sont utilisées d'une façon récurrente par la majorité des répondantes. Les répondantes indiquent en majorité qu'elles *amènent les nouveaux apprentissages petit à petit et créent des liens entre les nouveaux apprentissages et le vécu de l'élève* plus de trois fois semaine. Il y a 68% des répondantes qui reviennent fréquemment sur un nouveau concept plus de trois fois semaine.

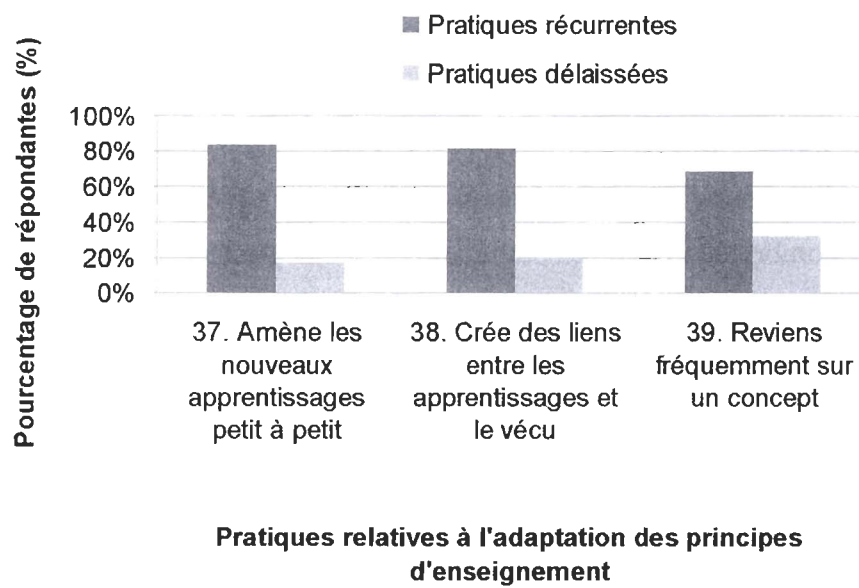


Figure 235: Répartition du pourcentage de répondantes utilisant des pratiques d'adaptation des principes d'enseignement : pratiques récurrentes ou délaissées (N=37)

Le tableau 17 présente les pratiques d'adaptation des stratégies d'enseignement des principes d'enseignement selon qu'elles soient récurrentes ou délaissées afin de faciliter la compréhension des résultats.

	Pratiques d'adaptation des stratégies d'enseignement	Récurrente	Délaissée
Principes d'enseignement	- <i>amener les nouveaux apprentissages petit à petit;</i>	√	
	- <i>créer des liens entre les apprentissages et le vécu des élèves;</i>	√	
	- <i>revenir fréquemment sur un même concept.</i>	√	

Tableau 17: Pratiques d'adaptation des stratégies d'enseignement, les principes d'enseignement: pratiques récurrentes et délaissées

5.1.3 Les pratiques adaptées à l'environnement : variable contexte

Comme il a été expliqué dans le cadre théorique, les pratiques d'adaptation de l'environnement proviennent de deux sources spécifiques, les théories sur les intelligences multiples et les adaptations prisées par les spécialistes en langage. Ces pratiques sont classées en deux parties. Tout d'abord, les pratiques relatives à l'aménagement de la classe qui se retrouvent au nombre de trois et les pratiques relatives à l'aménagement de l'horaire qui elles, sont au nombre de deux. Les pratiques sont énumérées en annexe II.

5.1.3.1 L'adaptation de l'aménagement de la classe

Les pratiques utilisées pour adapter l'aménagement de la classe lors de l'activité de lecture sont au nombre de trois dans le questionnaire. La figure 26 présente la répartition des répondantes utilisant des pratiques d'adaptation de l'environnement surtout lors de l'aménagement de la classe. Les répondantes indiquent qu'elles *prennent soin du niveau sonore de la classe* tous les jours dans une proportion de 53% alors que 25% d'entre elles le font de trois à quatre fois semaine. Les répondantes *prennent soin de la stimulation auditive* à des pourcentages équilibrés. De fait, elles sont 33% à le faire de trois à quatre fois semaine, 31% tous les jours et 28% de une à deux fois semaine. Il est démontré que 8% utilisent cette pratique moins de une fois semaine.

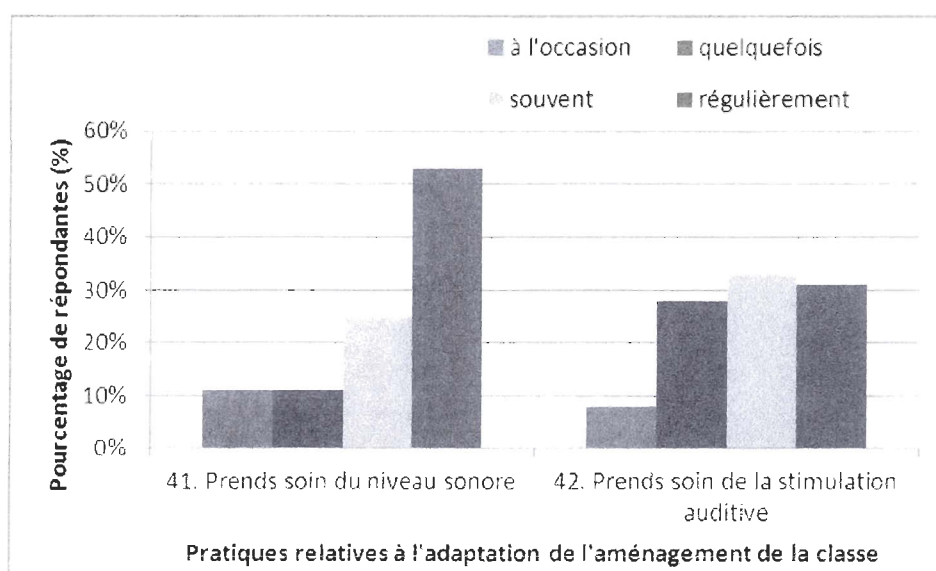


Figure 24: Répartition du pourcentage de répondantes utilisant les pratiques d'adaptation de l'aménagement de la classe (N=37)

La figure 27 présente le pourcentage de répondantes utilisant les pratiques d'adaptation de l'aménagement de la classe selon qu'elles soient récurrentes ou délaissées. Selon les résultats obtenus pour la fréquence d'utilisation des pratiques adaptées à l'aménagement de la classe, la majorité des répondantes utilisent ces pratiques plus de trois fois semaine. Conséquemment, ces pratiques sont dites récurrentes.

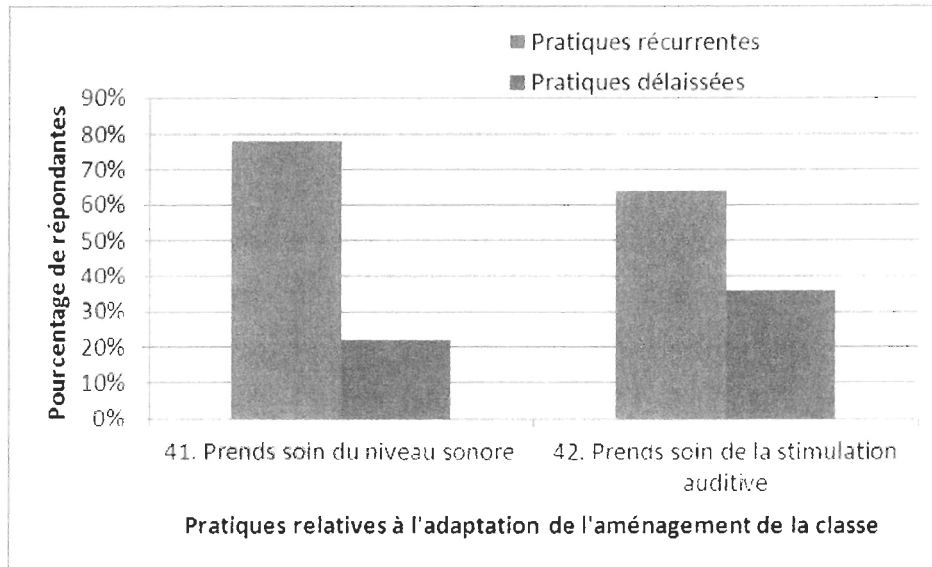


Figure 25: Répartition du pourcentage de répondantes utilisant des pratiques d'adaptation de l'aménagement de la classe : pratiques récurrentes ou délaissées (N=37)

5.1.3.2 L'adaptation de l'aménagement de l'horaire

Les pratiques énumérées pour l'aménagement de l'horaire sont au nombre de deux dans le questionnaire. La figure 28 présente la répartition des résultats obtenus pour les pratiques adaptées à l'aménagement de l'horaire. Les répondantes indiquent qu'elles sont 67% à *instaurer une routine stable, fixe et durable pour les périodes de lecture* tous les jours et 31% utilisent cette pratique de trois à quatre fois semaine. Il y a 39% des répondantes qui *indiquent le début, le milieu et la fin d'une activité tout au long de son déroulement* tous les jours, 31% emploient cette pratique de trois à quatre fois semaine, 19% de une à deux fois semaine et 11% moins de une fois semaine.

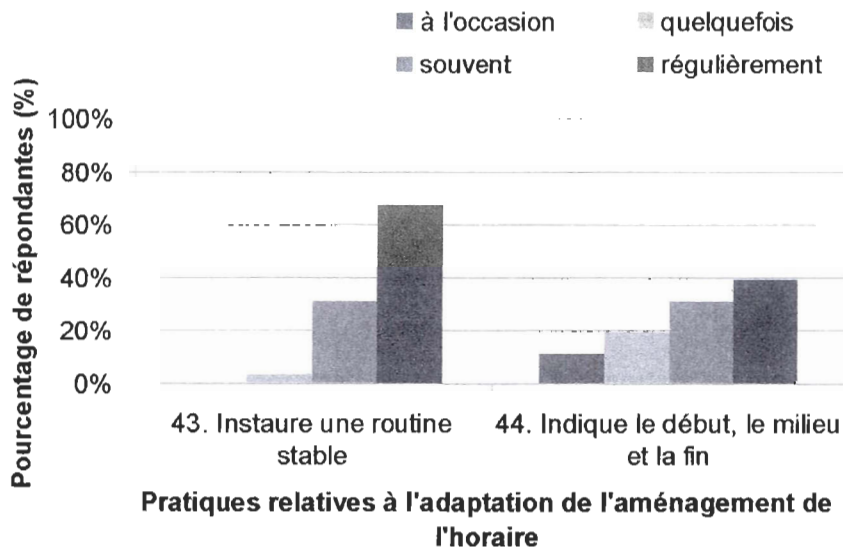


Figure 26: Répartition du pourcentage de répondantes utilisant des pratiques d'adaptation de l'aménagement de l'horaire (N=37)

La figure 29 présente la répartition de l'utilisation des pratiques selon qu'elles soient considérées récurrentes ou délaissées. Conséquemment, les deux pratiques sont

considérées comme des pratiques récurrentes, car elles sont utilisées plus de trois fois semaine par la majorité des répondantes.

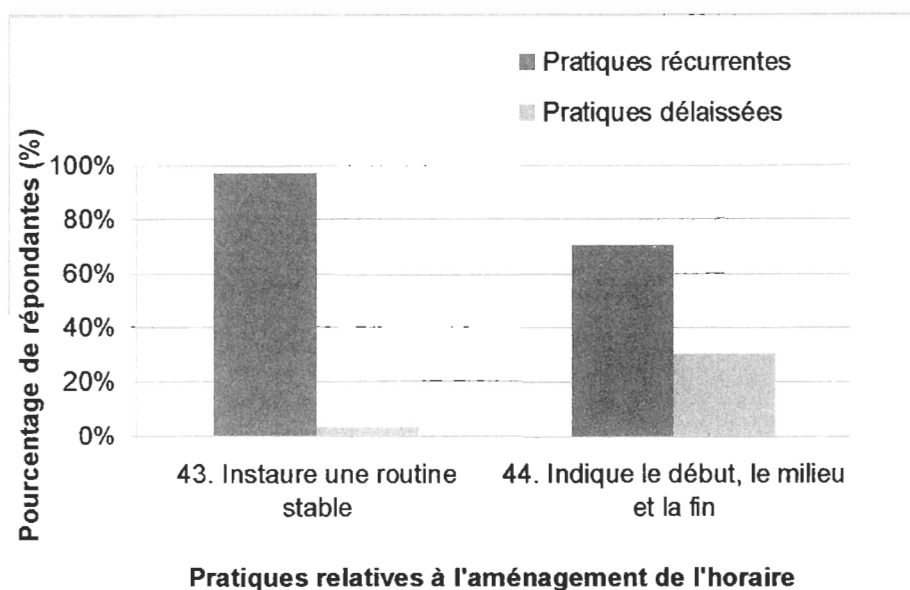


Figure 27: Répartition du pourcentage de répondantes utilisant des pratiques d'adaptation de l'aménagement de l'horaire : pratiques récurrentes ou délaissées (N=37)

Le tableau 18 présente les pratiques d'adaptation de l'environnement selon qu'elles soient récurrentes et délaissées afin de faciliter la compréhension des résultats.

	Pratiques d'adaptation de l'environnement	Récurrente	Délaissée
Aménagement de la classe	- prévoir des espaces définis pour la lecture individuelle;	√	
	- prendre soin du niveau sonore;	√	
	- prendre de la stimulation auditive.	√	
Aménagement de l'horaire	- instaurer une routine fixe et stable ;	√	
	- indiquer le début, le milieu et la fin d'une activité.	√	

Tableau 18: Pratiques d'adaptation de l'environnement: pratiques récurrentes et délaissées

L'énumération des résultats obtenus a servi à décrire les pratiques différenciées utilisées par les répondantes en enseignement de la lecture. Un tableau synthèse des pratiques récurrentes et délaissées est présenté en annexe II. Cette description est en lien avec le premier objectif de cette recherche. La prochaine partie se consacrera aux pratiques utilisées dans un contexte spécifique d'intégration.

5.2 DESCRIPTION ET COMPARAISON DES PRATIQUES DIFFÉRENCIÉES UTILISÉES DANS UNE CLASSE INTÉGRANT UN ÉLÈVE EN TROUBLE LANGAGIER AVEC CELLES UTILISÉES DANS UNE CLASSE SANS INTÉGRATION

Le deuxième objectif de cette recherche veut identifier les pratiques de différenciation pédagogique spécifiques à l'intégration d'un élève avec une problématique langagière. Avec la description des pratiques utilisées dans une classe avec intégration, cette recherche veut aussi comparer ces pratiques avec ce qui se vit dans une classe sans intégration. Pour se faire, les résultats seront énumérés en respectant les trois thèmes structurant le questionnaire à savoir : 1) l'adaptation du matériel ; 2) l'adaptation des stratégies d'enseignement ; et 3) l'adaptation de l'environnement. À partir de ces thèmes, les fréquences d'utilisation de chacune des pratiques permettront de rendre compte de leur emploi dans une classe avec intégration et aussi dans une classe sans intégration. Pour la comparaison, les résultats obtenus pour chacune des pratiques ont été soumis à un test de comparaison des données Khi-2 (χ^2) qui permet d'examiner s'il existe une différence significative entre les fréquences d'utilisation de ces différentes pratiques par les deux groupes de répondantes (avec ou sans intégration d'élève ayant un trouble du langage). L'hypothèse de départ de ces tests est basée sur l'idée que l'utilisation d'une pratique de façon récurrente par les répondantes est associée à l'intégration d'un élève en trouble du langage dans la classe. Par convention, le seuil de signification de ces tests a été fixé à 0,05. Ainsi, si la probabilité associée aux résultats de ces tests est inférieure à 0,05, cela nous permet de conclure que la présence d'un élève en trouble du langage influence

effectivement l'utilisation de ces pratiques. À l'inverse, si la probabilité des résultats est supérieure à 0,05, alors la présence d'un élève en trouble du langage n'a pas d'influence sur le choix des pratiques observées. Dans cette étude, 25 répondantes ont déclaré intégrer un élève avec une problématique langagière par rapport aux 12 autres qui ne vivent pas l'intégration d'un élève avec cette problématique. Ces petits effectifs risquent de ne pas rencontrer une des conditions d'application de ces tests qui requiert que les fréquences attendues utilisées pour le calcul du test Khi-2 (χ^2) possèdent une valeur d'au moins 5. Or, lorsque ce n'est pas le cas, il est alors possible d'utiliser le test exact de Fisher pour vérifier s'il existe un lien significatif ou non entre la présence d'un élève avec un trouble du langage et le choix de pratiques adaptées en enseignement de la lecture. Les résultats de l'analyse statistique de toutes les pratiques se retrouvent en annexe IV pour consultation pour faciliter la lecture et la compréhension des données.

5.2.1 Les pratiques adaptées au matériel

Les pratiques adaptées au matériel se divisent en quatre parties distinctes dans le questionnaire: 1) l'adaptation des textes à lire, soit *augmenter ou diminuer la longueur des textes à lire* ($p=0,38$, $p>0,05$); *utiliser des textes avec une structure répétitive, des mots familiers ou connus* ($p=0,58$, $p>0,05$), *espacer le contenu sur la feuille ou agrandir le matériel* ($\chi^2_{(df, N=37)}=0,92$, $p>0,05$), *utiliser des enregistrements audio des leçons, des livres audio et du matériel informatique* ($p=0,32$, $p>0,05$); 2) l'adaptation des activités de globalisation, soit *exposer les mots à globaliser sur le mur pour offrir une banque de mots* ($p=0,28$, $p>0,05$), *écrire le mot ou la phrase au tableau, utiliser des cartes mot-image*, ($p=1$, $p>0,05$); 3) l'adaptation des stratégies de reconnaissance et d'identification des mots, soit *utiliser une association son/image et lettre/image* ($p=1$, $p>0,05$), *offrir différents niveaux de difficulté dans le développement des syllabes* ($p=0,58$, $p>0,05$), *utiliser des objets pour représenter un son ou une syllabe* ($p=0,43$, $p>0,05$); et 4) l'adaptation des stratégies de compréhension, soit *utiliser une carte sémantique visuelle afin d'aider à organiser les informations du texte* ($p=0,66$, $p>0,05$), *utiliser le dessin,*

l'écriture ou le schéma pour aider à verbaliser le contenu d'un texte ($\chi^2_{(dl, N=37)} = 0,13, p > 0,05$). La comparaison de l'utilisation des pratiques adaptées par les enseignantes du groupe avec intégration par rapport celles qui sont utilisées par les enseignantes du groupe sans intégration démontre qu'il n'existe aucune différence significative dans leur utilisation pour l'ensemble des pratiques adaptées au matériel. De fait, les résultats au test Khi-2 (χ^2) ou au test exact de Fisher indiquent qu'il n'existe aucune différence significative puisque la probabilité des résultats est supérieure au seuil de signification de ces tests placé à 0,05. Par conséquent, les enseignantes des deux groupes (avec et sans intégration) utilisent les pratiques adaptées au matériel d'une façon similaire, malgré la présence d'un élève avec un trouble du langage dans les classes avec intégration.

5.2.2 Les pratiques adaptées aux stratégies d'enseignement

Les pratiques adaptées liées aux stratégies d'enseignement sont les plus nombreuses du questionnaire. Elles se divisent en quatre thèmes : 1) l'adaptation avant la lecture ; 2) l'adaptation pendant la lecture ; 3) l'adaptation après la lecture ; 4) l'adaptation des principes d'enseignement.

Les adaptations avant la lecture sont au nombre de huit dans le questionnaire, soit *j'utilise une image ou un objet pour amorcer l'activité* ($\chi^2_{(dl, N=37)} = 0,73, p > 0,05$), *je fais anticiper l'histoire d'après les images et la forme du texte* ($p = 1, p > 0,05$), *je capte l'attention des élèves en mettant de l'intonation à ma voix, en touchant ou en m'assurant d'un contact visuel* ($p = 0,32, p > 0,05$), *j'utilise un langage simple et concret, je m'assure d'avoir une seule idée par phrase* ($p = 0,36, p > 0,05$), *je parle plus lentement* ($p = 0,36, p > 0,05$), *j'articule bien les mots* ($p = 1, p > 0,05$), *j'invite l'élève à se redire ou à revoir ce qu'on a dit du sujet* ($\chi^2_{(dl, N=37)} = 0,74, p > 0,05$). D'après les résultats des tests statistiques utilisés, le test Khi-2 (χ^2) ou le test exact de Fisher, il s'avère que l'utilisation de toutes les pratiques adaptées avant la lecture sont semblables pour les enseignantes du groupe avec intégration par rapport à celles du groupe sans intégration. En effet, tous les résultats

indiquent un $p > 0,05$, le seuil de signification qui confirme l'absence de relation entre l'utilisation de chaque pratique par les enseignantes des deux groupes (avec et sans intégration) malgré l'intégration d'un élève en trouble du langage dans le groupe avec intégration.

Les pratiques adaptées pendant la lecture sont scindées en trois puisque la pratique *je varie les pratiques de lecture* comporte 13 pratiques de lecture à elle seule et la pratique *j'invite l'élève à se fabriquer une évocation* en comporte cinq. Tout d'abord, les pratiques adaptées pendant la lecture sont au nombre de neuf, soit *je combine les activités de reconnaissance des lettres et des sons des lettres avec celles de manipulation* ($p = 0,39$, $p > 0,05$), *je permets à l'élève de relire plusieurs fois une phrase, un texte, un mot ou une consigne* ($p = 0,65$, $p > 0,05$), *je donne du temps à l'élève pour comprendre* ($p = 0,58$, $p > 0,05$), *j'aide l'élève à trouver un mot en lui donnant la définition* ($p = 1$, $p > 0,05$), *je fais repérer les mots connus et les mots inconnus* ($p = 0,68$, $p > 0,05$), *je fais trouver la signification de ces mots* ($\chi^2_{(dl, N=37)} = 0,89$, $p > 0,05$), *je fais créer une liste des définitions de ces mots* ($p = 1$, $p > 0,05$), *je fais prendre conscience des sons constitutifs d'un mot* ($p = 1$, $p > 0,05$), *j'invite l'élève à commenter les sons, les syllabes et les lettres* ($\chi^2_{(dl, N=37)} = 0,56$, $p > 0,05$). Les résultats au test de comparaison Khi-2 (χ^2) ou test exact de Fisher attestent qu'il n'existe aucune différence significative dans l'utilisation de chaque pratique par les enseignantes du groupe avec intégration par rapport à leur utilisation par les enseignantes du groupe sans intégration, puisque les résultats indiquent un $p > 0,05$ le seuil de signification. Cela implique que ces pratiques sont utilisées d'une façon similaire par les enseignantes des deux groupes (avec et sans intégration), malgré la présence d'un élève avec un trouble du langage dans les classes avec intégration.

Les adaptations pendant la lecture incluent les 13 pratiques de lecture, soit *lecture individuelle* ($p = 0,43$, $p > 0,05$), *lecture en chœur* ($\chi^2_{(dl, N=37)} = 0,56$, $p > 0,05$), *lecture devant la classe* ($\chi^2_{(dl, N=37)} = 0,12$, $p > 0,05$), *lecture en suivant un rythme* ($p = 0,24$, $p > 0,05$), *lecture en alternance* ($p = 0,11$, $p > 0,05$), *lecture avec un tuteur* ($\chi^2_{(dl, N=37)} = 0,19$, $p > 0,05$), *lecture*

de dyade ($p = 0,04$, $p < 0,05$), lecture jumelant un lecteur habile et un lecteur faible ($p = 0,01$, $p < 0,05$), lecture guidé ($p = 0,1$, $p > 0,05$), lecture en groupe de coopération ($p = 1$, $p > 0,05$), lecture en lisant des mots globaux ($\chi^2_{(dl. N=37)} = 0,72$, $p > 0,05$), lecture en lisant des pseudos-mots ($p = 1$, $p > 0,05$), lecture en permettant de terminer un mot commencé par l'enseignante ($p = 0,07$, $p > 0,05$). Parmi ces 13 pratiques de lecture, les résultats au test du Khi-2 (χ^2) ou au test exact de Fisher indiquent que pour 11 de ces 13 pratiques de lecture, soit *lecture individuelle*, *lecture en chœur*, *lecture devant la classe*, *lecture en suivant un rythme*, *lecture en alternance*, *lecture avec un tuteur*, *lecture guidé*, *lecture en groupe de coopération*, *lecture en lisant des mots globaux*, *lecture en lisant des pseudos-mots*, *lecture en permettant de terminer un mot commencé par l'enseignante*, l'utilisation faite des pratiques par les enseignantes du groupe avec intégration ne diffèrent pas de leur utilisation faite par les enseignantes du groupe sans intégration, c'est-à-dire que les enseignantes ont des pratiques semblables dans les deux groupes. Ainsi, pour chacune d'entre elles, le $p > 0,05$ confirme l'absence de relation dans l'utilisation des pratiques de lecture par les enseignantes des deux groupes (avec et sans intégration) malgré la présence d'un élève en trouble du langage dans le groupe avec intégration.

Également, les cinq pratiques d'aide à l'évocation, soit *en revoyant l'illustration* ($p = 0,45$, $p > 0,05$), *en se donnant l'évocation graphique du mot* ($p = 1$, $p > 0,05$), *en se tenant un discours sur le mot* ($p = 1$, $p > 0,05$), *en recherchant des similitudes avec des mots connus* ($p = 0,64$, $p > 0,05$), *en réentendant les sons des mots dans sa tête* ($p = 1$, $p > 0,05$) terminent les pratiques adaptées des stratégies d'enseignement. Les résultats au test de comparaison Khi-2 (χ^2) ou au test exact de Fisher indiquent qu'il n'existe aucune différence significative dans l'utilisation de ces pratiques par les enseignantes du groupe avec intégration par rapport à leur utilisation par les enseignantes du groupe sans intégration. Ainsi, pour chaque pratique d'aide à l'évocation, le résultat $p > 0,05$ confirme que ces pratiques sont utilisées d'une façon similaire dans les deux groupes (avec et sans intégration), malgré la présence d'un élève avec un trouble du langage dans le groupe avec intégration.

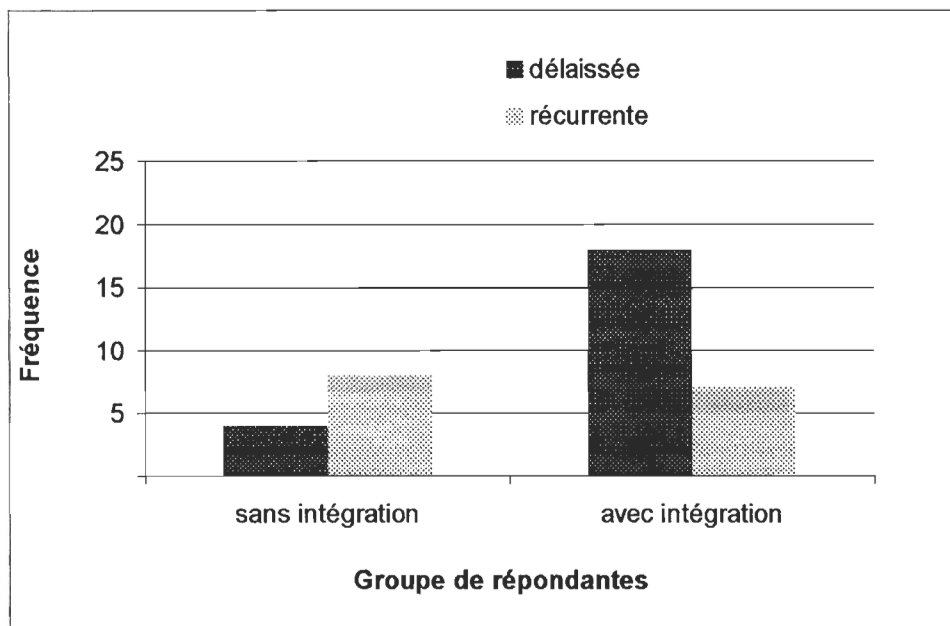
Le prochain thème des adaptations des stratégies d'enseignement concerne les quatre pratiques adaptées présentées après la lecture, *j'écris ou je dessine les idées générées par les élèves* ($p=0,28, p>0,05$), *j'utilise le schéma du récit, une carte sémantique ou un réseau pour classer les idées d'un texte* ($\chi^2_{(df. N=37)} = 0,02, p<0,05$), *je fais poser des questions précises par les élèves* ($p=0,01, p<0,05$), *je fais des bricolages, des pièces de théâtre après la lecture de consignes, de recettes ou de pièces de théâtre* ($p=1, p>0,05$). Il apparaît que les résultats du test de Khi-2 (χ^2) ou du test exact de Fisher montrent que pour deux pratiques sur les quatre mentionnées, il n'existe aucune différence significative dans l'utilisation de ces pratiques par les enseignantes du groupe avec intégration par rapport à l'utilisation que les enseignantes du groupe sans intégration en fait. Ainsi, les pratiques, *j'écris ou je dessine les idées générées par les élèves* ($p=0,28, p>0,05$) et *je fais des bricolages, des pièces de théâtre après la lecture de consignes, de recettes ou de pièces de théâtre* ($p=1, p>0,05$), ont un $p>0,05$, qui indique que les enseignantes des deux groupes (avec et sans intégration) ont une utilisation similaire de ces pratiques malgré l'intégration d'un élève avec un trouble du langage dans le groupe avec intégration.

Le dernier thème des adaptations des stratégies d'enseignement, les principes d'enseignement, inclut ces trois pratiques : *j'amène les nouveaux apprentissages petit à petit* ($p=1, p>0,05$), *je crée des liens entre les nouveaux apprentissages et le vécu de l'élève* ($p=0,66, p>0,05$), *je reviens fréquemment sur un nouveau concept* ($p=1, p>0,05$). Les résultats du test de comparaison Khi-2 (χ^2) ou du test exact de Fisher révèlent qu'il n'existe aucune différence significative dans l'utilisation de ces pratiques par les enseignantes du groupe avec intégration par rapport à l'utilisation des enseignantes du groupe sans intégration. En effet, toutes les pratiques liées aux principes d'enseignement ont un $p>0,05$ qui démontre ainsi l'absence de lien entre l'utilisation des pratiques par les enseignantes des deux groupes (avec et sans intégration) malgré la présence d'un élève avec un trouble du langage intégré.

5.2.3 Les adaptations des stratégies d'enseignement : constant des différences

Les résultats au test comparatif Khi-2 (χ^2) ou au test exact de Fisher démontrent que quatre pratiques d'adaptation des stratégies d'enseignement présentent des différences significatives dans l'utilisation de ces pratiques. Deux de ces pratiques sont des pratiques de lecture, soit *je varie les pratiques de lecture : lecture de dyade* ($p = 0,04, p < 0,05$) et *je varie les pratiques de lecture : lecture jumelant un lecteur habile et un lecteur faible* ($p = 0,01, p < 0,05$). Les deux dernières font partie des pratiques après la lecture, soit *j'utilise le schéma du récit, une carte sémantique ou un réseau pour classifier les idées d'un texte* ($\chi^2_{(dl, N=37)} = 0,02, p < 0,05$), *je fais poser des questions précises par les élèves* ($p = 0,01, p < 0,05$). Les résultats pour les quatre pratiques où il existe des différences significatives selon le test de comparaison sont exposés dans les paragraphes suivants afin d'en faire une présentation précise et augmenter ainsi la compréhension du lecteur des enjeux en place.

La figure 30 présente la fréquence d'utilisation de la pratique *la lecture en dyade* pour les groupes avec et sans intégration. La pratique de lecture, soit *la lecture en dyade* est délaissée par l'ensemble des répondantes. Il est observé que 18 répondantes sur les 25 du groupe avec intégration, soit 72%, l'utilisent moins de deux fois semaine. Par contre, les résultats indiquent que huit répondantes sur les 12 du groupe sans intégration utilisent cette pratique plus de trois fois semaine, soit 67%.



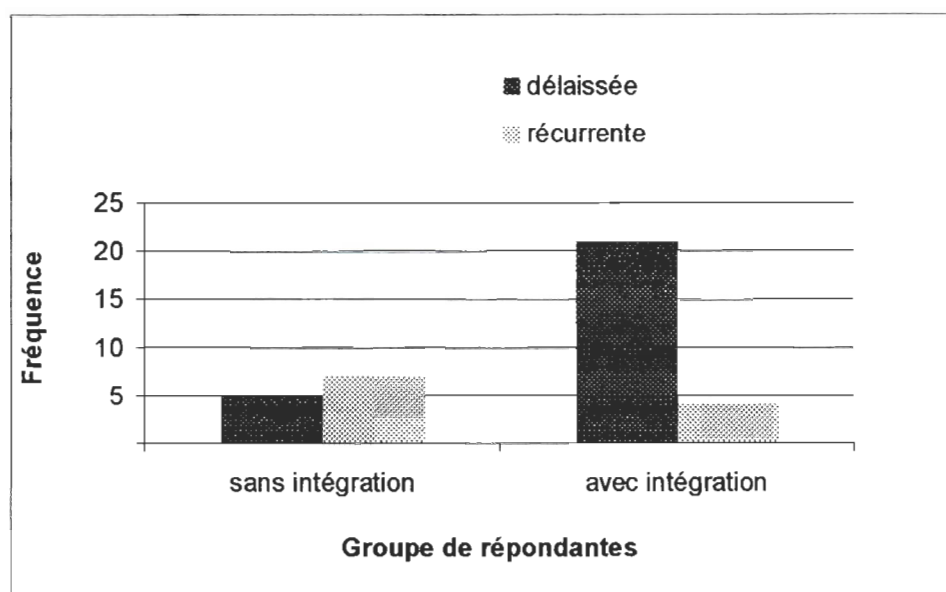
$p = 0,04, p < 0,05$

Figure 30: Fréquence de répondantes des groupes avec et sans intégration qui utilisent la pratique *Je varie les pratiques de lecture ; lecture en dyade*

Au regard de l'application du test exact de Fisher, il apparaît qu'il existe des différences significatives pour l'utilisation de cette forme de lecture auprès des groupes avec ou sans intégration, puisque $p=0,04, p<0,05$, le seuil de signification. Ainsi, il apparaît qu'il existe une relation entre la présence d'un élève avec un trouble du langage sur l'utilisation de cette pratique par l'enseignante.

La figure 31 présente la fréquence d'utilisation de la pratique *lecture jumelant un lecteur habile et un lecteur* pour les groupes avec et sans intégration. La *lecture jumelant*

un lecteur habile et un lecteur faible est délaissée par l'ensemble des répondantes. Il y a 21 répondantes sur les 25 du groupe avec intégration, soit 84%, qui utilisent cette pratique de lecture moins de deux fois semaine. Par contre, sept répondantes sur les 12 du groupe sans intégration, soit 58%, l'emploient plus de trois fois semaine.



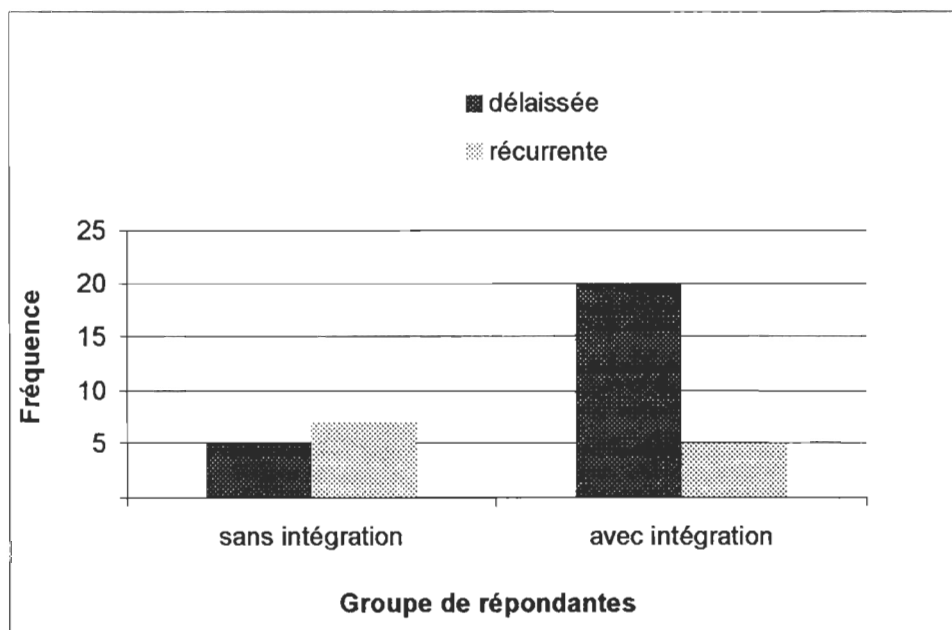
$p = 0,01, p < 0,05$

Figure 31: Fréquence de répondantes des groupes avec et sans intégration qui utilisent la pratique *Je varie les pratiques de lecture; lecture jumelant un lecteur habile et un lecteur faible*

Le résultat provenant de l'application du test exact de Fisher indique qu'il existe une différence significative dans l'utilisation de cette forme de lecture auprès des groupes avec ou sans intégration, puisque $p=0,01, p < 0,05$, le seuil de signification. Ce résultat annonce une relation entre la présence d'un élève avec un trouble du langage et l'utilisation faite de cette pratique par les enseignantes.

La figure 32 présente la fréquence d'utilisation de la pratique *J'utilise un schéma du récit, une carte sémantique ou un réseau conceptuel pour classifier les idées d'un texte* pour les groupes avec et sans intégration. Cette pratique *J'utilise un schéma du récit, une carte sémantique ou un réseau conceptuel pour classifier les idées d'un texte* est délaissée selon l'ensemble des répondantes. Il y a 20 répondantes sur les 25 du groupe avec

intégration, soit 80%, qui utilisent cette pratique moins de deux fois semaine. Toutefois, sept répondantes sur les 12 du groupe sans intégration, soit 58%, utilisent cette pratique plus de trois fois semaine. Elle est donc récurrente pour ce groupe.



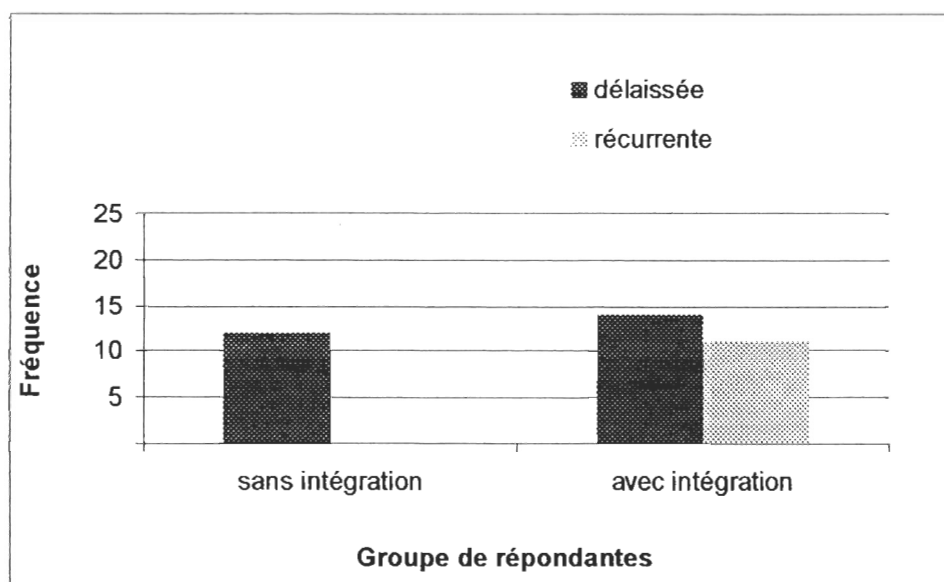
$$\chi^2_{(dl, N=37)} = 0,02, p < 0,05$$

Figure 32: Fréquence de répondantes des groupes avec et sans intégration qui utilisent la pratique *J'utilise un schéma du récit, une carte sémantique ou un réseau conceptuel*

Le résultat obtenu par l'application du test Khi-2 (χ^2) révèle qu'il existe une différence significative entre l'utilisation de la pratique par les groupes avec ou sans intégration, puisque $\chi^2_{(dl, N=37)} = 0,02, p < 0,05$, le seuil de signification. Par conséquent, ce résultat divulgue qu'il existe un lien entre l'utilisation de cette pratique et présence d'un élève avec un trouble du langage intégré en classe régulière.

La figure 33 présente la fréquence d'utilisation de la pratique *faire poser des questions précises par les élèves et donnent des choix de réponses* pour les groupes avec et sans intégration. Cette prochaine pratique est délaissée par l'ensemble du groupe sans intégration. De fait, la totalité des répondantes de ce groupe *font poser des questions précises par les élèves et donnent des choix de réponses* moins de deux fois semaine. Les

répondantes du groupe avec intégration sont 14 sur les 25 à employer cette pratique moins de deux fois semaine, soit 56%, et 11 sur les 25, soit 44%, à l'utiliser plus de trois fois semaine.



$p = 0,01$, $p < 0,05$

Figure 33: Fréquence de répondantes des groupes avec et sans intégration qui utilisent la pratique *Je fais poser des questions précises et je donne des choix de réponses*

Le résultat lors de l'application du test exact de Fisher indique qu'il existe une différence significative dans l'utilisation de cette pratique par les groupes avec ou sans intégration, puisque $p=0,01$, $p < 0,05$, le seuil de signification. Ce résultat montre ainsi un lien entre l'utilisation de cette pratique et la présence d'un élève avec un trouble du langage en classe régulière.

5.2.4 Les pratiques adaptées à l'environnement : variable contexte

Les pratiques adaptées à l'environnement sont au nombre de quatre qui sont comprises à l'intérieur de deux thèmes distincts : 1) les adaptations de l'aménagement de l'espace avec deux pratiques, soit *je prends soin du niveau sonore* ($f=0,64$, $f > 0,05$) et *je prends soin de la stimulation auditive* ($f=1$, $f > 0,05$); et 2) les adaptations de l'aménagement

fixe et durable ($p=1, p>0,05$) et j'indique le début, le milieu et la fin d'une activité ($p=0,72, p>0,05$). Les résultats du test de comparaison Khi-2 (χ^2) ou du test exact de Fisher indiquent qu'il n'existe aucune différence significative dans l'utilisation des pratiques adaptées de l'environnement par les enseignantes du groupe avec intégration par rapport à l'utilisation des pratiques par les enseignantes du groupe sans intégration. En effet, le $p>0,05$, le seuil de signification qui signifie qu'il n'y a pas de lien entre la présence d'un élève en trouble du langage et l'utilisation faite de ces pratiques par les enseignantes.

Lors de cette étude, les enseignantes interrogées révèlent que, pour quatre pratiques adaptées parmi les 42 pratiques proposées, soit *je varie les pratiques de lecture : lecture de dyade, je varie les pratiques de lecture : lecture jumelant un lecteur habile et un lecteur faible, j'utilise le schéma du récit, une carte sémantique ou un réseau pour classifier les idées d'un texte, je fais poser des questions précises par les élèves*, l'utilisation de ces pratiques diffère selon qu'elles enseignent dans un groupe avec intégration ou qu'elles enseignent dans un groupe sans intégration.

CHAPITRE 6

DISCUSSION

Cette recherche vise la description des pratiques différenciées utilisées dans les classes de 1^{re} année de la Commission scolaire des Navigateurs afin de documenter l'application de la différenciation pédagogique par ses enseignantes en enseignement de la lecture. De plus, elle s'intéresse à l'incidence de la présence d'un élève intégré avec un trouble du langage sur l'utilisation des pratiques différenciées. À cet égard, les pratiques utilisées dans les classes avec intégration ont été comparées à celles employées dans une classe sans intégration. Il est intéressant de mentionner que sur une population ciblée de 86 enseignantes, 37 questionnaires d'enquête ont été retournés et, parmi ces questionnaires, 25 proviennent de classes qui intègrent un élève ayant un trouble du langage.

Au départ, il semble important de signaler que le taux de réponses obtenu est de 43,3%. Il est donc supérieur au taux de retour estimé entre 10% et 20% pour un envoi postal (Fortin, Côté et Fillion, 2006 ; Amyotte, 2002). Ainsi, on peut faire l'hypothèse que les enseignantes interrogées portent un intérêt marqué pour les pratiques différenciées utilisées en enseignement de la lecture. Également, le taux de réponses élevé peut avoir été influencé par la promotion effectuée auprès des directions et par les messages de rappel au cours de l'hiver 2009. Ces stratégies ont permis d'augmenter le nombre de répondantes pour ainsi assurer la validité de cette étude (Amyotte, 2002 ; Jones, 2000). Il demeure néanmoins que les réponses ont été données volontairement.

Il est à rappeler que les répondantes sont majoritairement des femmes et qu'elles ont une expérience qui se situe dans la moyenne entre 10 et 25 années d'expérience. Elles enseignent en moyenne depuis dix ans en 1^{re} année. Elles possèdent principalement un Baccalauréat en enseignement primaire. Néanmoins, 30% d'entre elles détiennent aussi un certificat de deuxième cycle universitaire. La majorité des enseignantes disent avoir reçu des formations sur la différenciation pédagogique (86% entre 1 à 11 heures) et sur les styles

d'apprentissages (84% entre 1 à 11 heures). Ces enseignantes possèdent donc une expérience pertinente qui leur permet de poser un regard éclairé sur les différentes pratiques énumérées. Le fort pourcentage d'enseignantes qui disent avoir reçu des formations semble démontrer un désir d'apprendre et de se perfectionner. Malgré l'absence d'informations sur la provenance de ces formations (certaines doivent avoir été organisées et payées par l'employeur), il demeure que près de la majorité des répondantes démontre leur intérêt à se perfectionner. Par conséquent, les enseignantes de 1^{re} année de la Commission scolaire de Navigateurs sont sensibilisées aux concepts présentés dans cette étude et à l'utilisation des pratiques qui leur sont associées. Enfin, il est bon de rappeler que cette recherche se concentre sur les pratiques déclarées et non observées utilisées par les enseignantes et non pas sur l'utilité des pratiques différenciées, la compréhension des concepts abordés ou la valeur des formations reçues.

Ce chapitre se consacre à l'analyse des résultats présentés précédemment. Pour permettre une meilleure compréhension, cette analyse se réfère à la structure de présentation des pratiques d'adaptation employée tout au long de cette étude, soit les adaptations du matériel, les adaptations des stratégies d'enseignement et les adaptations de l'environnement. Par ailleurs, les réponses des enseignantes à trois questions ouvertes présentent dans le questionnaire enrichissent cette discussion. Ces réponses traduisent les raisons qui motivent l'utilisation des pratiques d'adaptation employées dans leur classe. De cette manière, l'examen des résultats factuels obtenus se précise et s'actualise à travers une dimension descriptive. Ces informations affinent ainsi l'interprétation des résultats des tests statistiques effectués.

6.1 LES PRATIQUES DE DIFFÉRENCIATION PÉDAGOGIQUE UTILISÉES PAR LES ENSEIGNANTES POUR L'ENSEIGNEMENT DE LA LECTURE EN GRAND GROUPE

En réponse au premier objectif de cette recherche qui vise l'identification et la description des pratiques différenciées utilisées dans les classes de 1^{re} année en situation d'enseignement de la lecture afin de juger de la mise en œuvre réelle de la différenciation pédagogique, les enseignantes ont indiqué la fréquence d'utilisation des pratiques adaptées énumérées dans le questionnaire d'enquête. Il faut se rappeler qu'une pratique dite récurrente est utilisée plus de trois fois semaine et qu'une pratique dite délaissée est utilisée moins de deux fois semaine.

Dans le cadre de cette recherche, les pratiques adaptées pour l'enseignement de la lecture ont été choisies parmi celles proposées par des ressources diverses. À cet égard, les réflexions des chercheurs qui s'intéressent aux domaines du lire-écrire, de l'adaptation scolaire et des styles d'apprentissage (intelligences multiples, styles cognitifs et gestion mentale) ont été à la base de l'élaboration du questionnaire distribué aux enseignantes de 1^{re} année (Bowen et Fortin, 2007; Goupil, 2007; Miller, 2007; Saint-Laurent, 2007; Schraub-Bundoc, 2007; Vaughn *et al.*, 2007; Therrien *et al.*, 2006; Romagny, 2005; Williams, 2005; Garner et Bochna, 2004; Therrien, 2004; Chandonnet, 2003; Bédard, 2002; Chard *et al.*, 2002; Lussier et Flessas, 2001; Armstrong, 1999; Le Normand, 1999; Rondal, 1999; Gaté, 1998).

À lumière des résultats, il semble que les enseignantes consultées utilisent principalement (donc de manière récurrente) les pratiques proposées par les chercheurs qui œuvrent principalement dans les champs de la didactique de la lecture et de l'adaptation scolaire (entre autres Goupil, (2007), Miller (2007), Saint-Laurent (2007), Schraub-Bundoc (2007), Vaughn *et al.* (2007), Therrien *et al.* (2006), Williams (2005), Therrien, (2004), Garner et Bochna (2004) et Chard *et al.* (2002). Essentiellement, ces pratiques

correspondent à une différenciation successive, forme de différenciation qui utilise des pratiques adaptées en alternance à l'intérieur d'une activité d'apprentissage en contexte de groupe classe.

Selon les renseignements obtenus lors de la passation du questionnaire, les enseignantes ont majoritairement reçu des formations sur les styles d'apprentissage. Pourtant, peu de pratiques proposées par les auteurs qui alimentent la réflexion dans ce domaine (entre autres Bowen et Fortin, (2007), Bédard (2002), Flessas (2001), Lussier et Rinaldi *et al.* (2000), Armstrong (1999), Gaté (1998), Flessas, (1997)) sont utilisées de manière récurrente.

6.1.1 Les pratiques adaptées au matériel

Les pratiques adaptées au matériel se structurent en quatre groupes : les textes à lire, les activités de globalisation des mots, les activités de reconnaissance et d'identification des mots et les stratégies de compréhension de lecture. Pour chacun des groupes, des pratiques sont apparues récurrentes parce qu'elles sont utilisées par les répondantes plus de trois fois semaine. Sur les 12 pratiques énumérées, sept pratiques sont récurrentes, soit : 1) *augmenter ou diminuer la longueur des textes à lire* ; 2) *utiliser des textes avec une structure répétitive, des mots familiers ou connus* ; 3) *exposer les mots à globaliser sur le mur pour offrir une banque de mots* ; 4) *écrire le mot ou la phrase au tableau* ; 5) *utiliser des cartes mot-image* ; 6) *utiliser une association son/image et lettre/image* ; 7) *offrir différents niveaux de difficulté dans le développement des syllabes*.

6.1.1.1 Les textes à lire

À partir des résultats présentés dans le chapitre précédent, il apparaît que les enseignantes privilégient certaines des pratiques adaptées au matériel. Elles sont 89% à *utiliser des textes avec des mots familiers ou connus* et 81% à *augmenter ou diminuer la*

longueur des textes à lire d'une façon récurrente. Ces deux pratiques s'intègrent à la variable « texte » du modèle interactif de compréhension en lecture. Cette variable inclut les éléments de la structure du texte, de l'intention de l'auteur et de son contenu (Giasson, 2003 ; 2004). Il faut se rappeler que les trois variables (texte, contexte, lecteur) se combinent et sont indissociables à la compréhension. En adaptant les textes, la différenciation s'applique directement sur une composante fondamentale de la compréhension. Ces résultats sont particulièrement intéressants puisqu'ils admettent ainsi l'importance de l'utilisation du matériel adapté au lecteur, facteur qui se révèle être la clé de la réussite comme l'ont démontré Therrien, Gornley et Kubina (2006) et Williams (2005). Ces pratiques favorisent également la fluidité en lecture qui est un des facteurs de protection pour contrer l'échec en lecture (MELS, 2005). Il a été également montré que la fluidité augmente considérablement la compréhension d'un texte (Therrien *et al.*, 2006 ; Chard *et al.*, 2002). Schraub-Bundoc (2007) confirme que ces deux pratiques sont parmi les cinq pratiques idéales et obligatoires pour faire de la différenciation.

De manière plus spécifique, il ressort que la majorité des enseignantes (97%) délaissent l'*utilisation des livres enregistrés* dans leur classe. Faisant partie également de la variable « texte », cette pratique n'est pas utilisée régulièrement par les enseignantes interrogées. Chandonnet (2003) affirme pourtant qu'elle est propice à la réussite en proposant une autre source de lecture. Turcotte (2007) ajoute par surcroît dans sa recension des écrits, que permettre l'utilisation de lectures authentiques et que créer un climat de lecture riche composé de plusieurs expériences différentes font partie des pratiques exemplaires d'enseignement de la lecture. Les réponses obtenues aux questions ouvertes apportent une précision quant à la non-utilisation de cette pratique. Les enseignantes expliquent qu'elles manquent de temps pour utiliser certaines pratiques, surtout celles qui emploient du matériel spécifique. Une hypothèse se profile à la lecture des propos tenus par ces enseignantes : la lecture de livres enregistrés implique l'utilisation de lecteurs de disque dans les classes et la présence de livres dans la bibliothèque de la classe, ou du moins, à la bibliothèque de l'école. L'absence du matériel à portée de main peut provoquer une

augmentation du temps alloué pour la planification de ce genre d'activité. Conséquemment, elles doivent se déplacer pour se procurer le matériel nécessaire, ce qui peut les empêcher d'utiliser cette pratique plus de trois fois semaine.

6.1.1.2 Les activités de globalisation des mots

À propos de l'adaptation des pratiques pour la globalisation des mots, il ressort que les trois pratiques principales sont récurrentes pour la majorité des enseignantes. De fait, 92% des enseignantes interrogées *écrivent le mot ou la phrase au tableau*, 84% d'entre elles *exposent les mots à globaliser sur le mur* et aussi 79% *utilisent des cartes mot/image, son/image*. Miller (2007) signale que même si aucune étude récente ne quantifie l'utilisation de l'affichage dans les classes, cette pratique est utilisée depuis longtemps puisqu'elle est essentielle à l'acquisition d'un répertoire de mots familiers. Ces pratiques favorisent la reconnaissance instantanée des mots, une des habiletés liée aux microprocessus. La globalisation, comme on le sait, est injustement associé uniquement à un modèle d'enseignement, le « top-down » ou communément appelé l'approche analytique. Cette habileté des stratégies de reconnaissance et d'identification des mots, intégrée à l'intérieur d'un enseignement suivant l'approche équilibrée, est reconnue aujourd'hui pour ses qualités : augmentation de la vitesse de reconnaissance des mots et, par le fait même, augmentation de la compréhension (Cutting et Scarborough, 2006 ; Giasson, 2004 ; McCardle, Scarborough et Catts, 2001 ; Juel et Minden-Cupp, 2000). Il est apparu également que l'enseignement de la lecture à ce niveau scolaire reste assez conventionnel malgré la diffusion de concepts comme la différenciation pédagogique (Chandonnet, 2003). Selon Chandonnet (2003), ces pratiques, qui aident à l'enseignement de la stratégie de reconnaissance des mots, font partie des pratiques porteuses de réussite. Ainsi, une majorité d'enseignantes exploite un matériel didactique conçu pour l'enseignement de différentes stratégies de lecture dont la globalisation comme les manuels « *Astuce et compagnie* » et « *Lexibul* » (Carrières et Dupont, 2000 ; Lachapelle *et al.*, 1999). Puisque les maisons d'éditions fournissent les cartes mot/image, les affiches et que

les guides pédagogiques recommandent l'utilisation des cartes et de l'affichage, les résultats obtenus pour ces pratiques reflètent bien la réalité des classes d'aujourd'hui.

Toutefois, il importe de noter que l'utilisation d'un dictionnaire mural ainsi que l'utilisation des cartes mot/image peuvent être considérées actuellement comme des pratiques obligatoires en 1^{re} année (Schraub-Bundoc, 2007). De même, pendant toute activité d'apprentissage, les enseignantes écrivent habituellement des mots ou des phrases au tableau. De fait, une question se pose : ces pratiques sont-elles réellement des pratiques adaptées ; ont-elles leur place dans le questionnaire ? Pour répondre à cette question, il faut savoir que les pratiques indispensables et obligatoires en 1^{re} année peuvent être considérées comme des pratiques de différenciation successive. Perraudau-Delbreil (1994) indique à cet égard que la planification de toute situation différenciée, ici de différenciation successive, doit être faite en étant conscient des limites et bénéfices de chaque pratique utilisée pour que cette différenciation multiplie les chances de réussite de chaque élève du groupe. Conséquemment, même si certaines pratiques d'enseignement de la lecture sont habituelles pour l'enseignement en 1^{re} année, lorsqu'elles sont utilisées consciemment, donc pas seulement pour suivre un guide pédagogique, elles favorisent plus particulièrement un ou des élèves du groupe. Dans cette recherche, les répondantes ont indiqué la fréquence d'utilisation de chaque pratique ; elles n'avaient par contre pas à indiquer les objectifs visés par cette utilisation. De fait, il nous est impossible de savoir si l'utilisation de ces pratiques liées à la globalisation prend appui sur une volonté consciente de différenciation ; c'est là une limite de notre recherche.

6.1.1.3 Les activités de reconnaissance et d'identification des mots

Au regard des résultats obtenus pour les pratiques des activités de reconnaissance et d'identification des mots, il ressort que 95% des enseignantes *utilisent une association mot/image, son/image* et que 89% d'entre elles *offrent différents niveaux de difficulté dans le développement des syllabes*, par exemple, lorsque l'enseignante débute par des activités

qui utilisent des mots de deux syllabes avant ceux de trois syllabes. Il faut se rappeler que l'habileté à reconnaître et à identifier les mots appartient au microprocessus et sert à comprendre les informations d'une phrase (Giasson, 2004). Cette habileté est composée, entre autres, de la conscience phonologique et du décodage qui utilisent les sons de la langue et la correspondance graphème-phonème afin d'identifier les mots lus (Boudreau, 2005 ; Égaut, 2004 ; Bérubé, 2001 ; Ehri *et al.*, 2001 ; Giasson, 2003 ; Lecocq, 1991).

Il n'est pas surprenant que l'utilisation de ces pratiques soit répandue auprès des enseignantes de la Commission scolaire des Navigateurs, car depuis une dizaine d'années, elles sont sensibilisées à la conscience phonologique ou du moins, à une des trois unités principales associée à la conscience phonologique : la syllabe. En effet, une équipe d'orthophonistes et de techniciennes en langage animent des rencontres qui visent principalement à établir une base d'action pour l'éveil à la conscience phonologique. Cette conscience des sons de la langue est ciblée comme facteur de protection contre l'échec en lecture. Également, il a été démontré qu'elle a une valeur prédictive sur la réussite de cet apprentissage surtout en ce qui concerne la conscience phonologique secondaire (MELS, 2005 ; Égaut, 2004 ; Estienne-Dejong, 2002 ; Lecocq, 1991). Les résultats de notre étude confirment l'importance que les enseignantes accordent à l'adaptation du matériel pour l'enseignement de la syllabe, une des unités associées à la conscience phonologique et à l'effet positif de la campagne de sensibilisation auprès d'elles.

Cependant, ces mêmes enseignantes délaissent une pratique qui touche au domaine de l'orthophonie et qui est proposée par les auteurs tels que, Bowen et Fortin, (2007), Romagny (2005); Égaut (2004), Rinaldi *et al.* (2000) et le Sous-comité régional de la réadaptation scolaire de la Montérégie (1994). La pratique *j'utilise des objets pour représenter les sons et les lettres* est en effet utilisée par 76% des répondantes moins de deux fois semaine. Par exemple, l'enseignante prend un bloc avec un [l] et un autre avec un [a], elle fait le geste de coller les deux blocs pour faire [la]. Selon plusieurs auteurs (Goupil, 2007 ; Vaughn *et al.*, 2007 ; Saint-Laurent, 2007 ; Romagny, 2005), cette pratique est un

bon moyen pour contrer l'échec en lecture car elle améliore les mécanismes de décodage. Cette pratique s'adresse principalement à l'élève avec une difficulté d'acquisition du langage écrit (Romagny, 2005). Néanmoins, elle s'avère efficace pour celui qui a une dominance kinesthésique ou logico-mathématique (Armstrong, 1999). Les enseignantes, en majorité des femmes, sont connues pour utiliser principalement leur intelligence linguistique lorsqu'elles transmettent les connaissances. Par le fait même, elles négligent tout le côté logico-mathématique et kinesthésique (Flessas, 1997). Pourtant, d'après les réponses obtenues au questionnaire, elles ont reçu des formations sur les styles d'apprentissage. Elles devraient donc être sensibilisées aux intelligences multiples. Une question se pose : les formations reçues sont-elles assez explicites et assurent-elles le transfert pour favoriser l'utilisation de pratiques adaptées par les enseignantes? Un fait demeure : cette pratique aurait avantage à être utilisée en contexte de grand groupe pour soutenir l'apprentissage de certains élèves, particulièrement les garçons, puisque leurs intelligences dominantes sont principalement les intelligences logico-mathématique, spatiale et kinesthésique (Flessas, 1997).

6.1.1.4 Les stratégies de compréhension en lecture

Les enseignantes délaissent deux pratiques importantes pour favoriser la compréhension en lecture. En effet, 81% des répondantes *utilisent une carte sémantique dessinée au tableau ou sur une feuille pour organiser les informations* et 60% *utilisent le dessin, l'écriture ou le schéma pour verbaliser le contenu d'un texte* moins de deux fois semaine. Ces pratiques réfèrent à des habiletés issues des macroprocessus, soit l'identification de l'idée principale et le résumé (Giasson, 2004). Les enseignantes auraient pourtant avantage à utiliser un support visuel pour l'organisation des idées d'un texte notamment parce que cela facilite l'apprentissage de la stratégie d'anticipation, l'activation des connaissances antérieures ou le rappel du récit. Cette dernière habileté est une des stratégies de compréhension qui doit être enseignée explicitement aux élèves. Elle sert à augmenter la compréhension du texte puisque l'élève doit choisir, organiser et révéler les

informations pertinentes de manière structurée (Saint-Laurent, 2007 ; Therrien *et al.*, 2006 ; Williams, 2005 ; Garner et Bochna, 2004 ; Giasson, 2004 ; 2003). De même, l'élève à dominance naturaliste, logico-mathématique ou simultané non verbal bénéficierait d'une structure visuelle pour classer et structurer les données (Goupil, 2007 ; Bédard, 2002 ; Armstrong, 1999).

6.1.2 Les pratiques adaptées aux stratégies d'enseignement

Les pratiques énumérées pour les stratégies d'enseignement sont à la base de la différenciation successive de l'enseignement de la lecture. Les enseignantes appliquent dans leur quotidien les pratiques qu'elles ont apprises ou acquises par différents moyens. Ces pratiques sont liées à la structure didactique de l'activité de lecture : avant, pendant, après la lecture et la planification des activités. Les résultats démontrent que sur les 26 pratiques énumérées, 17 pratiques sont récurrentes en incluant les cinq pratiques d'aide à l'évocation. Par contre, parmi les 13 pratiques de lecture, seulement quatre pratiques sont récurrentes pour les enseignantes interrogées, soit *la lecture individuelle, la lecture en chœur, la lecture guidée et la lecture de mots globaux*.

6.1.2.1 Avant l'activité de lecture

La grande majorité des pratiques avant la lecture sont récurrentes, c'est-à-dire que les enseignantes les utilisent plus de trois fois semaine. Elles emploient l'anticipation, elles activent les connaissances antérieures et elles attirent l'attention par des gestes et un langage clair. Certaines de ces pratiques, essentielles, sont contenues à l'intérieur de la variable « contexte ». Elles sont liées plus particulièrement à l'aspect psychologique de la variable « contexte », soit les conditions psychologiques propres au lecteur (par exemple l'intention de lecture et l'intérêt pour le texte). D'autres pratiques s'associent davantage à la variable « lecteur » du modèle interactif de compréhension de lecture. Elles ciblent les connaissances et les attitudes des élèves face au texte à lire (Giasson, 2003 ; 2004). En tout

temps, les enseignantes doivent ajuster leur niveau de langage et capter l'attention des élèves de manières différentes, dès les premiers contacts. Il faut se rappeler que l'enseignement explicite, notamment de stratégies de lecture, utilise le langage pour rendre le processus transparent et pour modeler son utilisation afin de rendre les élèves les plus autonomes dans leur utilisation de la stratégie (Paris and Paris, 2007 ; Giasson, 2004). Puisque cette méthode a démontré son efficacité, il est essentiel que les enseignantes adaptent leur façon de susciter l'attention et l'intérêt avant l'activité, mais aussi dans tous les autres temps de l'activité de lecture (Paris and Paris, 2007 ; Garner and Bochna, 2004).

À cet égard, notre étude révèle que les enseignantes reconnaissent l'importance de susciter l'intérêt de l'élève sur le sujet du texte et de le placer en attente de signification. Elles admettent également la nécessité de capter l'attention des élèves et d'adapter leur niveau de langage pour faciliter leur apprentissage et particulièrement celui de l'élève en trouble du langage. (Vaughn *et al.*, 2007 ; Giasson, 2003 ; Gaté, 1998 ; Sous-comité régional de la réadaptation scolaire de la Montérégie, 1994).

Parmi les pratiques avant la lecture, *j'utilise une image ou un objet pour amorcer l'activité* est en fait la seule à être délaissée par près de 60% des enseignantes. Même si elle est rarement utilisée, cette pratique est pourtant fondamentale. Elle s'applique directement à l'aspect psychologique de la variable « contexte », plus particulièrement l'intention de lecture et l'intérêt du lecteur face au texte. À ce propos, Giasson (2003) rappelle l'importance de susciter une attente et d'éveiller la curiosité de l'élève pour augmenter la compréhension du message. Pour identifier les facteurs qui peuvent motiver la non utilisation de cette pratique, certaines enseignantes mentionnent dans les questions ouvertes du questionnaire le manque de temps. Ce facteur identifié soulève une hypothèse qu'il faudrait vérifier. Il a été dit que les enseignantes du Québec enseignent d'une manière plutôt traditionnelle (Chandonnet, 2003). Pour modifier leur approche et s'ouvrir aux nouvelles orientations, elles doivent prendre le temps nécessaire pour planifier des situations adaptées et ainsi sortir de leur zone de confort (Leclerc, 2001). Le manque de

temps peut bien entendu affecter le désir de changement. Au-delà des chiffres, il faut se demander si les enseignantes sont prêtes à être proactives, d'année en année, dans la planification des activités différenciées et dans la recherche de pratiques pouvant convenir à un élève particulier.

6.1.2.2 Pendant l'activité de lecture

Au regard des résultats pour les adaptations pendant la lecture, il semble que les enseignantes utilisent plusieurs pratiques d'une façon récurrente, c'est-à-dire plus de trois fois semaines. En premier lieu, elles sont 81% à *combiner les activités de reconnaissance des lettres avec celles de la manipulation (par exemple, l'enseignante présente la lettre [b] et elle fait fusionner la lettre avec chaque voyelle) plus de trois fois semaine*. Elles sont aussi 81% à *permettre à l'élève de relire plusieurs fois, un mot, une phrase ou un texte* et 89% à *donner du temps à l'élève pour comprendre plus de trois fois semaine*. Ces pratiques essentielles pour l'apprenti lecteur facilitent l'apprentissage de stratégies de reconnaissance et d'identification des mots, une habileté des microprocessus orientée vers la compréhension de la phrase. Par le fait même, l'apprentissage de ses stratégies sert d'appui à l'objectif de toute expérience de lecture : la compréhension d'un message (Giasson, 2003 ; 2004). Ces pratiques, notamment celles qui combinent les activités de reconnaissance avec celles de manipulation, sont liées à l'approche équilibrée, modèle d'enseignement reconnu aujourd'hui parce qu'il permet aux enseignantes d'utiliser différents moyens afin de favoriser la réussite de l'apprentissage de la lecture (Saint-Laurent, 2007 ; Giasson, 2003).

Les enseignantes interrogées démontrent par la récurrence de ces pratiques la valeur qu'elles accordent au soutien apporté à l'élève. De fait, ces trois pratiques possèdent des qualités essentielles à l'acquisition de la lecture, principalement auprès de l'élève à risque. Essentiellement, la manipulation des sons des lettres permet de favoriser l'acquisition du décodage en employant des activités associées à la conscience phonologique (Vaughn *et*

al., 2007 ; Saint-Laurent, 2007; Égaut, 2004 ; Giasson, 2004). La relecture est aussi une stratégie qui a prouvé son efficacité pour augmenter la fluidité, la compréhension en lecture et pour diminuer l'anxiété de l'incompréhension (Saint-Laurent, 2007 ; Therrien, 2004 ; Chard *et al.*, 2002). Conséquemment, ces résultats témoignent de l'importance accordée aux pratiques adaptées pour soutenir l'apprentissage de la lecture chez les élèves en difficulté.

Qui plus est, une majorité d'enseignantes *font prendre conscience des sons constitutifs d'un mot* (70%) et *invitent l'élève à commenter les sons, les syllabes, le mot, la phrase ou le texte* (65%) d'une façon récurrente, c'est-à-dire, en les utilisant plus de trois fois semaine. Ces pratiques utilisées, entre autres, pour faciliter les stratégies de reconnaissance et d'identification des mots aident les élèves à prendre conscience de la relation graphèmes-phonèmes. Bien que proposées par certains auteurs de l'adaptation scolaire (entre autres Vaughn *et al.*, 2007 ; Saint-Laurent, 2007), ces pratiques sont exposées également dans la littérature portant sur la pédagogie de la gestion mentale (Martel, 2003; Gaté, 1998 ; Piuze, 1997). Puisque le questionnaire d'enquête n'invite pas les enseignantes à indiquer les sources inspirant leurs pratiques, il nous est impossible de savoir si la récurrence de ces pratiques s'inscrit dans le souci général de former un lecteur autonome ou dans le souci plus spécifique d'utiliser une approche issue d'une théorie liée aux styles d'apprentissage.

Parallèlement aux pratiques récurrentes, les résultats indiquent également que la majorité des enseignantes délaissent trois des pratiques liées aux stratégies d'enseignement pendant la lecture. En effet, elles utilisent moins de deux fois semaine les pratiques suivantes: 1) *faire créer une liste de définitions du mot* (98%) ; 2) *aider l'élève à trouver un mot en lui donnant la définition* (79%) ; et *faire trouver la signification d'un mot* (58%). Ces pratiques proposées par des auteurs tels que Bowen et Fortin (2007), Romagny (2005), Danon-Boileau (2002), Lussier et Flessas (2001) et Le Normand (1999) favorisent pourtant les élèves avec un trouble du langage avec des déficits au niveau de l'évocation

lexicale. En observant les résultats obtenus quant au thème de l'adaptation du matériel, il est possible de poser certaines hypothèses quant à ces résultats. En effet, il a été dit précédemment que les enseignantes utilisent principalement des textes avec des mots connus, une structure répétitive et adaptée à des lecteurs de 1^{re} année. De ce fait, il est probable que les enseignantes observent peu d'incompréhension face au vocabulaire employé lors de la lecture de ces textes. Conséquemment, il se peut qu'elles ne sentent pas le besoin d'utiliser des pratiques servant à définir des mots inconnus.

6.1.2.2.1 Les pratiques de lecture

Les enseignantes interrogées emploient le plus souvent quatre des 13 formes de lecture énumérées dans le questionnaire : *la lecture guidée* (79%), *la lecture individuelle* (78%), *la lecture en chœur* (62%) et *la lecture des mots globaux* (54%). Deux de ces formes de lecture se rapprochent de l'enseignement conventionnel en grand groupe, comme le mentionne Chandonnet (2003) qui considère que *la lecture en chœur* et *la lecture de mots globaux* correspondent, au Québec du moins, à des pratiques d'enseignement courantes dans les années passées. Les enseignantes interrogées dans l'étude de Chandonnet (2003) considèrent ces pratiques de lecture comme étant porteuses de réussite. Au demeurant, les structures du matériel didactique utilisé généralement en classe les emploient régulièrement (Carrières et Dupont, 2000 ; Lachapelle *et al.*, 1999). Même si les résultats témoignent que *la lecture de mots globaux* est récurrente, la majorité reste faible puisque près de la moitié des enseignantes utilisent cette pratique moins de deux fois semaine. Il est intéressant de noter que cette pratique travaille principalement une des stratégies de reconnaissance et d'identification des mots : la reconnaissance instantanée qui fait partie des habiletés obligatoires à acquérir en 1^{re} année. De même, il importe de constater qu'une des formes de lecture privilégiée par les enseignantes interrogées, *la lecture guidée*, est considérée comme faisant partie des cinq pratiques idéales et obligatoires pour faire de la différenciation pédagogique (Schraub-Bundoc, 2007). La

lecture guidée améliore en effet la fluidité en lecture¹⁴, en plus d'être considérée comme un moyen de contrer l'échec en lecture (MELS, 2005), au même titre que *la lecture en chœur*. La pratique de *lecture individuelle*, quant à elle, est souvent utilisée pour évaluer la compréhension de la lecture de façon formative. Les résultats indiquent que 78% des enseignantes l'utilisent plus de trois fois semaine. Elle pourrait par contre être encore davantage utilisée puisqu'il a été démontré que cette pratique favorise l'amélioration des stratégies de décodage, la compréhension et surtout l'intérêt de l'élève pour la lecture (Giasson, 2003). Force est donc de constater que les enseignantes font un choix éclairé en utilisant ces quatre pratiques.

Par contre, neuf des 13 pratiques de lecture énumérée dans le questionnaire pour leur pertinence quant à la réussite du plus grand nombre sont délaissées par les enseignantes puisqu'elles sont utilisées moins de deux fois semaine, soit *la lecture devant la classe*, *lecture en suivant un rythme*, *la lecture en alternance*, *la lecture avec tuteur*, *la lecture en dyade*, *la lecture en jumelant un lecteur habile avec un lecteur faible*, *la lecture en groupe de coopération*, *la lecture de pseudos-mots* et *la lecture en terminant la phrase commencée par l'enseignante*. En considérant le temps prescrit en enseignement du lire-écrire dans les écoles de la Commission scolaire des Navigateurs, il faut admettre qu'il est par contre mathématiquement irréaliste que chacune des 13 pratiques de lecture soit utilisées plus de trois fois semaine. Ainsi, *la lecture avec un tuteur* est utilisée par 68% des enseignantes moins de deux fois semaine, ce qui peut être acceptable dans ces conditions. Les enseignantes démontrent de cette manière qu'elles croient aux bienfaits de cette pratique qui utilise la coopération entre les pairs pour favoriser le décodage et ainsi mieux comprendre le message. Elles prennent le temps de mettre en place les périodes de tutorat, de les planifier, de supporter les élèves dans tout le processus et avant tout, de convaincre une consœur de ses bienfaits et de son utilité pour son groupe. Cet intérêt des enseignantes pour cette forme de lecture est à saluer puisqu'il a été démontré que la lecture avec un

¹⁴ À cet égard, il a été démontré, dans les recherches des dernières années, que la fluidité améliore la compréhension (Therrien *et al.*, 2006 ; Chard *et al.*, 2002 ; David *et al.*, 2002).

tuteur aide à la réussite malgré qu'elle peut être soumise à des paramètres qui peuvent en limiter cette efficacité, par exemple l'encadrement des élèves, le temps alloué, la qualité des interventions et le lien créé entre les élèves (Elbaum *et al.*, 2000).

En considérant les résultats, il apparaît que deux pratiques seulement ne sont presque jamais employées. En effet, 98% des répondantes utilisent *la lecture de pseudos-mots* et 98% utilisent *la lecture en groupe de coopération* moins de deux fois semaine. Les répondantes n'expliquent pas les raisons qui expliquent qu'elles utilisent moins ces pratiques. Pourtant, *la lecture de pseudos-mots* favorise l'apprentissage du décodage lorsqu'elle est utilisée dans une activité signifiante, car l'élève ne peut se servir du contexte afin de lire le mot (Vaughn *et al.*, 2007). De même, *la lecture en groupe de coopération* favorise la compréhension en permettant à chaque élève de verbaliser le contenu du texte (Vaughn *et al.*, 2007 ; Armstrong, 1999). Il faut croire que ces formes de lecture et leurs apports bénéfiques ne semblent pas être connus par les enseignantes de la Commission scolaire des Navigateurs. En effet, une seule enseignante indique qu'elle les utilise plus de trois fois semaine. Cela est dommage puisque ces pratiques, proposées principalement par les chercheurs impliqués dans le domaine de l'adaptation scolaire, favorisent véritablement l'apprentissage de tous les élèves dans les classes régulières (Goupil, 2007) ; Miller, 2007 ; Saint-Laurent, 2007 ; Schraub-Bundoc, 2007 ; Vaughn *et al.*, 2007 ; Therrien *et al.*, 2006 ; Williams, 2005 ; Therrien, 2004 ; Garner et Bochna, 2004 ; Chard *et al.*, 2002). Conséquemment, il serait nécessaire de diffuser cette pratique de lecture auprès des enseignantes de la Commission scolaire et d'en expliquer les avantages.

6.1.2.2.2 Les pratiques d'aide à l'évocation

Les enseignantes interrogées semblent employer toutes les pratiques d'aide à l'évocation de façon récurrente (donc plus de trois fois semaine), pratiques qui sont proposées par les chercheurs intéressés à théorie de la gestion mentale, dont Gaté (1998). Les résultats quant à ces pratiques nous indiquent en effet que plus de trois fois semaine, les

enseignantes invitent les élèves à revoir l'*illustration* (72%), à *se donner l'évocation graphique du mot* (65%), à *se tenir un discours sur le mot* (67%), à *rechercher des similitudes avec des mots connus* (84%) et à *réentendre les sons des mots dans sa tête* (87%). Toutes ces pratiques visent l'autonomie mentale (Gaté, 1998) et elles s'apparentent aux pratiques proposées pour l'enseignement de la métacognition qui invite les élèves à devenir conscients de leurs ressources et de leurs capacités en tant que lecteur (Giasson, 2004). Elles sont de fait une garantie supplémentaire de la réussite du plus grand nombre.

À la lecture des informations recueillies quant aux formations reçues par les répondantes, il a été constaté au cours de la recherche qu'une formation sur la pédagogie de la gestion mentale a été présentée par les services éducatifs de la Commission scolaire des Navigateurs dans les années qui ont précédé la cueillette de données. Néanmoins, le nombre d'heures et la teneur des savoirs acquis ne sont pas précisés. Puisque le questionnaire d'enquête utilisé pour cette étude ne nous permis pas de connaître le nombre d'heures consacré aux différentes formations, il nous est impossible d'établir une relation entre les différentes formations reçues et l'utilisation des pratiques qui y sont associées. Pour expliquer la récurrence quant à l'utilisation des pratiques liées à l'évocation, on ne peut donc émettre que des hypothèses, qu'il faudrait vérifier. En premier lieu, ces pratiques peuvent correspondre à des gestes pédagogiques instinctifs employés lorsqu'on s'adresse à de jeunes apprenants. Il est en effet reconnu que les enseignantes utilisent parfois certaines pratiques d'une façon inconsciente, ce qui est à la base d'une différenciation successive (Perraudau, 1997). En deuxième lieu, ces pratiques peuvent véritablement illustrer un transfert dans la pratique d'une formation reçue quant à la pédagogie de la gestion mentale. En troisième lieu, les résultats peuvent aussi être erronés dans la mesure où les répondantes peuvent avoir mal interprété la terminologie employée lors du libellé de ces pratiques. Seule une étude plus poussée sur les motivations quant à l'utilisation des pratiques liées à l'évocation pourrait éclairer l'utilisation massive de ces pratiques d'aide à l'évocation.

6.1.2.3 Après l'activité de lecture

Les résultats exposés dans le chapitre précédent indiquent que les enseignantes délaissent toutes les pratiques après l'activité de lecture. En effet, *écrire ou dessiner les idées générées par le texte* (90%), *utiliser le schéma du récit, utiliser une carte sémantique* (67%), *faire poser des questions précises sur le texte ou utiliser un choix de réponses* (70%) et *faire des bricolages, des recettes ou des pièces de théâtre* (75%) constituent des pratiques qui sont utilisées moins de deux fois semaine.

Il est dommage de constater cet abandon, car ces pratiques font partie des habiletés à acquérir issues des macroprocessus qui permettent la compréhension du texte en son entier et la rétention des informations véhiculées par le texte (Cutting et Scarborough, 2006 ; Giasson, 2004 ; McCardle, Scarborough et Catts, 2001 ; Juel et Minden-Cupp, 2000). Plusieurs études reconnaissent leur importance. Entre autres, il a été démontré que ces pratiques favorisent la réussite en lecture, puisqu'elles sont essentielles pour aider à la consolidation du mécanisme de décodage et ainsi favoriser la compréhension de la lecture (Chandonnet, 2003; Chich, 1995). Plus spécifiquement, les études réalisées sur l'utilisation du schéma du récit confirment qu'elle favorise la compréhension en augmentant l'anticipation (Saint-Laurent, 2007 ; Therrien *et al.*, 2006 ; Garner et Bochna, 2004 ; Williams, 2005 ; Giasson, 2004).

En négligeant ces pratiques, les enseignantes attestent que l'apprentissage de la lecture se concentre pour elles principalement sur l'apprentissage du décodage et de la fluidité, de l'apprentissage des stratégies d'anticipation et de prédiction avant la lecture et de certaines stratégies de compréhension pendant la lecture. Conséquemment, les résultats de notre étude vont dans le sens de ce que Routman a observé en 2007 auprès d'enseignantes du 1^{er} cycle, c'est-à-dire que les enseignantes ne s'engagent pas encore pleinement dans l'enseignement de la compréhension.

6.1.2.4 Les principes d'enseignement

Les pratiques utilisées concernant les principes d'enseignement sont récurrentes pour les enseignantes interrogées puisque les répondantes, plus de trois fois semaine : *amènent les nouveaux apprentissages petits à petits* (84%), *créent des liens avec les nouveaux apprentissages* (81%) et *reviennent fréquemment sur un concept dans une même journée* (43%). Ces résultats ne sont pas surprenants puisque ces pratiques sont très connues auprès des enseignantes. Elles sont en effet présentées aux futures enseignantes lors de leur formation initiale et elles sont proposées par tous les spécialistes de la didactique et cela pour tous les types d'apprentissage. De même, elles sont proposées par les auteurs soucieux de réfléchir à l'adaptation scolaire et même au domaine de l'orthophonie, entre autres Bowen et Fortin (2007), Romagny (2005), Danon-Boileau (2002), Lussier et Flessas (2001) et Le Normand (1999). Les enseignantes connaissent donc ces pratiques, on peut penser qu'elles en perçoivent l'utilité, et de fait, elles les utilisent dans la planification de toute situation d'apprentissage.

Il faut savoir que ces pratiques sont reconnues comme aidant particulièrement les élèves avec un trouble du langage à se structurer et à faire des liens entre les activités (Bowen et Fortin, 2007). Est-ce un apport connu des enseignantes ? Rien dans les informations recueillies au cours de notre enquête ne nous permet de répondre à cette question. Il a déjà été dit que les pratiques de différenciation successive, c'est-à-dire l'utilisation de pratiques adaptées en alternance à l'intérieur d'une planification à long terme, ouvrent sur des pratiques instinctives et que souvent, les enseignantes les emploient sans le savoir (Perraudau, 1997). À la lecture des réponses aux questions ouvertes, certaines enseignantes disent utiliser essentiellement les pratiques qui sont complémentaires à leur façon d'enseigner. Il nous est difficile de juger de cet aspect complémentaire et des facteurs qui guident leur choix. Les résultats de notre étude laissent entrevoir que ces pratiques dites complémentaires s'apparentent davantage aux pratiques reconnues comme étant porteuses de réussite auprès de tous les élèves. Au contraire, les pratiques plus

spécifiques au champ de l'orthophonie ou de l'adaptation scolaire paraissent plus délaissées, peut-être parce que les enseignantes ne les connaissent pas ou peut-être parce qu'elles ne les jugent pas complémentaires à leur façon « habituelle » d'enseigner.

6.1.3 Les pratiques adaptées à l'environnement : variable contexte

À la lumière des résultats, il ressort que les cinq pratiques de l'adaptation de l'environnement sont récurrentes pour les enseignantes interrogées lors de l'enquête. Les enseignantes utilisent en effet d'une façon récurrente les pratiques liées à l'aménagement de l'espace: *prendre soin du niveau sonore* (78%), *prévoir des espaces définis pour la lecture* (76%) et *prendre soin de la stimulation auditive* (64%). De même, elles utilisent de façon récurrente les pratiques liées à l'aménagement de l'horaire : *instaurer une routine fixe, durable et stable* (98%) et *indiquer le début, le milieu et la fin d'une activité* (70%). Ces pratiques liées à la variable contexte du modèle interactif de compréhension en lecture (Giasson, 2003; 2004) touchent principalement aux contextes physique et psychologique inhérents à toute activité de lecture. Ces pratiques sont en fait proposées comme pratique adaptée pour tous les apprentissages de tous les domaines. En lecture comme ailleurs, elles favorisent l'apprentissage en laissant toute la place à l'activité en offrant un milieu calme, rassurant et propice à la concentration. Notre étude démontre que les enseignantes de la Commission scolaire des Navigateurs sont sensibilisées à l'aménagement de la classe, tout comme les enseignantes interrogées par Miller (2007) qui se disent utilisatrices de la différenciation.

Les répondantes semblent aussi être à l'aise avec les pratiques proposées pour l'aménagement de l'horaire. Ces pratiques aident l'élève, principalement celui avec un trouble du langage (au niveau surtout pragmatique et de la compréhension) à se situer dans le temps et dans l'espace et à lui assurer un sentiment de sécurité (Bowen et Fortin, 2007). Les raisons qui motivent l'utilisation de ces pratiques sont par contre peu exprimées dans l'enquête. Quelques enseignantes mentionnent qu'elles veulent créer un climat

sécurisant et instaurer de bonnes habitudes de lecture. Il serait intéressant de vérifier auprès d'elles si ces pratiques répondent plus à un besoin ressenti par tous les élèves en début d'année ou s'il s'agit de pratiques permettant de répondre à une problématique spécifique.

6.1.4. Synthèse réflexive

Dans cette première section de la discussion, nous avons cherché à analyser les résultats obtenus pour la réalisation du premier objectif de notre étude : identifier et décrire les pratiques différenciées utilisées dans les classes de 1^{re} année en situation d'enseignement de la lecture afin de juger de la mise en œuvre réelle de la différenciation pédagogique. Les renseignements livrés par cette étude tendent à démontrer que la différenciation successive ne semble pas une pratique courante auprès des enseignantes de la Commission scolaire des Navigateurs. De manière générale, les enseignantes ébauchent seulement l'application de cette forme de différenciation qui, pourtant, s'intègre facilement à l'enseignement quotidien. La présence de plusieurs pratiques récurrentes manifeste bien le souci des enseignantes à mettre en œuvre un certain nombre de pratiques pédagogiques porteuses de la réussite du plus grand nombre. Par contre, peu d'enseignantes semblent avoir le souci réel d'adapter leur enseignement aux besoins de chaque élève à travers leurs différences. En fait, les pratiques récurrentes restent assez conventionnelles et laissent peu de place à l'expérimentation de pratiques plus singulières issues de champs d'étude autres que la didactique de la lecture.

Essentiellement, les réflexions issues de cette première section nous invitent à affirmer que les enseignantes de la Commission scolaire des Navigateurs utilisent surtout des pratiques généralement associées à l'enseignement conventionnel, comme Chandonnet l'a remarqué en 2003. Cet enseignement conventionnel, selon Chandonnet (2003), correspond à un enseignement en grand groupe où les activités de décodage dans un texte unique sont à la base de l'enseignement de la lecture et où les élèves lisent l'un après l'autre.

Dans le cadre de notre étude, l'utilisation des pratiques liées aux stratégies de reconnaissance et d'identification des mots est majoritaire. Pour ce faire, les enseignantes utilisent principalement l'adaptation des textes à lire, les cartes mot/image, la lecture en chœur, la lecture guidée, la lecture individuelle et les activités sur les sons des lettres. En contre-partie, les enseignantes semblent délaissier les pratiques davantage axées sur la compréhension en lecture, du moins celles qui sont ciblées dans le questionnaire d'enquête. Principalement, ce sont les pratiques utiles dans la phase « après lecture » qui sont le plus délaissées par les répondantes. Ainsi, elles délaissent spécialement l'utilisation de la structure du récit, de réseaux conceptuels, du dessin pour verbaliser le contenu du texte et elles recourent peu aux choix de réponses. En observant les pratiques récurrentes, il importe aussi de mentionner que les enseignantes ont quelques notions sur les styles d'apprentissage, surtout en ce qui a trait à la pédagogie de la gestion mentale. Elles utilisent en effet les cinq pratiques d'aide à l'évocation. Toutefois, les raisons qui motivent cette utilisation massive restent inconnues.

En définitive, il nous faut souligner que plusieurs pratiques adaptées, jugées dans la théorie porteuse de succès auprès du plus grand nombre, sont utilisées régulièrement par les enseignantes de cette étude. Pour cela, nous ne pouvons que nous réjouir. Par contre, il faut aussi souligner que les pratiques les plus utilisées ciblent principalement l'enseignement du décodage. Est-ce à dire que les enseignantes de cette étude visent l'obtention de bons décodeurs à la fin de la 1^{re} année, comme le suggère Routman (2007) ? De fait, la présence théorique des nouvelles orientations prônées lors du Renouveau pédagogique semble survivre au temps (surtout en ce qui a trait aux pratiques admises par tous) mais le passage de la théorie à la pratique demeure encore laborieux, d'où la présence d'une différenciation pédagogique que l'on pourrait qualifier de partielle. Encore aujourd'hui, l'apport réflexif de certains chercheurs qui proposent des gestes de différenciation spécifique (entre autres Bowen et Fortin, (2007), Romagny (2005), Bédard (2002), Danon-Boileau (2002), Lussier et Flessas (2001), Armstrong (1999), Le Normand (1999), Gaté (1998) et Flessas (1997))

reste donc marginal. L'écart entre ce qui devrait être réalisé en classe et ce que les instances prônent pour favoriser la réussite de tous est toujours existant.

6.2 LES PRATIQUES DE DIFFÉRENCIATION PÉDAGOGIQUE SPÉCIFIQUES À L'INTÉGRATION D'UN ÉLÈVE AYANT UN TROUBLE LANGAGIER

Pour déterminer les pratiques utilisées spécifiquement lors de l'intégration d'un élève avec un trouble langagier en réponse à l'objectif deux de cette présente recherche, des comparaisons entre les résultats de chaque pratique dans un contexte avec intégration par rapport au contexte sans intégration ont été faites. Cette comparaison cherche à répondre à la deuxième question de recherche : est-ce que la présence d'un élève en trouble de langage influence l'utilisation des pratiques différenciées en enseignement de la lecture en situation de grand groupe ?

Il est important de mentionner que lors de l'année de l'expérimentation, 25 des 37 répondantes ont au moins un élève intégré avec un trouble du langage. Néanmoins, dans le questionnaire distribué, les enseignantes n'ont pas été interrogées sur leur expérience de l'intégration d'un élève avec cette problématique dans une année antérieure. Il peut donc être approprié de considérer qu'un minimum d'enseignantes connaît les pratiques proposées par des auteurs travaillant dans le domaine de l'orthophonie (Bowen et Fortin, 2007; Romagny, 2005; Danon-Boileau, 2002; Lussier et Flessas, 2001; Le Normand, 1999). De par les caractéristiques d'une pratique de différenciation successive, il faut considérer que ces enseignantes se doivent d'utiliser toutes les pratiques qu'elles connaissent, sans distinction de l'endroit où elles en ont pris connaissance (Perraudeau, 1997).

Il faut rappeler aussi que des analyses statistiques comparatives, le test Khi-2 et le test exact de Fisher, ont été utilisées pour vérifier s'il existe ou non une différence significative entre les deux groupes, soit celui avec intégration et celui sans intégration d'un élève avec un trouble du langage dans l'utilisation de chaque pratique concernée. Ainsi, les

résultats ont permis de corroborer si les pratiques des enseignantes d'un groupe avec un élève avec un trouble du langage diffèrent de celles des enseignantes d'un groupe sans élève avec un trouble du langage. Comme nous le verrons dans la discussion qui suit, elles diffèrent très peu.

Bien que les pratiques récurrentes et délaissées aient été identifiées pour l'ensemble des enseignantes répondantes (et que l'utilisation de chacune des pratiques ait été discutée dans la section précédente), il importe maintenant d'analyser cette utilisation en regard du groupe d'appartenance et en organisant l'analyse autour des thèmes par lesquels les résultats ont été présentés dans le chapitre précédent. Parmi toutes les pratiques présentées, quatre pratiques se distinguent parce qu'il existe une différence significative entre les groupes avec et sans intégration dans leur utilisation, soit *je varie les pratiques de lecture : la lecture en dyade, je varie les pratiques de lecture : la lecture jumelant un lecteur habile et un lecteur faible, j'utilise un schéma du récit, une carte sémantique ou un réseau conceptuel et je fais poser des questions précises et je donne des choix de réponse.*

6.2.1 Les pratiques adaptées au matériel

Les pratiques adaptées au matériel sont au nombre de 12. Les résultats du test Khi-2 et du test exact de Fischer concluent qu'il n'existe pas de différence significative dans l'utilisation des pratiques, qu'elles soient récurrentes ou délaissées. Conséquemment, les enseignantes du groupe avec intégration ont des pratiques semblables à celles des enseignantes du groupe qui n'accueillent pas un ou des élèves avec un trouble du langage.

Parmi les sept pratiques identifiées comme récurrentes, cinq pratiques servent principalement aux activités de reconnaissance et d'identification des mots : 1) *J'expose les mots à globaliser sur le mur ; 2) J'utilise des cartes mot/image ; 3) J'utilise des textes avec des mots connus ; 4) J'utilise une association mot/image, lettre/image ; et 5) J'offre différents niveaux de difficulté dans le développement des syllabes.* Puisque le questionnaire

d'enquête ne permet pas aux répondantes de préciser les objectifs visés par l'utilisation de chaque pratique, les liens entre ces pratiques et la différenciation successive semblent minces malgré les caractéristiques conviviales qu'elle possède. Il faut se rappeler que cette forme de différenciation ouvre sur des pratiques autant instinctives que structurées, mais qu'elle trouve sa pleine efficacité lorsque les pratiques sont choisies consciemment. Sachant qu'aucune différence significative n'existe quant à l'utilisation de ces pratiques en fonction des groupes d'appartenance, force est de constater que la présence d'un élève avec un trouble du langage ne modifie pas l'utilisation de ces dernières. Ces pratiques, sont en fait grandement exploitées dans le matériel didactique proposé aux enseignantes, par exemple les matériels « *Astuce et compagnie* » et « *Lexibul* » (Carrières *et al.* 2000 ; Lachapelle *et al.*, 1999). Ces matériels proposent principalement des séquences d'enseignement/apprentissage autour des cartes mot/image et des affiches fournies par les maisons d'éditions. En 2003, Chandonnet a démontré qu'une majorité d'enseignantes du 1^{er} cycle travaille avec ces manuels de lecture. À la lumière de nos résultats, force est de constater que l'intégration d'un élève présentant un trouble du langage ne semble pas avoir un effet sur cette dimension du matériel.

Dans le même ordre d'idées, toutes les enseignantes interrogées, sans considération du groupe d'appartenance, laissent entendre que, comme les enseignantes américaines, elles considèrent que les pratiques *J'augmente ou je diminue la longueur du texte à lire* ou *J'utilise des textes contenant des mots familiers ou connus et une structure répétitive* font partie des premières adaptations à effectuer (et cela plus de trois fois semaines) pour favoriser la réussite de chaque élève (Schraub-Bundoc, 2007). Puisqu'il n'existe aucune différence significative dans l'utilisation de ces pratiques entre les enseignantes des groupes avec intégration et sans intégration, on peut penser que les enseignantes jugent nécessaires ces adaptations pour assurer la réussite du plus grand nombre, et cela peu importe qu'elles aient ou non un élève intégré avec un trouble du langage.

En ce qui a trait aux pratiques adaptées pour le matériel visant l'enseignement des stratégies de compréhension, il en va de même. Pourtant, les pratiques *J'utilise une carte sémantique dessinée ou sur une feuille pour organiser les informations du texte* ou encore *J'utilise le dessin, l'écriture ou le schéma pour aider les élèves à verbaliser le contenu d'un texte* offrent à l'élève avec un trouble du langage la possibilité de démontrer sa compréhension d'un texte par un autre moyen que le langage, sa principale difficulté (Mazeau, 2005 ; Lussier-Flessas, 2001). De fait, les enseignantes ayant dans leur classe un élève intégré devraient être plus enclines à utiliser de telles pratiques. Rien dans cette recherche ne peut expliquer la non-utilisation de ces adaptations, mais des hypothèses, qui restent à vérifier, peuvent être posées. Peut-être les enseignantes connaissent-elles mieux les adaptations liées au décodage, car une grande part de l'enseignement y est consacrée. Peut-être les adaptations du matériel liées davantage à l'enseignement de la compréhension sont-elles perçues comme étant plus exigeantes à planifier et nécessitent-elles une recherche plus poussée. Peut-être les enseignantes ne connaissent-elles simplement pas les bienfaits de certaines pratiques et leur utilité spécifique pour les élèves présentant un trouble du langage. Peut-être aussi les enseignantes ont-elles de la difficulté à modifier leur pratique et cela, malgré la présence d'une nouvelle clientèle et leur connaissance des adaptations à réaliser. Les difficultés d'apprentissage de la lecture ne sont pas dues uniquement à un trouble du langage et les auteurs qui touchent à l'adaptation scolaire (Goupil, 2007 ; Saint-Laurent, 2007 ; Vaughn *et al.*, 2007 ; Williams, 2005 ; Garner et Bochna, 2004 ; Chard *et al.*, 2002) proposent plusieurs pratiques. Pour les enseignantes, le choix de ces pratiques demeure complexe et les raisons qui motivent ces choix ne peuvent être approchées par cette étude. Dans une étude à venir, il serait intéressant de connaître les objectifs visés par l'utilisation de chacune des pratiques proposées. Cette étude nous permettrait de mieux cerner les intentions des enseignantes lors du choix d'une pratique et de vérifier plus précisément l'influence réelle d'un élève intégré sur l'utilisation de certaines pratiques.

6.2.2 Les pratiques adaptées aux stratégies d'enseignement

À la lecture des résultats, il apparaît que 21 pratiques adaptées aux stratégies d'enseignement sont récurrentes, ce qui inclut les pratiques de lecture et les pratiques d'aide à l'évocation. Plus spécifiquement, les résultats du test de comparaison Khi-2 et du test exact de Fisher établissent qu'il existe peu de différence significative entre l'utilisation des pratiques liées aux stratégies d'enseignement par les enseignantes du groupe avec intégration et celles du groupe sans intégration. De nouveau donc, l'utilisation de la majorité des pratiques, récurrentes ou délaissées, ne semble pas influencée par la présence d'un élève avec un trouble du langage.

En fait, seulement quatre pratiques liées aux stratégies d'enseignement sont utilisées différemment par les enseignantes selon qu'elles aient ou non un élève intégré avec un trouble de langage. Ces pratiques, comme nous le verrons dans les pages à venir, concernent l'utilisation différenciée de deux formes de lecture (lecture en dyade et lecture en jumelant un lecteur habile et un lecteur faible) et de deux pratiques préconisées après la lecture (poser des questions précises et donner des choix de réponses et utiliser un schéma de récit, une carte sémantique ou un réseau de concept pour favoriser la compréhension).

6.2.2.1. Les pratiques avant la lecture : constat de ressemblances

En regardant plus précisément les résultats pour les pratiques avant la lecture, il apparaît qu'on peut questionner les résultats obtenus par le test Khi-2 et le test exact de Fisher pour deux d'entre elles.

Bien que l'on ne puisse effectuer le test Khi-2 et le test exact de Fisher pour comparer l'utilisation de la pratique *J'utilise un langage simple et concret avec un vocabulaire connu* (car toutes les enseignantes des deux groupes utilisent cette pratique), on peut tout de même déduire que l'utilisation de cette pratique par les enseignantes des deux

groupes est semblable. Sommes-nous en présence d'une pratique de différenciation successive ou d'une situation d'adaptation de l'enseignante auprès d'une clientèle jeune, il nous est par contre impossible de répondre à cette interrogation. Pour le faire, il faudrait vérifier l'utilisation de cette pratique auprès d'enseignantes des 2^e et 3^e cycles afin de comparer les résultats. Tout de même, que ce soit pour favoriser la réussite de l'élève intégré ou pour ajuster leur niveau de langage à tous les élèves, les enseignantes interrogées semblent conscientes des avantages de cette pratique puisque unanimement elles l'utilisent. Pour expliquer cette observation, il faut souligner que des études affirment qu'il est préférable, dans un contexte de groupe classe, d'ajuster le niveau de langage afin de faciliter la compréhension et l'exécution des tâches demandées (Vaughn *et al.*, 2007 ; Sous-comité régional de la réadaptation scolaire de la Montérégie, 1994).

En ce qui concerne la pratique *J'articule bien les mots*, le test exact de Fisher indique de nouveau qu'il n'existe aucune différence significative dans l'utilisation de cette pratique par les enseignantes des groupes avec et sans intégration. Les mêmes questions se posent concernant cette pratique : est-ce de la différenciation successive ou une adaptation naturelle ? Sans égard à cette incertitude qu'une autre étude aux 2^e et 3^e cycles pourrait éclairer, il est permis de croire que les enseignantes de 1^{re} année, face aux particularités de leur groupe, respectent le niveau de langage et modélisent d'une façon instinctive (Vaughn *et al.*, 2007 ; Sous-comité régional de la réadaptation scolaire de la Montérégie, 1994).

6.2.2.2. Les pratiques pendant la lecture : constat de ressemblances

Les pratiques pendant la lecture sont les plus nombreuses. Parmi l'éventail de pratiques proposées, les enseignantes doivent sélectionner les pratiques qui conviennent le mieux à leurs élèves. Selon les résultats au test de comparaison Khi-2 ou du test exact de Fisher, le même constat ressort : les enseignantes ne semblent pas modifier leur pratique en présence d'un élève en trouble du langage.

En ce qui concerne la pratique récurrente *Je combine les activités de reconnaissance des lettres et des sons avec celles de la manipulation*, le résultat du test exact de Fisher indique qu'il n'existe aucune différence significative dans l'utilisation de cette pratique par les enseignantes des groupes avec et sans intégration. Pourtant, d'après de nombreuses études, la conscience phonologique est une habileté qui aide à l'acquisition de la lecture en favorisant l'utilisation des mécanismes de décodage. Elle profite de plus spécifiquement à l'élève en trouble du langage qui a des déficits phonologiques (Bowen et Fortin, 2007 ; Romagny, 2005 ; Égaud, 2004 ; Estienne et Dejong, 2002 ; Ehri *et al.*, 2001 ; Griffith and Olson, 1992 ; Lecocq, 1991). Bien qu'il ait été intéressant de constater une utilisation plus fréquente de cette pratique chez les enseignantes ayant un élève intégré, il demeure néanmoins que cette pratique est utilisée par la majorité des enseignantes interrogées d'une façon récurrente, ce qui est une bonne nouvelle pour l'apprentissage de la langue écrite chez tous les élèves.

De même, le résultat du test exact de Fisher montre qu'il n'existe aucune différence significative dans l'utilisation de la pratique *Je fais créer une liste de définition des mots* par les enseignantes des groupes avec et sans intégration. En fait, les résultats montrent que la majorité des enseignantes des deux groupes délaisse cette pratique et cela, même si deux enseignantes du groupe avec intégration l'utilisent d'une façon récurrente. L'analyse de ces résultats est teintée par deux conceptions qui s'affrontent : d'une part l'utilité de cette pratique proposée par des auteurs qui s'intéressent aux actions à poser auprès des élèves ayant un trouble du langage (Bowen et Fortin, 2007; Romagny, 2005; Danon-Boileau, 2002; Lussier et Flessas, 2001; Le Normand, 1999) et d'autre part, l'inefficacité de cette même pratique démontrée par des auteurs davantage intéressés à l'apprentissage de la lecture en classe régulière (entre autres Giasson (2004) et Nagy (1995)). À première vue, il est dommage de constater que cette pratique, proposée par des spécialistes de l'intégration d'un élève avec un trouble du langage soit délaissée par les enseignantes qui accueillent un élève avec cette problématique. En effet, l'élève avec un trouble du langage a souvent besoin de comprendre un mot pour être capable de l'utiliser et de l'associer à d'autres mots

du même thème. Pour y parvenir, il a besoin d'un enseignement explicite et un des moyens efficaces est l'utilisation des listes de définitions (Mazeau, 2005 ; Danon-Boileau, 2002 ; Dumont, 2001). Cependant, il est aussi salubre que la grande majorité des enseignantes délaissent cette pratique puisque certaines études démontrent son inefficacité, notamment parce que les listes de définitions ne permettent pas de traiter en profondeur le sens des mots (Giasson, 2004 ; Nagy, 1995). L'absence d'utilisation de cette pratique lors de l'enseignement en grand groupe serait alors bénéfique pour la grande majorité des élèves. Au regard du modèle d'enseignement en cours aujourd'hui, l'approche équilibrée, les enseignantes devraient donc avoir la responsabilité de proposer ces pratiques aux élèves ciblées pour que seulement ceux-ci profitent réellement des listes de définitions.

6.2.2.3. Les pratiques de lecture : premier constat de différences

En ce qui concerne les pratiques de lecture, les résultats du test exact de Fisher indiquent cette fois-ci qu'il existe une différence significative entre les deux groupes avec et sans intégration, et cela pour deux pratiques : *la lecture en dyade* et *la lecture en jumelant un lecteur habile et un lecteur faible*. Les résultats de notre étude nous indiquent que les enseignantes du groupe avec intégration délaissent ces deux pratiques, contrairement aux enseignantes du groupe sans intégration qui les utilisent de façon récurrente. Il est intéressant de constater que les enseignantes du groupe avec intégration limitent les changements dans la routine et réduisent le nombre d'activités de l'élève en trouble du langage avec un de ses pairs. Il a été, à cet égard, prouvé que certains élèves en trouble du langage ont des difficultés à séquentialiser et des troubles de la perception du temps qui se répercutent sur leur comportement face à toutes les modifications dans l'horaire, la routine et les contacts avec les autres élèves. Conséquemment, ils ont besoin de routine et de constance dans leur vie scolaire et sociale (Lussier-Flessas, 2001). D'un autre côté, il est par contre dommage que les enseignantes qui accueillent un élève intégré avec un trouble de langage n'utilisent pas ces pratiques pour, entre autres, favoriser l'apprentissage des règles sociales dans un milieu contrôlé et sécurisant. Tous les élèves,

particulièrement certains élèves avec un trouble du langage, doivent en effet apprendre à interagir avec leurs pairs pour bien évoluer dans notre société qui n'est pas un vase clos. Or, il a été démontré que le travail en dyade et avec un tuteur peut réellement être très efficace avec un élève en difficulté, tant au niveau des apprentissages qu'au niveau social (Elbaum *et al.*, 2000).

6.2.2.4 Les pratiques après la lecture : deuxième constat de différences

Considérant que les pratiques après la lecture sont délaissées par l'ensemble des enseignantes interrogées, il est surprenant de constater qu'il existe tout de même des différences significatives dans l'utilisation de deux de ces pratiques.

Tout d'abord, le résultat au test Khi-2 indique qu'il existe une différence significative dans l'utilisation de la pratique *J'utilise un schéma du récit, une carte sémantique ou un réseau conceptuel* entre les enseignantes des groupes avec et sans intégration. En effet, la majorité (80%) des enseignantes du groupe avec intégration délaisse cette pratique alors que plus de la moitié (58,3%) des enseignantes du groupe sans intégration l'utilisent de manière récurrente. Bien entendu, on peut se questionner sur les raisons qui expliquent cette différence. Est-ce que les enseignantes qui ont un élève intégré avec un trouble de langage délaissent cette pratique car elles croient cela plus approprié, notamment parce qu'elles jugent ces pratiques trop difficiles pour leurs élèves ? Pourtant, rien dans la littérature ne s'oppose à son utilisation, bien au contraire. Les spécialistes (Bowen et Fortin, 2007; Romagny, 2005; Danon-Boileau, 2002; Lussier et Flessas, 2001; Le Normand, 1999) proposent pour les élèves présentant un trouble du langage des pratiques qui tendent vers des interventions axées sur la conscience phonologique, l'écoute active, les stratégies de reconnaissance et d'identification des mots et la compréhension verbale. Par contre, rien ne s'oppose à ce que la compréhension soit travaillée par le biais de ces dispositifs. Plusieurs recherches démontrent même l'effet positif d'utiliser le schéma du récit, une carte sémantique ou un réseau conceptuel sur la compréhension de la lecture,

et cela pour tous les élèves, notamment parce que cela favorise l'anticipation et permet la classification des idées du texte (Saint-Laurent, 2007 ; Therrien *et al.*, 2006 ; Garner et Bochna, 2004 ; Williams, 2005 ; Giasson, 2004). Peut-être aussi les enseignantes appartenant au groupe avec intégration ne connaissent-elles pas bien ces pratiques, d'où leur mise de côté. Les hypothèses pouvant expliquer ce résultat sont nombreuses.

Pareillement, le résultat du test exact de Fisher indique qu'il existe une différence significative dans l'utilisation de la pratique *Je fais poser des questions précises et je donne des choix de réponses* entre les enseignantes du groupe avec et celles sans intégration. Il apparaît en effet que toutes les enseignantes interrogées dans les classes sans intégration délaissent cette pratique et que près de la moitié (44%) des enseignantes dans les classes avec intégration l'utilisent de manière récurrente. Considérant que cette pratique est suggérée par des auteurs qui proposent des pratiques pour faciliter l'intégration des élèves éprouvant une difficulté d'évocation lexicale (Bowen et Fortin, 2007; Romagny, 2005; Lussier et Flessas, 2001; Le Normand, 1999), il est légitime de croire que les enseignantes questionnées adaptent, par l'utilisation de cette pratique, leur enseignement pour répondre le plus justement possible l'intégration d'un élève en trouble du langage. C'est de fait la pratique qui semble être le plus directement influencée par la présence d'un élève ayant un trouble de langage.

6.2.3 Les pratiques adaptées à l'environnement : variable contexte

Il semble qu'aucune pratique adaptée à l'environnement, soit *je prends soin du niveau sonore, je prends de la stimulation auditive, j'instaure une routine fixe et stable* et *j'indique le début, le milieu et la fin d'une activité* ne soit utilisée spécifiquement lors de l'intégration d'un élève avec un trouble du langage

Il peut être surprenant de reconnaître que les enseignantes ne modifient pas l'utilisation de ces pratiques quand on sait qu'elles sont essentielles à la réussite,

notamment à la réussite des élèves ayant une problématique particulière. (Gérard, 2002). Il faut malgré tout reconnaître qu'elles sont utilisées par la majorité des enseignantes de cette étude d'une façon récurrente, donc à plus de trois fois semaine. Aussi, toutes les enseignantes interrogées semblent-elles soucieuses d'utiliser ces pratiques et cela, peu importe qu'elles aient ou non un élève intégré dans leur classe.

6.2.4. Synthèse réflexive

En réponse à l'objectif deux de cette recherche visant à déterminer les pratiques utilisées spécifiquement lors de l'intégration d'un élève avec un trouble du langage, des comparaisons entre les résultats selon qu'ils appartiennent à des enseignantes ayant ou non un élève intégré, ont été réalisées et discutées. Essentiellement, cette analyse comparative cherche à répondre à la deuxième question de recherche : est-ce que la présence d'un élève en trouble de langage influence l'utilisation des pratiques différenciées en enseignement de la lecture en situation de grand groupe ? Au regard des résultats, il semble opportun de conclure que les enseignantes de la Commission scolaire des Navigateurs ne modifient pas leurs pratiques en présence d'un élève avec un trouble du langage.

Fort des analyses qui viennent d'être présentées, force est de constater en effet que les enseignantes, peu importe qu'elles aient ou non un élève intégré en classe avec un trouble du langage, ont des pratiques généralement semblables puisque seulement deux pratiques de lecture sont utilisées différemment (dyade et lecture avec tuteur) et deux pratiques des stratégies d'enseignement liées à la phase après-lecture. De fait, la présence d'un élève en trouble du langage semble n'influencer que très peu l'utilisation des pratiques différenciées en enseignement de la lecture en situation de grand groupe.

Essentiellement, les pratiques récurrentes chez les enseignantes du groupe sans intégration sont donc aussi récurrentes chez les enseignantes du groupe avec intégration, et il en est de même pour les pratiques délaissées. La description des pratiques spécifiques à

l'intégration d'un élève avec un trouble du langage, soit les pratiques qui sont récurrentes chez les enseignantes du groupe avec intégration, mais qui sont délaissées chez les enseignantes du groupe sans intégration, est très courte puisqu'une seule pratique peut être considérée comme telle: *je fais poser des questions et je donne des choix de réponse.*

Au regard de ces renseignements, une seule conclusion s'impose : les enseignantes emploient des pratiques semblables malgré la présence d'un ou des élèves avec un trouble du langage dans leur groupe. Heureusement, plusieurs de ces pratiques, qui sont utilisées régulièrement, témoignent d'une volonté des enseignantes, tout groupe confondu, à utiliser des pratiques adaptées en classe. Bien que des améliorations soient souhaitables, les enseignantes semblent de fait ouvertes à une certaine différenciation pédagogique. Par contre, l'intégration des élèves présentant un trouble du langage nécessite encore des réflexions et des changements afin véritablement que des gestes spécifiques de différenciation pédagogique soient systématiquement utilisés.

6.3. RECOMMANDATIONS PÉDAGOGIQUES

Afin de faire l'inventaire des pratiques de différenciation successive en enseignement de la lecture en classe de 1^{re} année, cette étude a identifié, énuméré et comparé les pratiques actuelles d'enseignantes. À la suite de l'analyse des réponses obtenues dans le questionnaire d'enquête établi pour cette recherche, il a été possible dans le chapitre « Résultats » de dresser le portrait des pratiques adaptées employées pour l'enseignement de la lecture aux apprentis-lecteurs de la Commission scolaire des Navigateurs pour ensuite réfléchir à ce portrait dans le présent chapitre. De plus, il a été possible de comparer l'application des pratiques adaptées dans une classe régulière avec celles qui sont utilisées dans une classe qui accueille un élève en trouble du langage. Cette comparaison a servi à identifier le très petit nombre de pratiques spécifiquement liées à l'intégration d'un élève avec un trouble du langage.

6.3.1 Favoriser davantage la différenciation successive dans les classes

Au regard des résultats et de leur analyse, force est de constater que la différenciation successive est peu appliquée en classe. Malgré sa convivialité et son ouverture, elle semble être méconnue des enseignantes qui actualisent leur pratique à l'intérieur d'une différenciation simultanée. Pourtant, cette forme de différenciation est presque impossible à appliquer en 1^{re} année puisque la majorité des élèves ont besoin d'un support appréciable lors d'une activité. Il est important, et même essentiel, que les enseignantes puissent être sensibilisées à toutes les formes de différenciation, incluant la différenciation successive. Pour ce faire, les formatrices, qui sont généralement des conseillères pédagogiques travaillant à la commission scolaire, doivent être initiées aux différentes formes de différenciation. Elles doivent principalement être initiées aux formes de différenciation qui sont les plus efficaces pour les enseignantes du 1^{er} cycle afin d'offrir un meilleur soutien auprès de ces enseignantes.

Il faut se rappeler que l'efficacité de la différenciation successive est optimisée lorsque les pratiques sont choisies consciemment et liées aux particularités de chaque élève du groupe. Pour ce faire, les enseignantes doivent apprendre à connaître leurs élèves rapidement et en profondeur. Néanmoins, elles ont besoin également d'informations sur les difficultés et les façons de rejoindre certains élèves qui sont sous leur responsabilité. À cet égard, il est courant de voir une équipe d'intervenants leur transmettre des informations pertinentes sur ces élèves. Toutefois, ces informations, bien que pertinentes, aident peu les enseignantes à planifier et à ajouter à leur enseignement des pratiques adaptées. Dans ces conditions, il est important que la rencontre informative soit optimisée par l'ajout d'une ressource spécialiste de l'adaptation scolaire qui offre un support didactique par des périodes consacrées à la planification d'activités différenciées. Ce support permettrait aux enseignantes d'ajuster leurs activités en fonction des besoins des élèves et de poursuivre la mise en place de l'adaptation. Laissées à elles-mêmes, elles renoncent rapidement à adapter leurs pratiques, d'où les conclusions de ce mémoire.

Cependant, bien que les objectifs en matière d'intégration prônent l'adaptation des pratiques, les ressources mises en place présentement ne suffisent plus à soutenir l'utilisation des pratiques adaptées, qui, il faut se le rappeler, servent principalement à assurer la réussite des élèves intégrés en classe régulière. Ces ressources humaines, matérielles et financières se centrent essentiellement sur le processus d'identification et d'informations sur les problématiques rencontrées, sans réaliser de soutien constant et efficace auprès des enseignantes qui accueillent ces élèves. En conséquence, il serait aussi important d'augmenter les ressources financières afin de permettre ce soutien tant attendu, soit en accroissant le nombre d'intervenants, soit en donnant la possibilité à l'enseignante de planifier ses activités adaptées au cours de l'année avec l'aide d'une conseillère spécialiste.

6.3.2. Favoriser davantage l'enseignement de la compréhension en lecture

À la lecture des observations et des analyses réalisées, il nous faut ouvrir à la place de la compréhension en lecture dans les classes de 1^{re} année. Bien que certaines pratiques et stratégies ne soient pas répertoriées dans le questionnaire, celles qui ont fait l'objet de l'étude tendent en effet à démontrer que les enseignantes prennent peu de temps pour l'enseignement de la compréhension de la lecture. En délaissant ces pratiques, elles ne font en effet que survoler une composante essentielle de la didactique de la lecture et cette attitude doit être modifiée. Aussi, les enseignantes devraient être davantage sensibilisées à l'utilisation de pratiques d'enseignement de la compréhension pour la travailler systématiquement au cours de la 1^{re} année. En étant davantage informées et formées sur l'apport de l'enseignement de la compréhension, les enseignantes pourraient choisir judicieusement les pratiques à mettre en place pour assurer la réussite de tous et la réussite plus spécifique de l'élève présentant une problématique donnée.

6.3.3. Ouvrir les horizons quant aux pratiques adaptées à l'enseignement de la lecture

Les recherches sur la didactique de la lecture évoluent rapidement. Certaines s'intéressent particulièrement aux pratiques efficaces lors de l'enseignement de la lecture. Bien que plusieurs pratiques reconnues pour leur efficacité se soient avérées récurrentes dans cette étude, les enseignantes restent conventionnelles et sont moins tentées d'utiliser des pratiques plus insolites. Pourtant, certaines de ces pratiques ont été reconnues pour leur efficacité auprès de la clientèle en difficulté. Les enseignantes doivent donc augmenter le nombre de pratiques efficaces dans leur pratique. Aussi, avec des formations sur la didactique de la lecture consacrées plus spécifiquement aux pratiques favorisant l'apprentissage de cette compétence, les enseignantes peuvent mieux choisir les pratiques efficaces. Les auteurs (Bowen et Fortin, 2007; Romagny, 2005; Danon-Boileau, 2002; Lussier et Flessas, 2001; Le Normand, 1999) qui proposent des pratiques pour favoriser la réussite des élèves avec un trouble du langage sont également des ressources importantes en ce qui concerne l'adaptation des pratiques. Ils proposent des pratiques qui sont essentielles pour faciliter l'intégration d'un élève avec un trouble du langage, mais peuvent être utilisées aussi bien pour l'élève à risque ou l'élève à dominance logico-mathématique. Ces pratiques peuvent être transférables et adaptables si les enseignantes sont conscientes de ce qu'elles apportent à l'élève. Il importe donc de cibler les objectifs de formation sur l'acquisition de pratiques adaptées à l'enseignement de la lecture à partir d'études provenant de différents domaines de recherches (Bowen et Fortin, 2007; Goupil, 2007; Miller, 2007; Saint-Laurent, 2007; Schraub-Bundoc, 2007; Vaughn *et al.*, 2007; Therrien *et al.*, 2006; Romagny, 2005; Williams, 2005; Garner et Bochna, 2004; Therrien, 2004; Chandonnet, 2003; Bédard, 2002; Chard *et al.*, 2002; Lussier et Flessas, 2001; Armstrong, 1999; Le Normand, 1999; Rondal, 1999; Gaté, 1998).

Sachant que les enseignantes préfèrent utiliser les ressources de leur entourage, il faudrait privilégier le soutien individualisé pour augmenter l'utilisation de pratiques plus

spécifiques. Ainsi, en instaurant des communautés d'entraide à l'intérieur d'une même école, la mise en place des pratiques est facilitée par des liens déjà formés et la présence de la ressource sur place. Les enseignantes reconnaissent que dans la majorité des cas, elles font appel à l'équipe d'intervenantes de leur école. Ces intervenantes augmentent leur connaissance sur la difficulté de l'élève et donnent des pistes d'adaptation. Par contre, elles ne sont pas outillées pour rechercher les pratiques idéales qui conviennent pour le groupe. Les enseignantes, avec le soutien d'une personne ressource, peuvent choisir parmi plusieurs pratiques celles qui sont idéales pour favoriser la réussite de cet élève, mais aussi de tous les élèves de leur groupe.

Même si dix ans ont passé depuis l'implantation du Renouveau pédagogique et de la campagne de sensibilisation à l'utilisation de la différenciation pédagogique, les enseignantes ont toujours besoin de support et d'aide afin de modifier leur pratique. Malgré les efforts mis dans la diffusion, il reste une zone grise à conquérir, car chaque enseignante se retrouve seule face aux décisions à prendre lors de son utilisation auprès de leurs élèves.

6.3.4. S'assurer que la présence d'un élève avec un trouble du langage en classe implique un changement de pratique

Relativement à l'objectif deux de cette recherche qui vérifie si les pratiques utilisées en enseignement de la lecture varient lors de l'intégration d'un élève avec un trouble du langage, il ressort que sa présence a peu d'impact sur les pratiques. Cela implique que les pratiques récurrentes ou délaissées dans un groupe sans intégration restent ainsi dans un groupe avec intégration.

Pour permettre aux enseignantes de choisir des pratiques mieux adaptées aux difficultés spécifiques de l'élève en trouble du langage, il faut qu'elles les connaissent. En les formant sur les pratiques indispensables à la réussite de l'élève avec cette difficulté et en les ouvrant aux auteurs moins connus dans le monde scolaire qui proposent ces pratiques,

les enseignantes sont à même d'utiliser consciemment des pratiques adaptées à chacune des difficultés inhérentes aux troubles du langage. Il importe, cela est apparent, d'aider les enseignantes afin que constamment elles puissent se documenter sur les pratiques efficaces, sur les adaptations requises par les élèves en trouble du langage et sur les façons de faciliter leur intégration. La présence d'un élève présentant un trouble du langage en classe exige des changements auxquels il faut davantage réfléchir pour augmenter l'utilisation de pratiques favorisant la réussite de l'apprentissage de la lecture. Ce n'est qu'en y mettant temps, énergie, ressources et volonté que ces changements peuvent être espérés.

CHAPITRE 7

CONCLUSION

Cette recherche contribue à l'avancement des connaissances sur les pratiques pédagogiques des enseignantes de 1^{re} année. Menée auprès d'un échantillon important d'enseignantes de la Commission scolaire des Navigateurs, une telle recherche vient alimenter un domaine peu exploré au Québec, à savoir l'utilisation des pratiques adaptées en enseignement de la lecture et l'influence de la présence d'un élève avec un trouble du langage sur les pratiques utilisées. De même, elle a permis d'élaborer un outil pour la cueillette des données qui a été validé à postériori et qui se retrouve en annexe III de ce mémoire.

Au regard des pratiques proposées par plusieurs auteurs (Bowen et Fortin, 2007; Goupil, 2007 ; Miller, 2007 ; Saint-Laurent, 2007 ; Schraub-Bundoc, 2007 ; Vaughn *et al.*, 2007 ; Therrien *et al.*, 2006 ; Romagny, 2005 ; Williams, 2005 ; Garner et Bochna, 2004 ; Therrien, 2004 ; Chandonnet, 2003 ; Bédard, 2002 ; Chard *et al.*, 2002 ; Lussier et Flessas, 2001; Armstrong, 1999; Le Normand, 1999; Rondal, 1999 ; Gaté, 1998) qui se consacrent à l'enseignement de la lecture, à l'adaptation scolaire, aux styles d'apprentissage et à l'intégration d'un élève avec un trouble du langage, cette recherche a principalement permis de dresser un portrait des pratiques utilisées par 37 des 86 enseignantes de 1^{re} année de la Commission scolaire des Navigateurs. Elle a aussi permis de vérifier l'incidence de la présence d'un élève avec un trouble du langage dans les classes sur l'utilisation des pratiques d'enseignement de la lecture.

Au regard des portraits obtenus par description et comparaison, il est pertinent de constater que les enseignantes de 1^{re} année axent principalement l'enseignement de la lecture autour des stratégies de reconnaissance et d'identification des mots, stratégies qui sont à la base de l'apprentissage de la lecture à des non lecteurs. Elles sont aussi soucieuses de favoriser la réussite des élèves de leur classe en utilisant certaines pratiques adaptées.

Bien entendu, des améliorations quant aux pratiques à mettre en place pour favoriser leur réussite sont à souhaiter. Certaines de ces améliorations sont même fondamentales, notamment en ce qui a trait à l'enseignement systématique de la compréhension en lecture et à l'amélioration des ressources pédagogiques mises à leur disposition.

7.1 LES LIMITES DE CETTE RECHERCHE

Toute étude comporte des limites qu'elles soient méthodologiques ou humaines. Bien que de telles limites existent pour notre étude, il est important de noter que cette dernière a été réalisée avec sérieux et rigueur.

Afin de bien identifier les limites de notre étude, il nous faut tout d'abord souligner que les résultats obtenus ne peuvent être généralisés à l'ensemble des enseignantes de 1^{re} année. Bien que le portrait réalisé représente la réalité des enseignantes interrogées, il est lié aux déclarations des 37 répondantes volontaires d'une seule commission scolaire. Pour avoir un portrait juste de l'ensemble des enseignantes du Québec, il faudrait réaliser une étude avec un échantillon plus significatif de toute la population des enseignantes du Québec. De même, il nous faut souligner que les résultats de cette étude ne concernent que la lecture. Bien que l'enseignement de la lecture se réalise dans les classes conjointement avec l'enseignement de l'écriture, il a été décidé pour cette recherche de s'attarder aux pratiques d'enseignement liées spécifiquement à la lecture. La mise de côté de la variable « écriture » est de fait une limite.

En deuxième lieu, il faut noter que l'utilisation exclusive du questionnaire comme moyen de cueillette de données n'a pas permis de confronter les déclarations des enseignantes à d'autres outils comme l'entrevue ou l'observation en classe. Conséquemment, cette recherche offre des connaissances nouvelles sur les pratiques utilisées en enseignement de la lecture à partir exclusivement du point de vue des enseignantes et de ce qu'elles déclarent utiliser en classe. Cette contribution est pertinente,

mais il serait intéressant de compléter ce portrait par d'autres moyens de cueillette. En effet, l'observation directe en classe, par exemple, aurait pu servir à mieux juger des pratiques mises réellement en place par les enseignantes. De plus, en utilisant l'entrevue, les enseignantes auraient pu être questionnées plus en profondeur afin de vérifier leur compréhension des pratiques proposées et les raisons qui motivent leur utilisation ou leur non utilisation. Les enseignantes auraient aussi pu justifier leur intérêt et leur capacité à mettre en œuvre les pratiques proposées d'une façon beaucoup plus détaillée. L'usage des questions ouvertes au cours de notre étude a, à cet égard, vite montré ses limites.

Également, le choix du questionnaire constitue une limite à cette recherche même s'il est lié aux pratiques retenues dans le cadre théorique. Plus spécifiquement, puisque les choix réalisés ont exigé de mettre de côté d'autres pratiques peut-être plus appropriées et mieux documentées, le contenu du questionnaire représente une autre limite. Par exemple, davantage de pratiques liées à l'enseignement de la compréhension en lecture auraient pu être retenues dans le questionnaire, ce qui nous aurait permis de mieux analyser cette composante essentielle de l'enseignement de la lecture. De même, certaines pratiques spécifiques à un style d'apprentissage auraient apporté une nouvelle dimension à l'analyse des résultats. Par exemple, la théorie sur les intelligences multiples propose d'utiliser des lettres, des mots ou des syllabes sur des pièces de casse-tête, ou encore, de jouer avec un jeu de société mais ces pratiques n'ont pas été retenues.

L'absence de validation du contenu et du construit du questionnaire effectué par des deux spécialistes de la didactique de la lecture et une spécialiste de la docimologie, avant la collecte des données, diminue également le degré de confiance envers les résultats de cette recherche, notamment parce que certaines erreurs dans la catégorisation des pratiques se sont glissées dans le questionnaire. Par contre, la validation à posteriori qui a finalement été réalisée nous permet de dire que les erreurs qui se sont glissées dans le questionnaire et les modifications quant à la présentation visuelle du questionnaire qui ont été demandées par les spécialistes engagés n'ont que peu d'impact sur la fiabilité de cette recherche, d'autant

plus que l'analyse des résultats a été effectuée en s'appuyant sur la validation à posteriori. Dans le questionnaire initial heureusement, les pratiques choisies correspondent bien aux objectifs de la recherche. Tout de même, afin d'être le plus transparent possible et afin aussi de proposer un questionnaire d'enquête exempt de lacunes, le questionnaire modifié a été placé en annexe III.

En plus du choix du questionnaire et de sa validation, les choix réalisés quant aux échelles proposées constituent une autre limite ou du moins une faiblesse de cette recherche. Afin que les répondantes puissent témoigner de la fréquence d'utilisation d'une pratique adaptée, le recours à une échelle ordinale proposant quatre réponses possibles a été choisi. Ainsi, les enseignantes pouvaient indiquer employer cette pratique « à l'occasion », « quelquefois », « souvent » et « régulièrement ». Pour contourner l'imprécision des termes employés, une réalité temporelle a été ajoutée pour chaque réponse possible. C'est ainsi qu'à la réponse « à l'occasion », « moins de 1 fois semaine » a été ajouté, et pour les réponses « quelquefois », « souvent », « régulièrement », les termes « de 1 à 2 fois semaine », « de 3 à 4 fois semaine », « à tous les jours » ont été inscrits. La validation à posteriori a mis en lumière une limite liée aux échelles choisies en soulignant que la réponse « jamais » aurait dû être offerte aux répondantes. En effet, l'absence de l'échelle « jamais » provoque une imprécision quant à l'utilisation réelle puisque l'échelle « à l'occasion » n'offre pas la possibilité aux répondantes d'inscrire qu'elles n'utilisent pas cette pratique. Cette limite doit être considérée lors de la lecture des résultats.

De même, pour faciliter l'analyse des résultats, il a été convenu qu'une pratique récurrente était utilisée plus de trois fois semaine et qu'une pratique délaissée était utilisée moins de deux fois semaine. Bien que cette décision arbitraire s'enracine dans une logique pouvant être reconnue par plusieurs, elle demeure arbitraire et par le fait même, elle ouvre le flan à la contestation. De fait, les résultats de cette étude, de par cette scission, présentent une fragilité qu'il nous faut aussi reconnaître.

Dans le même ordre d'idée, il nous faut aussi souligner que certaines pratiques présentées dans le questionnaire sont difficilement quantifiables, d'où une analyse qui demeure partielle. C'est le cas par exemple de l'affichage sur les murs. De même, pour d'autres pratiques, parce qu'elles sont tellement nombreuses, il nous est difficile d'obtenir un portrait précis de leur utilisation. C'est le cas des formes de lecture qui étaient très nombreuses dans le questionnaire et pour lesquelles il était impossible (le temps n'étant pas illimité) d'affirmer qu'elles étaient toutes utilisées régulièrement (cela serait dans la pratique impossible). Aussi, pour ces pratiques, il nous est difficile de dire si elles sont délaissées, même si les répondantes disent les utiliser moins de deux fois semaines. Dans une autre recherche, il serait souhaitable de préciser les choix de réponses tout en considérant les possibilités pour chaque groupe de pratiques. Ainsi, la réponse « régulièrement » pourrait par exemple devenir « 3 fois semaine » pour le groupe de pratiques des formes de lecture.

Enfin, l'échantillon de recherche présente aussi des limites dont il faut se préoccuper. En premier lieu, les réponses données par les enseignantes, même si elles l'ont été librement, comportent un biais qui est plus ou moins important. En effet, la désirabilité sociale introduit un doute lors de la lecture des réponses émises et de l'analyse effectuée sur ces réponses : sont-elles les pratiques utilisées réellement par les enseignantes ou bien celles qu'elles pensent être les pratiques qui devraient l'être ? Encore là, cette limite peut nuancer certains résultats et il faut en être conscient. Dans un autre ordre d'idée, puisqu'il n'existe aucun moyen de confirmer auprès de la commission scolaire la présence d'un ou des élèves avec un trouble du langage dans les classes, il faut se fier aux affirmations des répondantes. Ces affirmations ont une importance considérable sur les résultats de cette étude étant donné qu'un des objectifs vise à comparer l'utilisation des pratiques par les enseignantes qui intègrent un élève avec un trouble du langage par rapport à celles qui n'en ont pas dans leur classe cette année. Toutefois, même si le nombre de groupes qui intègrent un élève avec un trouble du langage s'avérait différent de ce qui a été affirmé, résultats donnent tout de même une bonne image de ce qui se vit dans les classes de 1^{re} année de la Commission scolaire des Navigateurs lors de l'enseignement de la lecture en grand groupe.

7.2 LES RECHERCHES À VENIR

L'enseignement de la lecture pour les classes de 1^{re} année est un champ très vaste où les recherches doivent se multiplier. Principalement, les recherches portant sur les pratiques qui sont utilisées en classe permettent de mieux cibler les interventions auprès des enseignantes ainsi que des élèves qui s'y trouvent. Elles alimentent les réflexions quant aux actions préventives qu'il nous faut poser pour favoriser la réussite du plus grand nombre.

Notre recherche, dix ans après l'instauration du nouveau Programme de formation de l'école québécoise (2001), dresse un portrait partiel du travail des enseignantes de 1^{re} année en enseignement de la lecture. Pour enrichir ce portrait, il est essentiel qu'une description plus représentative des pratiques adaptées utilisées par les enseignantes du Québec soit réalisée sur un échantillon plus large et peut-être en y incluant également la dimension écriture. De plus, il serait important de confronter les données recueillies à d'autres moyens de collecte. La réalisation d'entrevues permettrait entre autres d'approfondir les raisons qui motivent les enseignantes à utiliser ou non certaines pratiques. Par le fait même, il nous serait plus facile d'interpréter l'opinion et la volonté des enseignantes quant à une mise en œuvre réelle de la différenciation pédagogique. Il serait aussi intéressant d'utiliser l'observation directe en classe afin de vérifier que les pratiques déclarées sont bel et bien des pratiques mises en œuvre.

Dans les recherches à venir, il est aussi essentiel de poursuivre la réflexion quant à l'utilisation des pratiques adaptées et quant à l'efficacité de cette adaptation sur la réussite en lecture de l'élève de 1^{re} année et des élèves à risque ou intégré en classe régulière. Il serait également nécessaire de compléter les connaissances sur l'intégration de l'élève en trouble langagier par des données sur les pratiques efficaces à son intégration et à sa réussite. Pour ce faire, les pratiques choisies pour cette recherche sont à observer et leur efficacité est à vérifier auprès de l'élève afin de dresser un portrait des pratiques adaptées efficaces pour les élèves du Québec.

L'apprentissage de la lecture est complexe. Elle se caractérise par le déchiffrement d'un code alphabétique qu'on doit assembler, pour enfin, en comprendre le sens. Plusieurs recherches se concentrent sur les façons d'acquérir cette compétence, il faudrait également faire un constat des pratiques employées par les enseignantes pour permettre à chaque élève de réussir toujours un peu plus. Ainsi nous pourrions être assurés d'en faire plus pour assurer la réussite du plus grand nombre.

ANNEXE I
QUESTIONNAIRE D'ENQUÊTE



Identification des pratiques de différenciation pédagogique
lors de l'enseignement-apprentissage de la lecture

Projet de recherche
Nathalie Gauthier
Maîtrise en sciences de l'éducation

Campus Lévis
1595, boulevard Alphonse-Desjardins
Lévis (Québec) Canada
G6V 0A6
Téléphone : 418 833-8800

1^{re} partie : Les renseignements généraux

Date : _____ (année, mois, jour)

1. Quel est votre sexe? F M

2. Quel est votre statut?

Régulier à temps plein	<input type="checkbox"/>
Régulier à temps partiel	<input type="checkbox"/>
Précaire à temps plein	<input type="checkbox"/>
Précaire à temps partiel	<input type="checkbox"/>

3. L'école où vous enseignez actuellement se situe dans quel type de milieu socio-économique selon les indices de la Commission scolaire des Navigateurs?

Très défavorisé (9-10)	<input type="checkbox"/>
Légèrement défavorisé (7-8)	<input type="checkbox"/>
Moyen (5-6)	<input type="checkbox"/>
Légèrement favorisé (3-4)	<input type="checkbox"/>
Très favorisé (1-2)	<input type="checkbox"/>

4. Depuis combien d'années enseignez-vous? _____ ans

5. Combien d'années avez-vous enseigné en 1^{re} année du 1^{er} cycle? ____ années

6. Quelle est votre formation?

Baccalauréat : _____

Certificat : _____

Études graduées : _____

Autres : _____

7. Quel est le nombre approximatif d'heures de formation reçues à propos de la différenciation pédagogique? _____

8. Quel est le nombre d'heures de formation reçues à propos des théories sur les styles cognitifs utiles à la différenciation pédagogique (exemples : les intelligences multiples, les styles cognitifs, la gestion mentale) ? _____

9. Avez-vous dans votre classe un ou des élèves qui présentent un trouble de langage ou une dysphasie? Oui Non

Si oui, combien? _____

2^e partie : Pratiques relatives à l'utilisation de la différenciation pédagogique en situation d'enseignement de la lecture

Les énoncés suivants décrivent des comportements d'adaptation de l'acte d'enseigner. Pour chacun de ces comportements, indiquez la fréquence à laquelle vous le pratiquez dans votre classe principalement dans les activités de lecture en grand groupe. Encerclez le chiffre qui correspond le mieux à votre réalité. **Il n'y a pas de bonne réponse, toutes les réponses indiquées permettront une meilleure analyse des résultats.**

1 à l'occasion <small>(moins de 1 fois par semaine)</small>	2 quelquefois <small>(de 1 à 2 fois par semaine)</small>	3 souvent <small>(de 3 à 4 fois par semaine)</small>	4 régulièrement <small>(tous les jours)</small>
---	--	--	---

L'adaptation du matériel

Dans ma classe, lors d'une activité de lecture en grand groupe :

A. Texte à lire

1. j'augmente ou je diminue la longueur du texte à lire (exemple : un texte de deux phrases en début d'année, plus long selon le moment de l'année);	1	2	3	4
2. j'utilise des textes contenant des mots familiers ou connus et une structure répétitive;	1	2	3	4
3. j'espace le contenu du texte sur la feuille ou j'agrandis le matériel;	1	2	3	4
4. j'utilise un livre enregistré ou un enregistrement de la leçon pour aider à la compréhension.	1	2	3	4

B. Activité de globalisation des mots

5. j'expose les mots à globaliser sur le mur pour offrir une banque de mots;	1	2	3	4
6. j'utilise des cartes mot/image (exemple : le mot chat avec le dessin d'un chat sur une même carte);	1	2	3	4
7. j'écris le mot ou la phrase au tableau.	1	2	3	4

C. Activité de syllabation

8. j'offre différents niveaux de difficulté dans le développement des syllabes (exemple : des mots à 1 syllabe, 2 syllabes, 3 syllabes. Le son « ou » au début, au milieu ou à la fin du mot);	1	2	3	4
9. j'utilise une association son/image, lettre/image;	1	2	3	4
10. j'utilise des objets pour représenter les sons ou les lettres dans le mot (exemple : un cube pour chaque lettre constituant le mot).	1	2	3	4

D. Stratégies de compréhension de lecture

11. j'affiche les stratégies de compréhension en m'assurant	1	2	3	4
---	---	---	---	---

de la présence d'une image et d'une démarche écrite (exemple : la stratégie de globalisation des mots représentée par un appareil photo et une phrase « Je prends une photo du mot. »).	
--	--

E. Activité de compréhension de lecture

12. j'utilise une carte sémantique (exemple : des mots/idées émis par les élèves classés par catégorie) dessinée au tableau ou sur une feuille qui sera distribuée aux élèves pour organiser les informations du texte;	1	2	3	4
13. j'utilise le dessin, l'écriture ou le schéma pour aider les élèves à verbaliser le contenu d'un texte.	1	2	3	4

Quelles sont les raisons qui motivent l'utilisation ou non de certaines adaptations liées au matériel?

1 à l'occasion <small>(moins de 1 fois par semaine)</small>	2 quelquefois <small>(de 1 à 2 fois par semaine)</small>	3 souvent <small>(de 3 à 4 fois par semaine)</small>	4 régulièrement <small>(tous les jours)</small>
---	--	--	---

L'adaptation des stratégies d'enseignement

A. Avant l'activité de lecture :

14. j'utilise une image ou un objet pour amorcer l'activité (exemple: une image d'un chat pour une activité sur les chats);	1	2	3	4
15. je fais anticiper l'histoire d'après les images et la forme du texte;	1	2	3	4
16. je capte l'attention des élèves en mettant de l'intonation à ma voix, en touchant l'élève inattentif ou en m'assurant d'un contact visuel;	1	2	3	4
17. j'utilise un langage simple et concret avec un vocabulaire connu;	1	2	3	4
18. je m'assure d'avoir une seule idée par phrase;	1	2	3	4
19. je parle plus lentement;	1	2	3	4
20. j'articule bien les mots;	1	2	3	4
21. j'invite l'élève à se redire ou à revoir dans sa tête ce qu'on a dit du sujet avant de lire.	1	2	3	4

B. Pendant l'activité de lecture :

22. je combine les activités de reconnaissance des lettres et	1	2	3	4
---	---	---	---	---

des sons des lettres avec celles de la manipulation des sons dans les mots. J'associe les sons et les mots à des gestes. (exemple : le geste de se frotter le ventre est associé au son du « m ») ;				
23. je varie les formes de lecture,				
lecture individuelle (les élèves lisent seuls tous en même temps);	1	2	3	4
lecture en chœur (tous les élèves en même temps);	1	2	3	4
lecture devant la classe (à tour de rôle);	1	2	3	4
lecture en suivant un rythme (sur le rythme de la chanson « Au clair de la lune »);	1	2	3	4
lecture en alternance (l'enseignant lit une phrase, l'élève en lit une);	1	2	3	4
lecture avec un tuteur;	1	2	3	4
lecture en dyade;	1	2	3	4
lecture jumelant un lecteur habile et un lecteur faible;	1	2	3	4
lecture guidée (l'enseignant lit avec le groupe, modèle les stratégies pendant la lecture);	1	2	3	4
lecture en groupe de coopération (quatre élèves lisent une partie différente d'un texte et chacun explique aux autres ce qu'ils ont lu et compris);	1	2	3	4
lecture en lisant des mots appris globalement (individuellement);	1	2	3	4
lecture en lisant seulement des pseudo-mots (matoli, saveau,);	1	2	3	4
lecture permettant de terminer un mot ou une phrase commencé par l'enseignant;	1	2	3	4
24. je permets à l'élève de relire plusieurs fois une phrase, un mot, un texte ou une consigne;	1	2	3	4
25. je donne du temps à l'élève pour comprendre ce qu'il lit et chercher les réponses;	1	2	3	4
26. j'invite l'élève à se fabriquer une évocation (une image mentale du mot),				
en revoyant l'illustration (l'image du chat);	1	2	3	4
en se donnant l'évocation graphique du mot (revoir c h a t);	1	2	3	4
en se tenant un discours sur le mot (il commence par un ch, termine par un t);	1	2	3	4
en recherchant des similitudes avec des mots connus;	1	2	3	4
en réentendant les sons des mots dans sa tête;	1	2	3	4
27. j'aide l'élève à trouver un mot en lui donnant la définition ou en le faisant choisir entre plusieurs mots;	1	2	3	4
28. je fais repérer les mots connus et les mots inconnus;	1	2	3	4
29. je fais trouver la signification de ces mots;	1	2	3	4

30. je fais créer une liste des définitions de ces mots;	1	2	3	4
31. je fais prendre conscience des sons constitutifs d'un mot;	1	2	3	4
32. j'invite l'élève à commenter les sons, les syllabes, le mot, la phrase ou l'image.	1	2	3	4

C. Après l'activité de lecture :

33. j'écris ou je dessine sur un carton les idées générées par les élèves en cherchant l'idée principale d'une phrase, d'un paragraphe ou d'un texte;	1	2	3	4
34. j'utilise le schéma du récit, une carte sémantique ou un réseau conceptuel pour classifier les idées d'un texte afin de favoriser la compréhension;	1	2	3	4
35. je fais poser des questions précises par les élèves. Je donne des choix de réponses;	1	2	3	4
36. je fais des bricolages, des recettes ou des pièces de théâtre après la lecture de consignes, de recettes ou de pièces.	1	2	3	4

D. La planification des activités de lecture :

37. j'amène les nouveaux apprentissages petit à petit et je m'assure que les nouvelles informations sont liées aux anciennes;	1	2	3	4
38. je crée des liens entre les nouveaux apprentissages et le vécu de l'élève;	1	2	3	4
39. je reviens fréquemment sur un nouveau concept dans une même journée.	1	2	3	4

Quelles sont les raisons qui motivent l'utilisation ou non de certaines adaptations liées aux stratégies d'enseignement?

1 à l'occasion <small>(moins de 1 fois par semaine)</small>	2 quelquefois <small>(de 1 à 2 fois par semaine)</small>	3 souvent <small>(de 3 à 4 fois par semaine)</small>	4 régulièrement <small>(tous les jours)</small>
---	--	--	---

Les adaptations de l'environnement

A. L'aménagement de la classe :

40. je prévois des espaces définis pour la lecture en équipe ou individuelle, pour la manipulation des mots et des sons et pour répondre à plusieurs intérêts des élèves en lecture (exemple : coin lecture);	1	2	3	4
41. je prends soin du niveau sonore;	1	2	3	4
42. je prends soin de la stimulation auditive (exemple : la musique d'ambiance) .	1	2	3	4

B. L'aménagement de l'horaire :

43. j'instaure une routine stable, fixe et durable pour les périodes consacrées à la lecture;	1	2	3	4
44. j'indique le début, le milieu et la fin d'une activité tout au long de son déroulement.	1	2	3	4

Quelles sont les raisons qui motivent l'utilisation ou non de certaines adaptations liées à l'environnement?

Pour le cas où vous avez un ou des élèves intégrés avec une problématique langagière, de quelle façon avez-vous pris connaissance des adaptations favorisant leur intégration (exemples : par un collègue, en lisant, en assistant à une formation)?

Décrivez les pratiques de différenciation pédagogique en situation d'enseignement de la lecture en grand groupe que vous utilisez et qui ne sont pas indiquées dans ce questionnaire?

Nathalie Gauthier

Étudiante, Maîtrise en sciences de l'éducation,
Université du Québec à Rimouski, campus Lévis.

Nous vous remercions d'avoir bien voulu répondre à ce questionnaire et vous souhaitons une belle fin d'année scolaire!

Veuillez retourner le questionnaire par courrier interne à :

Nathalie Gauthier,
École des Moussaillons

ANNEXE II

PRATIQUES ADAPTÉES POUR L'ENSEIGNEMENT DE LA LECTURE EN
GRAND GROUPE

Pratiques d'adaptation du matériel		Récurrentes R ou délaissées D
Les textes à lire	- <i>augmenter ou diminuer la longueur des textes à lire ;</i>	R
	- <i>utiliser des textes avec une structure répétitive, des mots familiers ou connus ;</i>	R
	- <i>espacer le contenu sur la feuille ou agrandir le matériel ;</i>	D
	- <i>utiliser des enregistrements audio des leçons, des livres audio et du matériel informatique.</i>	D
Les activités de globalisation	- <i>exposer les mots à globaliser sur le mur pour offrir une banque de mots ;</i>	R
	- <i>écrire le mot ou la phrase au tableau ;</i>	R
	- <i>utiliser des cartes mot-image ;</i>	R
Les activités de reconnaissance et d'identification des mots	- <i>utiliser une association son/image et lettre/image ;</i>	R
	- <i>offrir différents niveaux de difficulté dans le développement des syllabes ;</i>	R
	- <i>utiliser des objets pour représenter un son ou une syllabe.</i>	D
Les stratégies de compréhension	- <i>utiliser une carte sémantique visuelle afin d'aider à organiser les informations du texte ;</i>	D
	- <i>utiliser le dessin, l'écriture ou le schéma pour aider à verbaliser le contenu d'un texte.</i>	D

Pratiques d'adaptation des stratégies d'enseignement		Récurrentes R ou délaissées D
Avant la lecture	- <i>utiliser un support visuel ou une image pour débiter l'activité ;</i>	D
	- <i>faire anticiper l'histoire d'après les images, la forme du texte et la structure narrative ;</i>	R
	- <i>capter l'attention en mettant de l'intonation à notre voix ;</i>	R
	- <i>utiliser un langage simple et concret ;</i>	R
	- <i>s'assurer d'avoir une seule idée par phrase et un vocabulaire connu ;</i>	R
	- <i>ralentir le débit de parole ;</i>	R
	- <i>bien articuler les mots ;</i>	R
	- <i>inviter l'élève à se redire dans sa tête ce qu'on a dit au sujet du texte avant de le lire.</i>	R
Pendant la lecture	- <i>combiner les activités de connaissance des lettres et de sons avec celles de la manipulation des sons dans les mots en les classant et en les associant à des gestes</i>	R
	- <i>relire plusieurs fois une phrase, un mot, un texte, une consigne en lui donnant du temps pour comprendre et chercher ses réponses.</i>	R
	- <i>donner du temps à l'élève pour comprendre ce qu'il lit ;</i>	R
	- <i>aider l'élève à trouver un mot en lui donnant la définition ;</i>	D
	- <i>faire repérer les mots connus et les mots inconnus;</i>	R
	- <i>faire trouver la signification des mots;</i>	D
	- <i>faire créer une liste de définitions ;</i>	D
	- <i>faire prendre conscience des sons constitutifs d'un mot;</i>	R
- <i>inviter l'élève à commenter les sons, les syllabes, le mot, la phrase ou le texte ;</i>	R	

Pratiques d'adaptation des stratégies d'enseignement		Récurrentes R ou délaissées D
Les pratiques de lecture	<ul style="list-style-type: none"> - <i>lecture individuelle;</i> - <i>lecture en chœur;</i> - <i>lecture devant la classe ;</i> - <i>lecture en suivant un rythme ;</i> - <i>lecture en alternance;</i> - <i>lecture avec tuteur;</i> - <i>lecture en dyade ;</i> - <i>lecture en jumelant un lecteur habile avec un lecteur faible;</i> - <i>lecture guidée ;</i> - <i>lecture en groupe de coopération ;</i> - <i>lecture de mots globaux ;</i> - <i>lecture de pseudos-mots ;</i> - <i>lecture en terminant la phrase commencée par l'enseignante.</i> 	<ul style="list-style-type: none"> R R D D D D D D R D R D D
Les pratiques d'aide à l'évocation	<ul style="list-style-type: none"> - <i>en revoyant l'illustration;</i> - <i>en se donnant l'évocation graphique du mot;</i> - <i>en se tenant un discours sur le mot ;</i> - <i>en recherchant des similitudes ;</i> - <i>en réentendant les sons des mots dans sa tête.</i> 	<ul style="list-style-type: none"> R R R R R
Après la lecture	<ul style="list-style-type: none"> - <i>écrire ou dessiner les idées générées par les élèves;</i> - <i>utiliser le schéma du récit ou une carte sémantique;</i> - <i>faire poser des questions avec des choix de réponses ;</i> - <i>faire des bricolages, des recettes ou des pièces de théâtre après la lecture.</i> 	<ul style="list-style-type: none"> D D D D
Principes d'enseignement	<ul style="list-style-type: none"> - <i>amener les nouveaux apprentissages petit à petit;</i> - <i>créer des liens entre les apprentissages et le vécu des élèves;</i> - <i>revenir fréquemment sur un même concept.</i> 	<ul style="list-style-type: none"> R R R

Pratiques d'adaptation de l'environnement : <small>Récurrentes R ou délaissées D</small>		
variable contexte		
Aménagement de la classe	- <i>prendre soin du niveau sonore;</i>	R
	- <i>prendre de la stimulation auditive.</i>	R
Aménagement de l'horaire	- <i>instaurer une routine fixe et stable ;</i>	R
	- <i>indiquer le début, le milieu et la fin d'une activité.</i>	R

ANNEXE III
QUESTIONNAIRE D'ENQUÊTE



Identification des pratiques de différenciation pédagogique
lors de l'enseignement-apprentissage de la lecture

Projet de recherche
Nathalie Gauthier
Maîtrise en sciences de l'éducation

Campus Lévis
1595, boulevard Alphonse-Desjardins
Lévis (Québec) Canada
G6V 0A6
Téléphone : 418 833-8800

Votre participation à cette recherche est anonyme et les réponses émises sont confidentielles. Tous les renseignements communiqués par ce questionnaire servent uniquement à des fins de recherche et seront détruits après leur compilation.

1^{re} partie : Les renseignements généraux

Date : _____ (année, mois, jour)

1. Quel est votre sexe? F M

2. Quel est votre statut?
 Régulier à temps plein Précaire à temps plein
 Régulier à temps partiel Précaire à temps partiel

3. L'école où vous enseignez actuellement se situe dans quel type de milieu socio-économique selon les indices de la Commission scolaire des Navigateurs?

Très défavorisé (9-10) Légèrement favorisé (3-4)
 Légèrement défavorisé (7-8) Très favorisé (1-2)
 Moyen (5-6)

4. Depuis combien d'années enseignez-vous?

0-5 ans 16-29 ans
 6-15 ans 30-35 ans

5. Combien d'années avez-vous enseigné en 1^{re} année du 1^{er} cycle?

0-5 ans 16-29 ans
 6-15 ans 30-35 ans

6. Quelle est votre formation?

Baccalauréat : _____ Études graduées : _____
 Certificat : _____ Autres : _____

7. Quel est le nombre approximatif d'heures de formation que vous avez reçues à propos de la différenciation pédagogique? _____

8. Quel est le nombre d'heures de formation que vous avez reçues à propos des théories sur les styles cognitifs utiles à la différenciation pédagogique (exemples : les intelligences multiples, les styles cognitifs, la gestion mentale)? _____

9. Avez-vous dans votre classe un ou des élèves qui présentent un trouble du langage ou une dysphasie? Oui Non

Si oui, combien? _____

2^e partie : *Pratiques relatives à l'utilisation de la différenciation pédagogique en situation d'enseignement de la lecture*

Les énoncés suivants décrivent des comportements d'adaptation de l'acte d'enseigner. Pour chacun de ces comportements, indiquez la fréquence à laquelle vous le pratiquez dans votre classe principalement dans les activités de lecture en grand groupe. Encerclez le chiffre qui correspond le mieux à votre réalité. **Il n'y a pas de bonne réponse, toutes les réponses indiquées permettront une meilleure analyse des résultats.**

0 jamais	1 à l'occasion <small>(moins de 1 fois par semaine)</small>	2 quelquefois <small>(de 1 à 2 fois par semaine)</small>	3 souvent <small>(de 3 à 4 fois par semaine)</small>	4 régulièrement <small>(tous les jours)</small>
-------------	---	--	--	---

L'adaptation du matériel

Dans ma classe, lors d'une activité de lecture, à quelle fréquence:

		jamais	à l'occasion	quelquefois	souvent	régulièrement
A. Texte à lire	1. j'augmente ou je diminue la longueur du texte à lire (exemple : un texte de deux phrases en début d'année, plus long selon le moment de l'année);	0	1	2	3	4
	2. j'utilise des textes contenant des mots familiers ou connus et une structure répétitive;	0	1	2	3	4
	3. j'espace le contenu du texte sur la feuille ou j'agrandis le matériel;	0	1	2	3	4
	4. j'utilise un livre enregistré ou un enregistrement de la leçon pour aider à la compréhension.	0	1	2	3	4
B. Activité de globalisation des mots	5. j'expose les mots à globaliser sur le mur pour offrir une banque de mots;	0	1	2	3	4
	6. j'utilise des cartes mot/image (exemple : le mot chat avec le dessin d'un chat sur une même carte);	0	1	2	3	4
	7. j'écris le mot ou la phrase au tableau.	0	1	2	3	4
C. Stratégies de reconnaissance et d'identification des mots	8. j'offre différents niveaux de difficulté dans le développement des syllabes (exemple : des mots à 1 syllabe, 2 syllabes, 3 syllabes. Le son « ou » au début, au milieu ou à la fin du mot);	0	1	2	3	4
	9. j'utilise une association son/image, lettre/image;	0	1	2	3	4
	10. j'utilise des objets pour représenter les sons ou les lettres dans le mot (exemple : un cube pour chaque lettre constituant le mot).	0	1	2	3	4
D. Stratégies de gestion de compréhension	11. j'utilise une carte sémantique (exemple : des mots/idées émis par les élèves classés par catégorie) dessinée au tableau ou sur une feuille qui sera distribuée aux élèves pour organiser les informations du texte;	0	1	2	3	4
	12. j'utilise le dessin, l'écriture ou le schéma pour aider les élèves à verbaliser le contenu d'un texte.	0	1	2	3	4

Quelles sont les raisons qui motivent l'utilisation ou non de certaines adaptations liées au matériel?

0 jamais	1 à l'occasion <small>(moins de 1 fois par semaine)</small>	2 quelquefois <small>(de 1 à 2 fois par semaine)</small>	3 souvent <small>(de 3 à 4 fois par semaine)</small>	4 régulièrement <small>(tous les jours)</small>
-------------	---	--	--	---

L'adaptation des stratégies d'enseignement

Dans ma classe, lors d'une activité de lecture, à quelle fréquence:

		jamais	à l'occasion	quelquefois	souvent	régulièrement
A. Avant l'activité de lecture	13. j'utilise une image ou un objet pour amorcer l'activité (exemple: une image d'un chat pour une activité sur les chats);	0	1	2	3	4
	14. je fais anticiper l'histoire d'après les images et la forme du texte;	0	1	2	3	4
	15. je capte l'attention des élèves en mettant de l'intonation à ma voix, en touchant l'élève inattentif ou en m'assurant d'un contact visuel;	0	1	2	3	4
	16. j'utilise un langage simple et concret avec un vocabulaire connu;	0	1	2	3	4
	17. je m'assure d'avoir une seule idée par phrase;	0	1	2	3	4
	18. je parle plus lentement;	0	1	2	3	4
	19. j'articule bien les mots;	0	1	2	3	4
	20. j'invite l'élève à se redire ou à revoir dans sa tête ce qu'on a dit du sujet avant de lire.	0	1	2	3	4
B. Pendant l'activité de lecture	21. je combine les activités de reconnaissance des lettres et des sons des lettres avec celles de la manipulation des sons dans les mots. J'associe les sons et les mots à des gestes. (exemple : le geste de se frotter le ventre est associé au son du « m ») ;	0	1	2	3	4
	22. je varie les formes de lecture,	0	1	2	3	4
	lecture individuelle (les élèves lisent seuls tous en même temps);	0	1	2	3	4
	lecture en chœur (tous les élèves en même temps);					
	lecture devant la classe (à tour de rôle);	0	1	2	3	4
	lecture en suivant un rythme (sur le rythme de la chanson « Au clair de la lune »);	0	1	2	3	4
	lecture en alternance (l'enseignant lit une phrase, l'élève en lit une);	0	1	2	3	4
	lecture avec un tuteur;					
	lecture en dyade;	0	1	2	3	4
	lecture jumelant un lecteur habile et un lecteur faible;	0	1	2	3	4
	lecture guidée (l'enseignant lit avec le groupe, modèle les stratégies pendant la lecture);	0	1	2	3	4
	lecture en groupe de coopération (quatre élèves lisent une partie différente d'un texte et chacun explique aux autres ce qu'ils ont lu et compris);	0	1	2	3	4
	lecture en lisant des mots appris globalement (individuellement);	0	1	2	3	4
lecture en lisant seulement des pseudo-mots (matoli, saveau);	0	1	2	3	4	
lecture permettant de terminer un mot ou une phrase commencé par l'enseignant;	0	1	2	3	4	

0 jamais	1 à l'occasion <small>(moins de 1 fois par semaine)</small>	2 quelquefois <small>(de 1 à 2 fois par semaine)</small>	3 souvent <small>(de 3 à 4 fois par semaine)</small>	4 régulièrement <small>(tous les jours)</small>
-------------	---	--	--	---

L'adaptation des stratégies d'enseignement

Dans ma classe, lors d'une activité de lecture, à quelle fréquence:

		jamais	à l'occasion	quelquefois	souvent	régulièrement
B. Pendant l'activité de lecture	23. je permets à l'élève de relire plusieurs fois une phrase, un mot, un texte ou une consigne;	0	1	2	3	4
	24. je donne du temps à l'élève pour comprendre ce qu'il lit et chercher les réponses;	0	1	2	3	4
	25. j'invite l'élève à se fabriquer une évocation (une image mentale du mot),	0	1	2	3	4
	en revoyant l'illustration (l'image du chat);	0	1	2	3	4
	en se donnant l'évocation graphique du mot (revoir c h a t);	0	1	2	3	4
	en se tenant un discours sur le mot (il commence par un ch, termine par un t);	0	1	2	3	4
	en recherchant des similitudes avec des mots connus;	0	1	2	3	4
	en réentendant les sons des mots dans sa tête;	0	1	2	3	4
	26. j'aide l'élève à trouver un mot en lui donnant la définition ou en le faisant choisir entre plusieurs mots;	0	1	2	3	4
	27. je fais repérer les mots connus et les mots inconnus;	0	1	2	3	4
	28. je fais trouver la signification de ces mots;	0	1	2	3	4
	29. je fais créer une liste des définitions de ces mots;	0	1	2	3	4
	30. je fais prendre conscience des sons constitutifs d'un mot;	0	1	2	3	4
31. j'invite l'élève à commenter les sons, les syllabes, le mot, la phrase ou l'image.	0	1	2	3	4	
C. Après l'activité de lecture	32. j'écris ou je dessine sur un carton les idées générées par les élèves en cherchant l'idée principale d'une phrase, d'un paragraphe ou d'un texte;	0	1	2	3	4
	33. j'utilise le schéma du récit, une carte sémantique ou un réseau conceptuel pour classifier les idées d'un texte afin de favoriser la compréhension;	0	1	2	3	4
	34. je fais poser des questions précises par les élèves. Je donne des choix de réponses;	0	1	2	3	4
	35. je fais des bricolages, des recettes ou des pièces de théâtre après la lecture de consignes, de recettes ou de pièces.	0	1	2	3	4
D Les principes d'enseignement	36. j'amène les nouveaux apprentissages petit à petit et je m'assure que les nouvelles informations sont liées aux anciennes;	0	1	2	3	4
	37. je crée des liens entre les nouveaux apprentissages et le vécu de l'élève;	0	1	2	3	4
	38. je reviens fréquemment sur un nouveau concept dans une même journée.	0	1	2	3	4

Quelles sont les raisons qui motivent l'utilisation ou non de certaines adaptations liées aux stratégies d'enseignement? _____

0 jamais	1 à l'occasion <small>(moins de 1 fois par semaine)</small>	2 quelquefois <small>(de 1 à 2 fois par semaine)</small>	3 souvent <small>(de 3 à 4 fois par semaine)</small>	4 régulièrement <small>(tous les jours)</small>
-------------	---	--	--	---

L'adaptation de l'environnement : variable contexte

Dans ma classe, lors d'une activité de lecture, à quelle fréquence:

		jamais	à l'occasion	quelquefois	souvent	régulièrement
A. Aménagement de la classe	39. je prends soin du niveau sonore;	0	1	2	3	4
	40. je prends soin de la stimulation auditive (exemple : la musique d'ambiance).	0	1	2	3	4

B. Aménagement de l'horaire	41. j'instaure une routine stable, fixe et durable pour les périodes consacrées à la lecture;	0	1	2	3	4
	42. j'indique le début, le milieu et la fin d'une activité tout au long de son déroulement.	0	1	2	3	4

Quelles sont les raisons qui motivent l'utilisation ou non de certaines adaptations liées à l'environnement?

Pour le cas où vous avez un ou des élèves intégrés avec une problématique langagière, de quelle façon avez-vous pris connaissance des adaptations favorisant leur intégration (exemples : par un collègue, en lisant, en assistant à une formation)?

Décrivez les pratiques de différenciation pédagogique en situation d'enseignement de la lecture en grand groupe que vous utilisez et qui ne sont pas indiquées dans ce questionnaire?

Nathalie Gauthier

Étudiante, Maîtrise en sciences de l'éducation,
Université du Québec à Rimouski, campus Lévis.

Nous vous remercions d'avoir bien voulu répondre à ce questionnaire et vous souhaitons une belle fin d'année scolaire!

Veillez retourner le questionnaire par courrier interne à :

Nathalie Gauthier,
École des Moussaillons

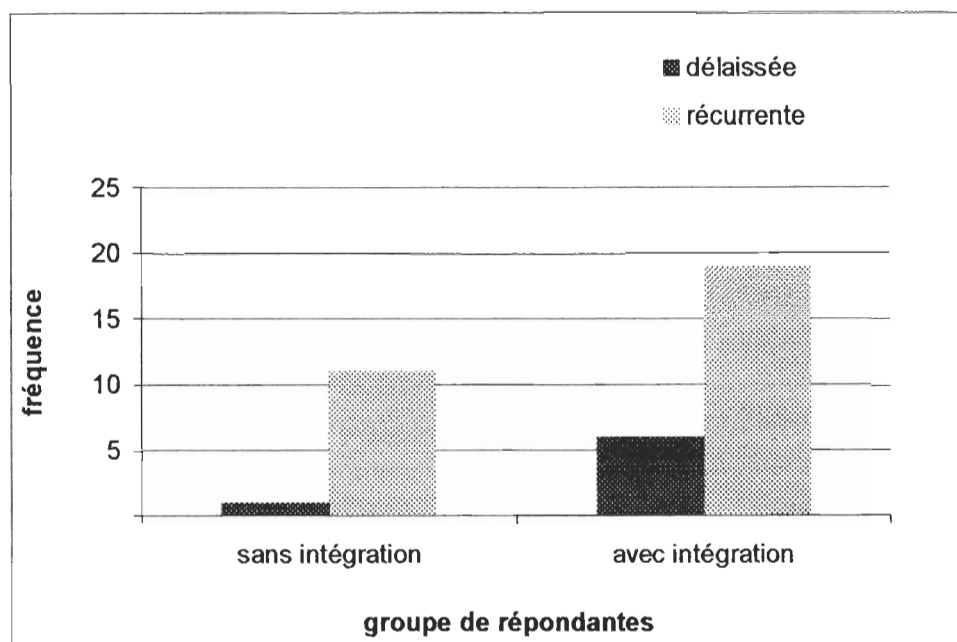
ANNEXE IV
RÉSULTATS DE LA COMPARAISON DES PRATIQUES DES GROUPES
AVEC ET SANS INTÉGRATION

1.0 Les pratiques adaptées au matériel

Les pratiques adaptées au matériel se divisent en quatre parties distinctes dans le questionnaire: 1) l'adaptation des textes à lire; 2) l'adaptation des activités de globalisation; 3) l'adaptation des stratégies de reconnaissance et d'identification des mots; et 4) l'adaptation des stratégies de compréhension.

1.1 L'adaptation des textes à lire

Pour l'adaptation des textes à lire, quatre pratiques sont mentionnées par les auteurs, soit *j'augmente ou diminue la longueur du texte à lire, j'utilise des textes avec des mots familiers ou connus, j'espace le contenu du texte ou j'agrandis le matériel, j'utilise un livre enregistré*. La figure 30 présente la fréquence d'utilisation de la pratique *j'augmente ou diminue la longueur du texte à lire* pour les groupes avec et sans intégration. Les deux groupes de répondantes *augmentent ou diminuent la longueur du texte à lire* de façon récurrente. Pour le groupe avec intégration, 19 répondantes emploient cette pratique plus de trois fois semaine. Il y a 11 répondantes du groupe sans intégration qui utilisent cette pratique plus de trois fois semaine.

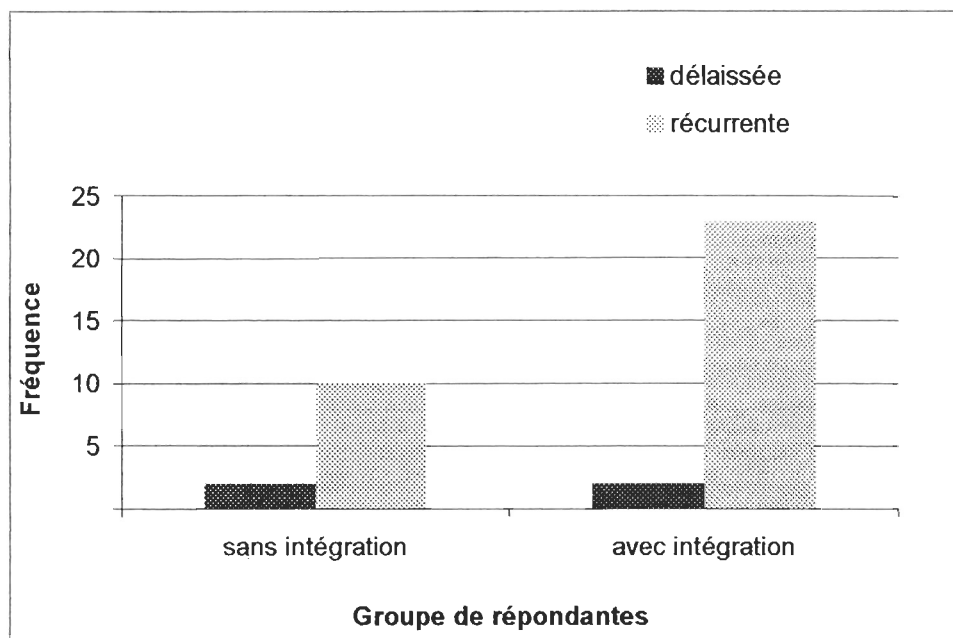


$\chi^2 = 0,38, p > 0,05$

Figure 30: Fréquence de répondantes des groupes avec et sans intégration qui utilisent la pratique *J'augmente ou je diminue la longueur des textes*

Au regard du résultat obtenu lors de l'application du test exact de Fisher, il apparaît qu'il n'existe pas de différence significative entre le groupe avec intégration et celui sans intégration, puisque $p=0,38, p>0,05$, le seuil de signification.

La figure 31 présente la fréquence d'utilisation de la pratique *j'utilise des textes avec des mots familiers ou connus* pour les groupes avec et sans intégration. Les répondantes des groupes avec et sans intégration indiquent qu'elles *utilisent des textes avec des mots familiers ou connus* d'une façon récurrente. Pour le groupe avec intégration, 23 répondantes, donc 92% d'entre elles, utilisent cette pratique plus de trois fois semaine. Sur les 12 répondantes dans le groupe sans intégration, dix utilisent cette pratique plus de trois fois semaine.

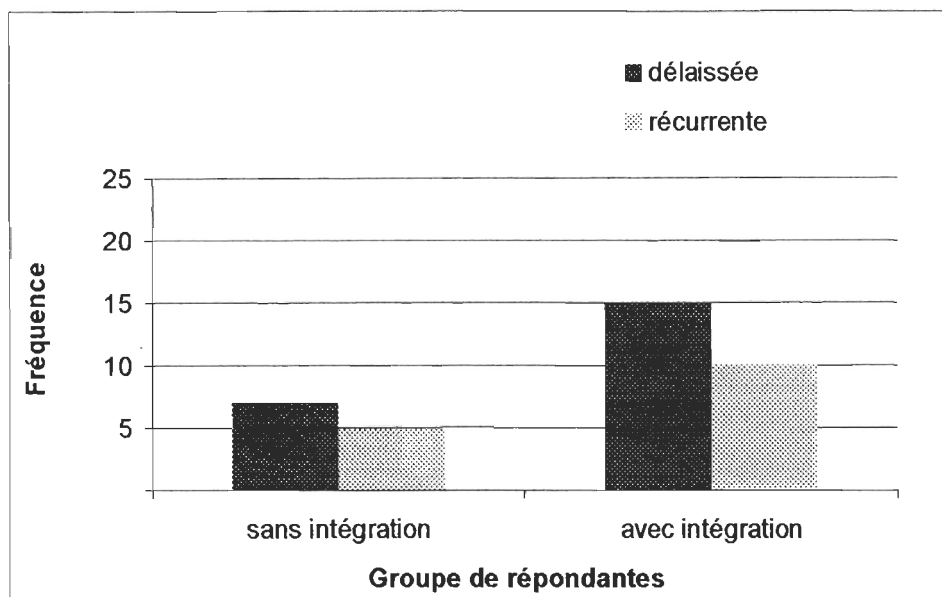


$p = 0,58, p > 0,05$

Figure 31: Fréquence de répondantes des groupes avec et sans intégration qui utilisent la pratique *J'utilise des textes avec des mots familiers ou connus*

Lorsqu'on observe le résultat du test exact de Fisher pour la pratique *J'utilise des textes avec des mots familiers ou connus*, il apparaît qu'il n'existe pas de différence significative entre les deux groupes, puisque $p=0,58, p>0,05$, le seuil de signification.

La figure 32 présente la fréquence d'utilisation de la pratique *j'espace le contenu du texte ou j'agrandis le matériel* pour les groupes avec et sans intégration. Cette troisième pratique, *j'espace le contenu du texte ou j'agrandis le matériel* est délaissée par les groupes avec et sans intégration. De fait, 15 répondantes des 25 du groupe avec intégration soit 60% d'entre elles, ainsi que sept répondantes sur les 12 du groupe sans intégration soient 58,3%, emploient cette pratique moins de deux fois semaine.

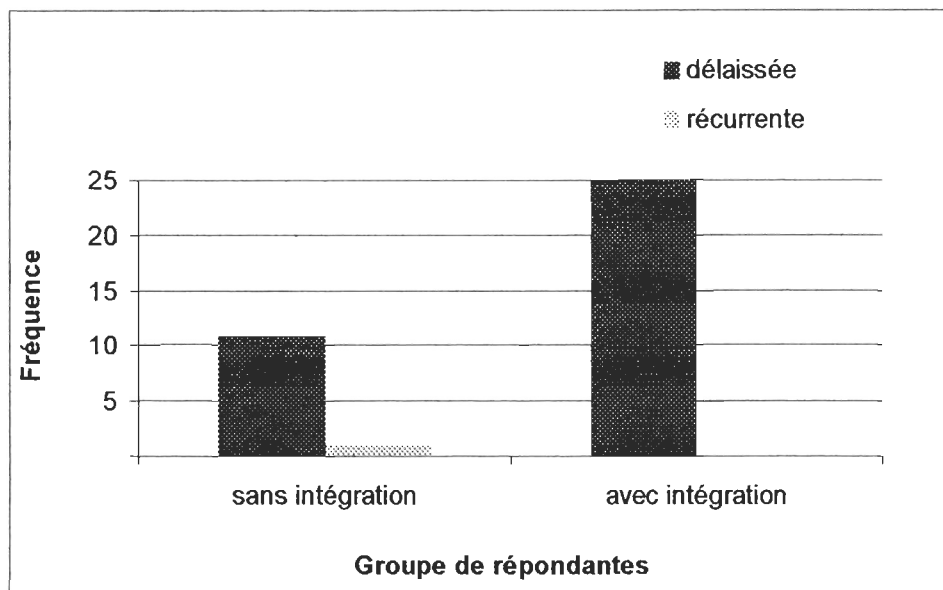


$$\chi^2_{(dl, N=37)} = 0,92, p > 0,05$$

Figure 32: Fréquence de répondantes des groupe avec et sans intégration qui utilisent la pratique *J'espace le contenu du texte ou j'agrandis le matériel*

Au regard du résultat obtenu lors du test de comparaison khi-2, il apparaît qu'il n'existe aucune différence significative entre le groupe de répondantes avec intégration et celui sans intégration dans la fréquence d'utilisation de cette pratique, puisque $\chi^2_{(dl, N=37)} = 0,92$, $p > 0,05$, le seuil de signification.

La figure 33 présente la fréquence d'utilisation de la pratique *j'utilise un livre enregistré* pour les groupes avec et sans intégration. La dernière pratique observée auprès des répondantes est délaissée par les deux groupes. Les 25 répondantes du groupe avec intégration et les 11 des 12 répondantes du groupe sans intégration indiquent qu'elles *utilisent un livre enregistré* moins de deux fois semaine.



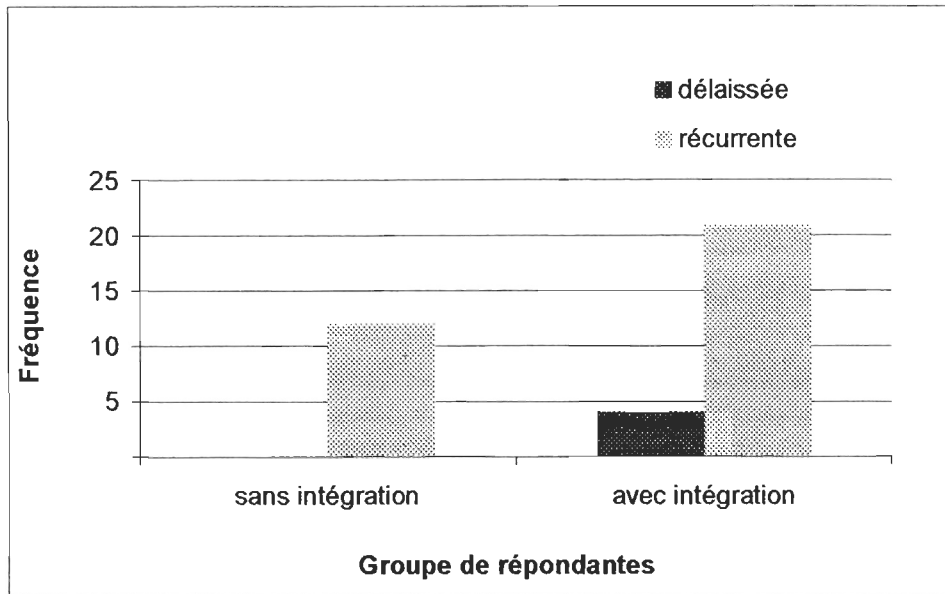
$p = 0,32, p > 0,05$

Figure 33: Fréquence de répondantes des groupes avec et sans intégration qui utilisent la pratique *J'utilise un livre enregistré*

Les résultats du test exact de Fisher confirment qu'il n'existe aucune différence significative entre les deux groupes avec et sans intégrations, puisque $p=0,32, p>0,05$, le seuil de signification.

1.2 L'adaptation des activités de globalisation des mots

Les pratiques d'adaptation pour les activités de globalisation des mots sont au nombre de trois, soit *j'expose les mots à globaliser sur le mur pour offrir une banque de mots, j'utilise des cartes mots/images, j'écris le mot ou la phrase au tableau*. La figure 34 présente la fréquence d'utilisation de cette pratique *j'expose les mots à globaliser sur le mur pour offrir une banque de mots* pour les groupes avec et sans intégration. Les répondantes des groupes avec et sans intégration *exposent les mots à globaliser sur le mur pour offrir une banque de mots* de façon récurrente. Les 12 répondantes du groupe sans intégration et 21 répondantes des 25 du groupe avec intégration, soit 84%, *exposent les mots à globaliser sur le mur* plus de trois fois semaine.

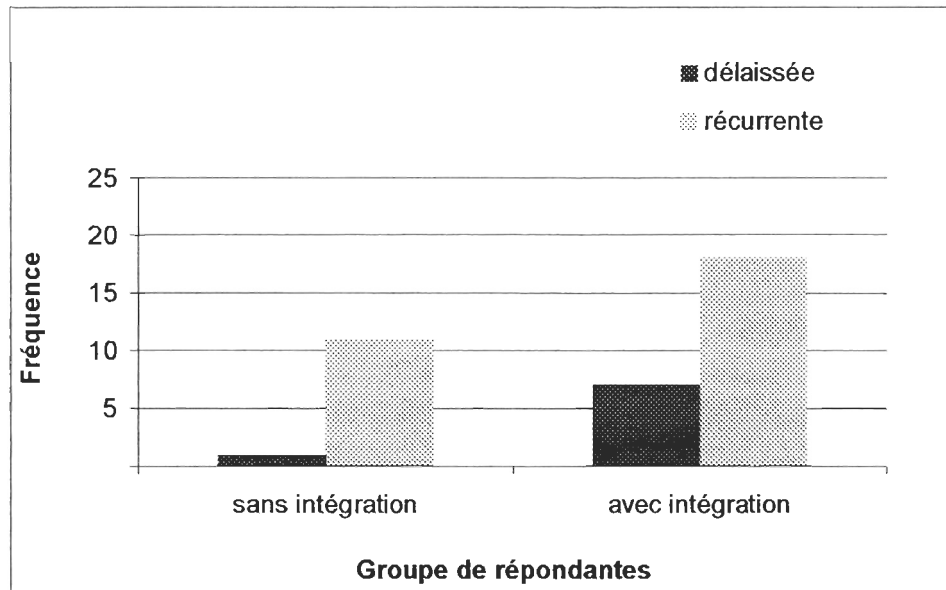


$p = 0,28, p > 0,05$

Figure 34: Fréquence des répondantes des groupes avec et sans intégration qui utilisent la pratique *J'expose les mots à globaliser sur le mur*

Le résultat du test exact de Fisher indique qu'il n'existe pas de différence significative entre les groupes avec et sans intégration pour la pratique de cette adaptation puisque $p=0,28, p>0,05$, seuil de signification.

La figure 35 présente la fréquence d'utilisation de la pratique *j'utilise des cartes mot/image* pour les groupes avec et sans intégration. La pratique *J'utilise des cartes mot/image* est considérée comme une pratique récurrente. De fait, 11 répondantes sur les 12 du groupe sans intégration, soit 92%, et les 18 répondantes sur les 25 du groupe avec intégration, soit 72%, *utilisent des cartes mot/image* plus de trois fois semaine.

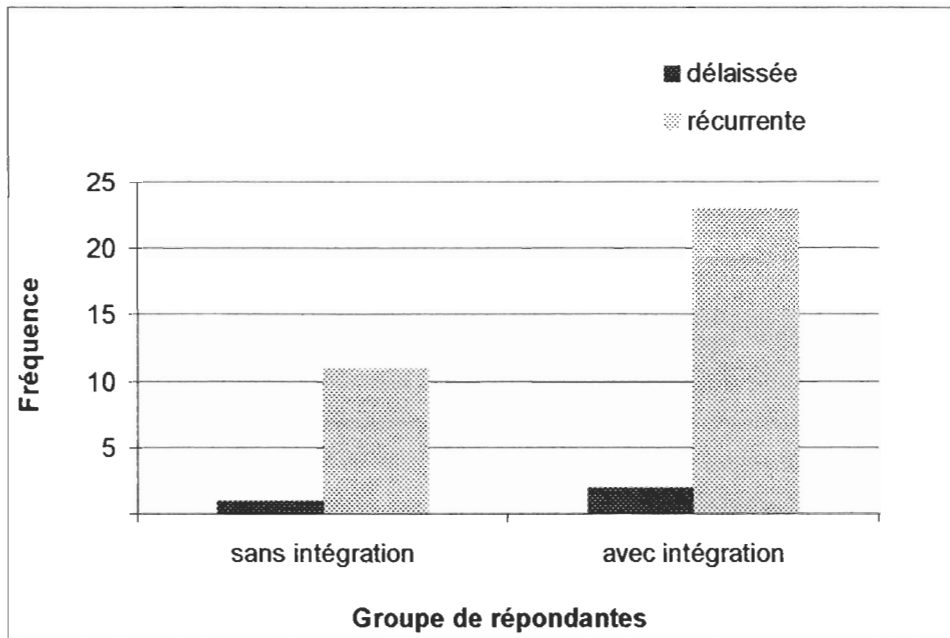


$p = 0,23, p > 0,05$

Figure 35: Fréquence de répondantes des groupes avec et sans intégration qui utilisent la pratique *J'utilise des cartes mot/image*

Au regard du résultat obtenu au test exact de Fisher, il apparaît qu'il n'existe pas de différence significative pour l'emploi de cette pratique entre les deux groupes, puisque $p=0,23, p>0,05$, le seuil de signification.

La figure 36 présente la fréquence d'utilisation de la pratique *j'écris le mot ou la phrase au tableau* pour les groupes avec et sans intégration. Le résultat obtenu pour la pratique *j'écris le mot ou la phrase au tableau* indique qu'elle est une pratique récurrente pour l'ensemble des répondantes. Lorsqu'on observe les données brutes, 11 répondantes sur les 12 du groupe sans intégration et 23 répondantes sur les 25 du groupe avec intégration utilisent cette pratique plus de trois fois semaine.



$p = 1, p > 0,05$

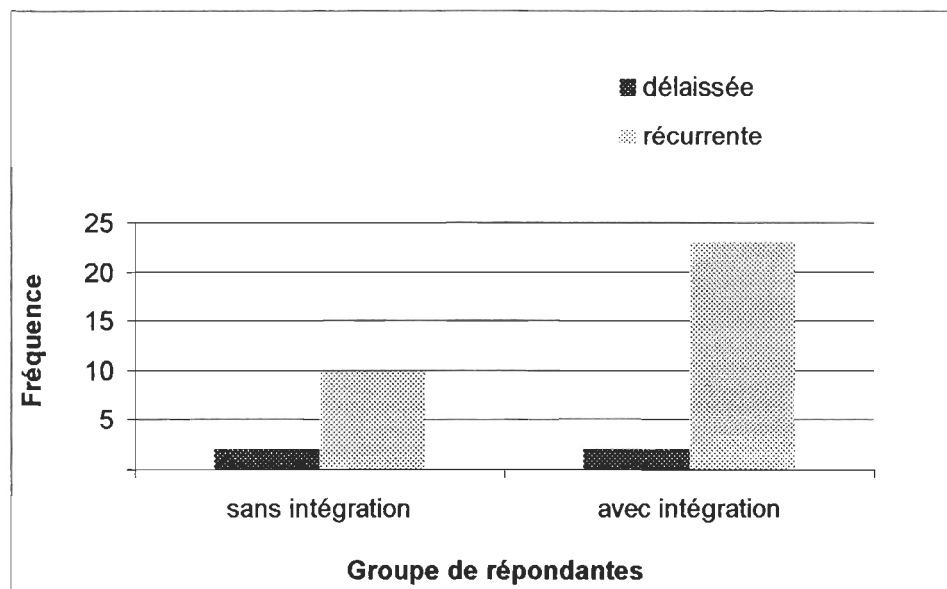
Figure 36: Fréquence de répondantes des groupes avec et sans intégration qui utilisent la pratique *J'écris le mot ou la phrase au tableau*

Lorsqu'on applique les calculs du test exact de Fisher, il apparaît qu'il n'existe pas de différence significative entre les deux groupes de répondantes, puisque $p=1, p>0,05$, le seuil de réussite.

1.3 L'adaptation des stratégies de reconnaissance et d'identification des mots

Les pratiques énumérées pour l'adaptation des stratégies de reconnaissance et d'identification des mots sont au nombre de trois, soit *j'offre différents niveaux de difficulté dans le développement des syllabes*, *j'utilise une association son/image, lettre /image*, *j'utilise des objets pour représenter les sons ou les lettres dans le mot*. La figure 36 présente la fréquence d'utilisation de la pratique *j'offre différents niveaux de difficulté dans le développement des syllabes* pour les groupes avec et sans intégration. La pratique *j'offre différents niveaux de difficulté dans le développement des syllabes* est récurrente pour les répondantes des deux groupes. De fait, dix répondantes sur les 12 du groupe sans

intégration, soit 83%, et 23 répondantes sur les 25 du groupe avec intégration, soit 92%, indiquent qu'elles utilisent cette pratique plus de trois fois semaine.

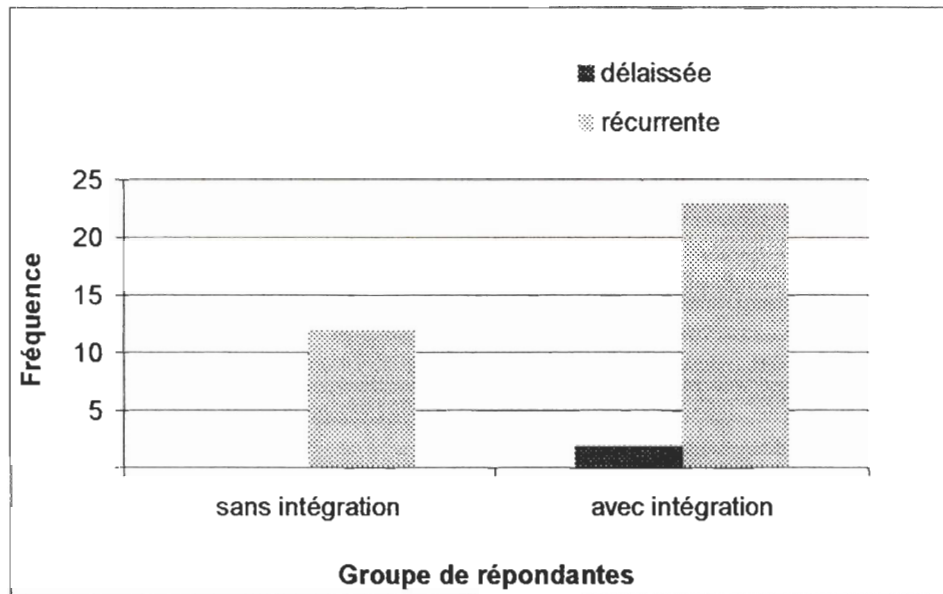


$p = 0,58, p > 0,05$

Figure 36: Fréquence de répondantes des groupes avec et sans intégration qui utilisent la pratique *J'offre différents niveaux de difficulté dans le développement des syllabes*

Le résultat obtenu lors de l'application du test exact de Fisher démontre qu'il n'existe pas de différence significative entre l'utilisation de la pratique entre le groupe avec ou sans intégration, puisque $p=0,58, p>0,05$, le seuil de signification.

La figure 37 présente la fréquence d'utilisation de la pratique *j'utilise une association son/image, lettre /image* pour les groupes avec et sans intégration. La pratique *j'utilise une association son/image, lettre /image* est récurrente pour l'ensemble des répondantes. Les résultats obtenus par les répondantes des groupes avec et sans intégration sont identiques. Toutes les répondantes du groupe sans intégration et les 23 répondantes sur 25 du groupe avec intégration, soit 92%, utilisent cette pratique plus de trois fois semaine.

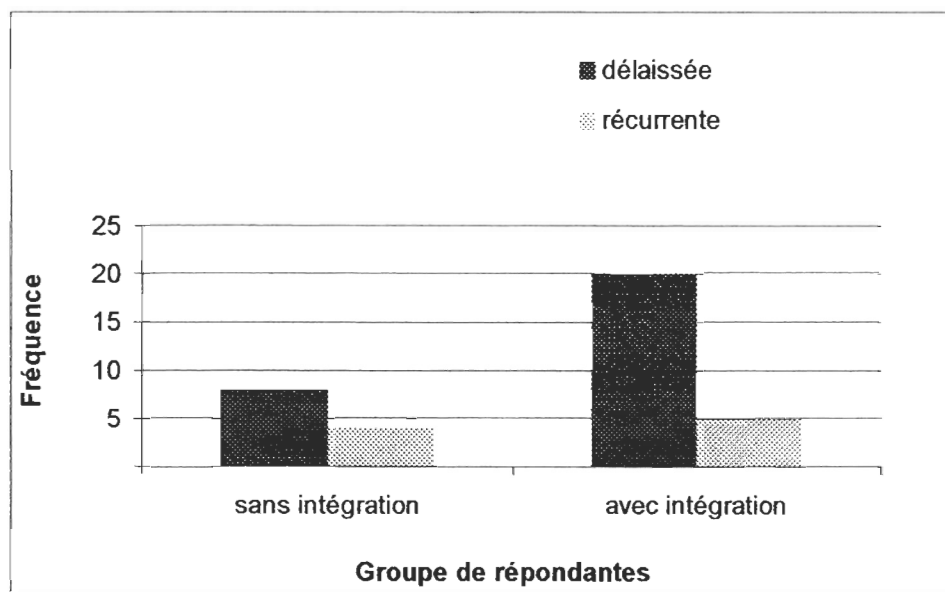


$p = 1, p > 0,05$

Figure 37: Fréquence de répondantes des groupes avec et sans intégration qui utilisent la pratique *J'utilise une association son/image, lettre/image*

Au regard du résultat obtenu au test exact de Fisher, il apparaît qu'il n'existe aucune différence significative entre l'utilisation de cette pratique dans un groupe avec intégration et un groupe sans intégration, puisque $p=1, p>0,05$, le seuil de signification.

La figure 38 présente la fréquence d'utilisation de la pratique *j'utilise des objets pour représenter les sons ou les lettres dans le mot* pour les groupes avec et sans intégration. La pratique pour l'adaptation des stratégies de reconnaissance et d'identification des mots, *j'utilise des objets pour représenter les sons ou les lettres dans le mot*, est délaissée par les répondantes des deux groupes. Il y a huit répondantes sur les 12 du groupe sans intégration, soit 67%, et 20 répondantes sur les 25 du groupe avec intégration, soit 83%, qui utilisent cette pratique moins de deux fois semaine.



$p = 0,43, p > 0,05$

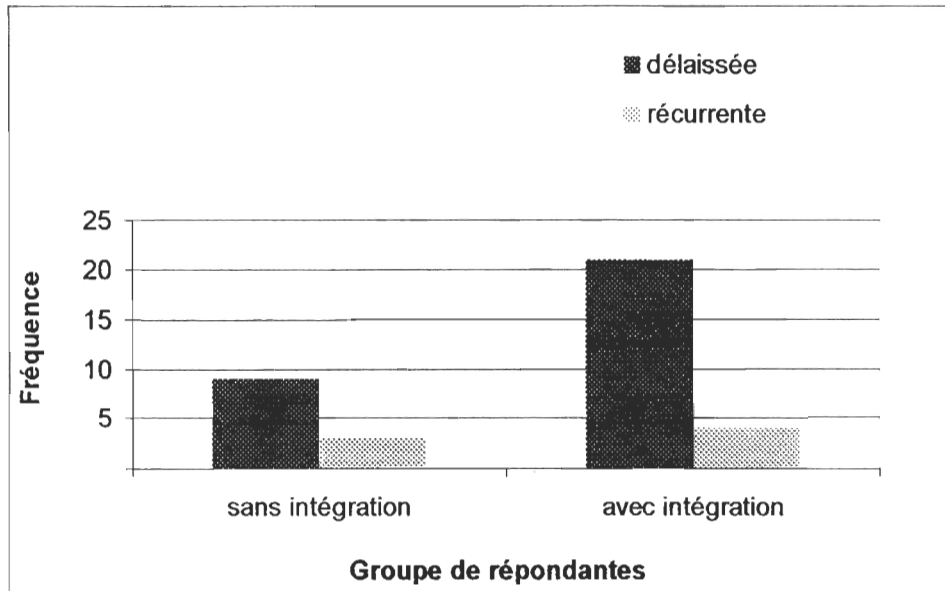
Figure 38: Fréquence de répondantes des groupes avec et sans intégration qui utilisent la pratique *J'utilise des objets pour représenter les sons ou les lettres dans le mot*

Au regard du résultat obtenu par le test exact de Fisher, il apparaît qu'il n'existe aucune différence significative dans l'utilisation de cette pratique dans les groupes avec et sans intégration, puisque $p=0,43, p>0,05$, le seuil de signification.

1.4 L'adaptation des stratégies de compréhension de lecture

Les pratiques liées à l'adaptation des activités de compréhension de lecture sont au nombre de deux, soit *j'utilise une carte sémantique dessinées au tableau ou sur une feuille pour organiser les informations d'un texte, j'utilise le dessin, l'écriture ou le schéma pour aider les élèves à verbaliser le contenu d'un texte*. La figure 39 présente la fréquence d'utilisation de la pratique *j'utilise une carte sémantique dessinées au tableau ou sur une feuille pour organiser les informations d'un texte* pour les groupes avec et sans intégration. Les répondantes des groupes avec et sans intégration délaissent cette pratique. Il y a neuf répondantes sur les 12 du groupe sans intégration, soit 75%, et les 21 répondantes sur les 25 du groupe avec intégration, soit 84%, qui *utilisent une carte sémantique dessinées au*

tableau ou sur une feuille pour organiser les informations d'un texte moins de deux fois semaine.

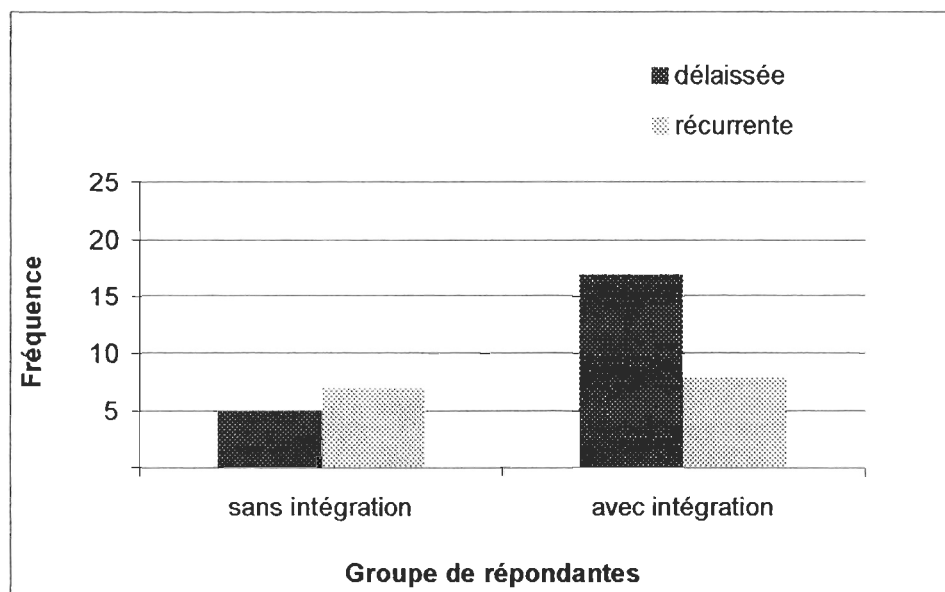


$p = 0,66, p > 0,05$

Figure 39: Fréquence des répondantes des groupes avec et sans intégration qui utilisent la pratique *J'utilise une carte sémantique pour organiser les informations du texte*

Au regard du résultat obtenu, il apparaît qu'il n'existe aucune différence significative entre l'utilisation de cette pratique par les groupes avec ou sans intégration, puisque le résultat obtenu par le test exact de Fisher, $p = 0,66, p > 0,05$, le seuil de signification.

La figure 40 présente la fréquence d'utilisation de la pratique *j'utilise le dessin, l'écriture ou le schéma pour aider les élèves à verbaliser le contenu d'un texte* pour les groupes avec et sans intégration. La pratique *J'utilise le dessin, l'écriture ou le schéma pour aider les élèves à verbaliser le contenu d'un texte* est utilisée plus de trois fois semaine par sept répondantes sur les 12 du groupe sans intégration, soit 58%. Elle est donc récurrente pour les répondantes de ce groupe. Par contre, 17 répondantes sur les 25 du groupe avec intégration, soit 68%, emploient cette pratique moins de deux fois semaine.



$$\chi^2_{(dl, N=37)} = 0,13, p > 0,05$$

Figure 40: Fréquence de répondantes des groupes avec et sans intégration qui utilisent la pratique *J'utilise le dessin, l'écriture ou le schéma pour aider les élèves à verbaliser le contenu d'un texte*

Au regard du résultat obtenu après l'application du test Khi-2 (χ^2), il apparaît qu'il n'existe aucune différence significative dans l'utilisation de cette pratique par les groupes avec et sans intégration, puisque $\chi^2_{(k, n-m)} = 0,13, p > 0,05$, le seuil de signification.

Parmi les 13 pratiques énumérées pour l'adaptation du matériel, il apparaît qu'aucune pratique n'obtienne un résultat significatif au test Khi-2 (χ^2) ou au test exact de Fisher. Par conséquent, il n'existe aucune différence significative dans l'utilisation de ces pratiques par les groupes avec et sans intégration.

2 Les pratiques adaptées aux stratégies d'enseignement

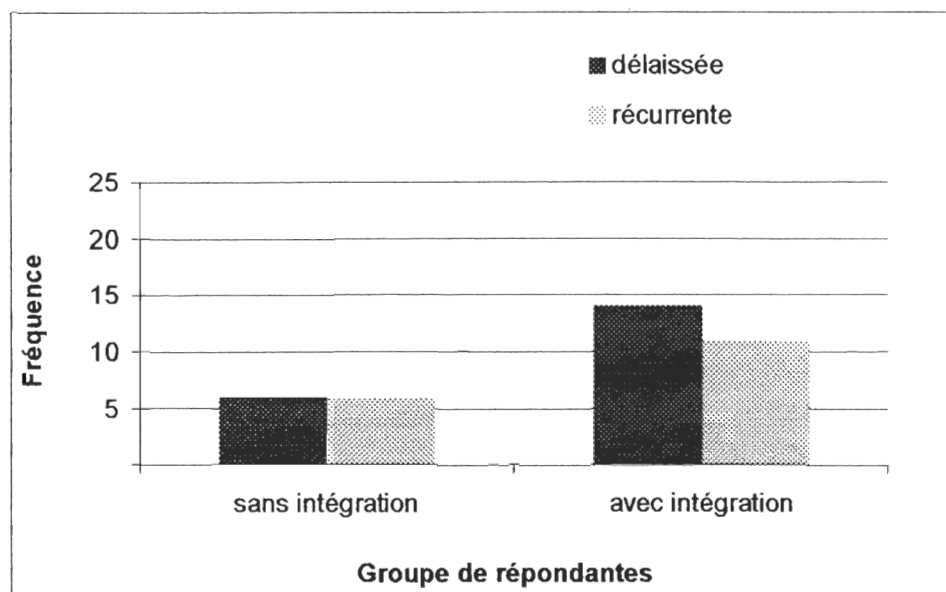
Les pratiques adaptées aux stratégies d'enseignement sont regroupées en quatre thèmes : 1) les pratiques avant la lecture ; 2) les pratiques pendant la lecture ; 3) les pratiques après la lecture ; et 4) les principes d'enseignement. Les paragraphes qui suivent

présentent les résultats de la comparaison entre l'utilisation de chaque pratique par les enseignantes du groupe avec intégration et leur utilisation par les enseignantes du groupe sans intégration.

2.1 L'adaptation des stratégies d'enseignement : avant la lecture

Les pratiques d'adaptation avant la lecture sont au nombre de huit, soit *j'utilise une image ou un objet pour amorcer l'activité, je fais anticiper l'histoire d'après les images et la forme du texte, je capte l'attention des élèves en mettant de l'intonation à ma voix, en touchant ou en m'assurant d'un contact visuel, j'utilise un langage simple et concret, je m'assure d'avoir une seule idée par phrase, je parle plus lentement, j'articule bien les mots, j'invite l'élève à se redire ou à revoir ce qu'on a dit du sujet.*

La figure 41 présente la fréquence d'utilisation de la pratique *j'utilise une image ou un objet pour amorcer l'activité* pour les groupes avec et sans intégration. La pratique *J'utilise une image ou un objet pour amorcer l'activité* est délaissée par l'ensemble des répondantes. Toutefois, les répondantes du groupe sans intégration sont partagées quant à l'utilisation qu'elles en font. De fait, six répondantes sur les 12 de ce groupe, soit 50%, délaissent cette pratique et six autres sur le 12, soit 50%, l'utilisent plus de trois fois semaine. Par contre, 17 répondantes sur les 25 du groupe avec intégration, soit 68%, utilisent cette pratique moins de deux fois semaine.

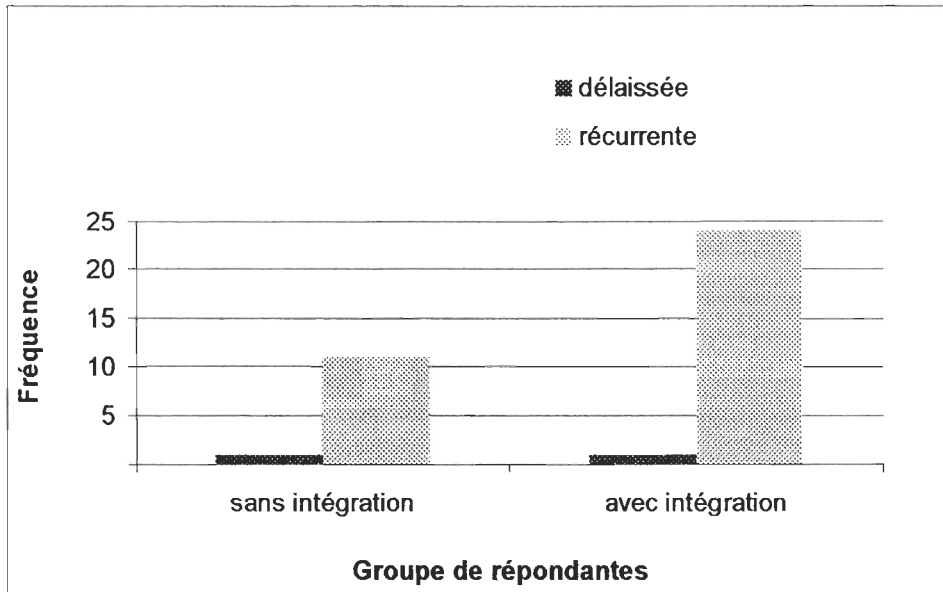


$$\chi^2_{(dl, N=37)} = 0,73, p > 0,05$$

Figure 41: Fréquence de répondantes des groupes avec et sans intégration qui utilisent la pratique *J'utilise une image ou un objet pour amorcer l'activité*

Le test Khi-2 (χ^2) révèle qu'il n'existe aucune différence significative dans l'emploi de cette pratique par les répondantes des groupes avec et sans intégration, puisque $\chi^2_{(dl, N=37)} = 0,13, p > 0,05$, le seuil de signification.

La figure 42 présente la fréquence d'utilisation de la pratique *je fais anticiper l'histoire d'après les images et la forme du texte* pour les groupes avec et sans intégration. La majorité des répondantes *fait anticiper l'histoire d'après les images et la forme du texte* plus de trois fois semaine. Les répondantes des groupes avec et sans intégration utilisent elles aussi cette pratique plus de trois fois semaine. Il y a 11 répondantes sur les 12 du groupe sans intégration, soit 92%, et les 24 répondantes sur les 25 du groupe avec intégration, soit 96%, qui l'emploient plus de trois fois semaine.

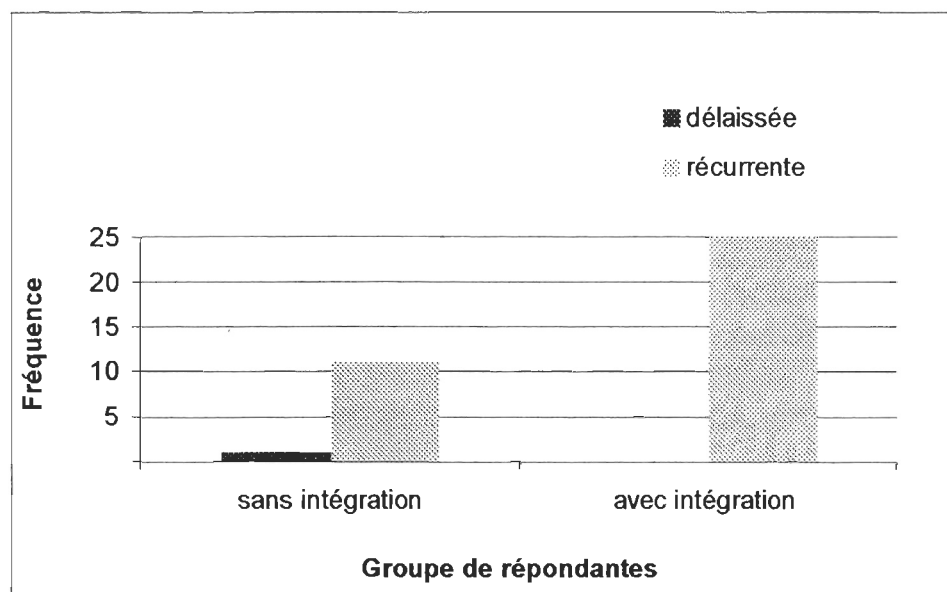


$p = 1, p > 0,05$

Figure 42: Fréquence de répondantes des groupes avec et sans intégration qui utilisent la pratique *Je fais anticiper l'histoire d'après les images et la forme du texte*

Le résultat obtenu lors de l'application du test exact de Fisher révèle qu'il n'existe aucune différence significative dans l'utilisation de cette pratique dans un contexte d'un groupe avec ou sans intégration, puisque $p=1, p>0,05$, le seuil de signification.

La figure 43 présente la fréquence d'utilisation de la pratique *Je capte l'attention des élèves en mettant de l'intonation à ma voix, en touchant l'élève inattentif ou en m'assurant d'un contact visuel* pour les groupes avec et sans intégration. La pratique *Je capte l'attention des élèves en mettant de l'intonation à ma voix, en touchant l'élève inattentif ou en m'assurant d'un contact visuel* est récurrente pour les répondantes des groupes avec et sans intégration. Il y a 11 répondantes sur les 12 du groupe sans intégration, soit 92%, et toutes les répondantes du groupe avec intégration, soit 100%, utilisent cette pratique plus de trois fois semaine.



$p = 0,32, p > 0,05$

Figure 43: Fréquence de répondantes des groupes avec et sans intégration qui utilisent la pratique *Je capte l'attention des élèves en mettant de l'intonation dans ma voix, en touchant l'élève ou en m'assurant un contact visuel*

Au regard du résultat obtenu lors de l'application du test exact de Fisher, il apparaît qu'il n'existe aucune différence significative pour l'application de cette pratique entre le groupe avec intégration et celui sans intégration, puisque $p=0,32, p>0,05$, le seuil de signification.

La figure 44 présente la fréquence d'utilisation de la pratique *J'utilise un langage simple et concret avec un vocabulaire connu* pour les groupes avec et sans intégration. La pratique *J'utilise un langage simple et concret avec un vocabulaire connu* est récurrente pour l'ensemble des répondantes. De plus, toutes les répondantes de chacun des groupes indiquent qu'elles utilisent cette pratique plus de trois fois semaine.

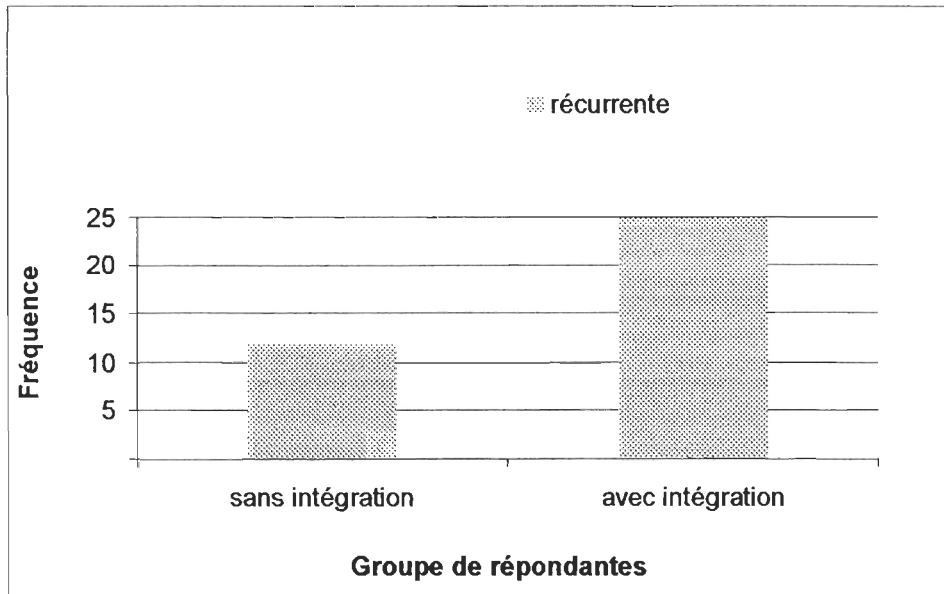
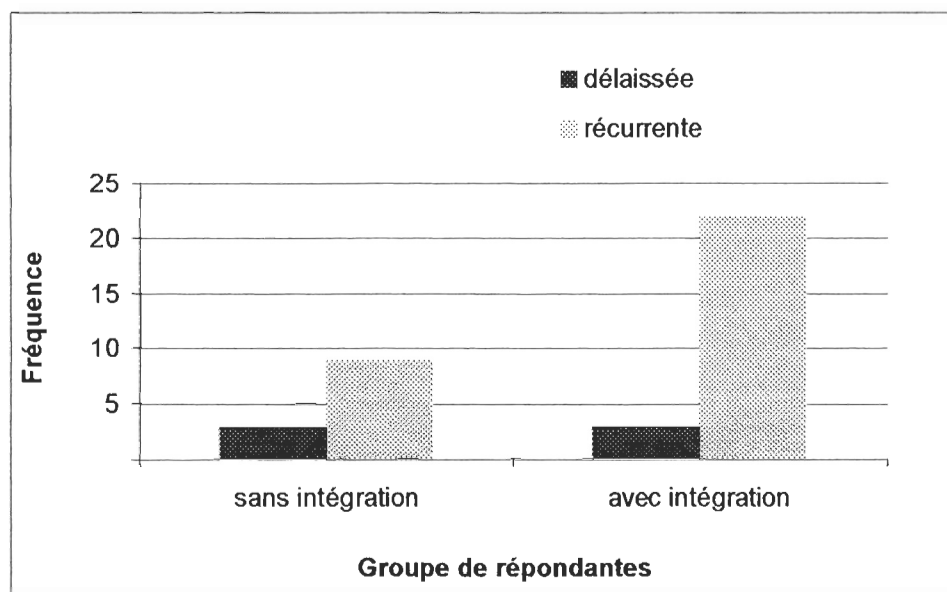


Figure 44: Fréquence de répondantes des groupes avec et sans intégration qui utilisent de la pratique *J'utilise un langage simple et concret avec un vocabulaire connu*

Pour cette pratique, le test de comparaison khi-2 (χ^2) et le test exact de Fisher ne peuvent être calculés, car les données sont des constantes et non des variables.

La figure 45 présente la fréquence d'utilisation de la pratique *Je m'assure d'avoir une seule idée par phrase* pour les groupes avec et sans intégration. La pratique *Je m'assure d'avoir une seule idée par phrase* est récurrente pour l'ensemble des répondantes. Il y a neuf répondantes sur les 12 du groupe sans intégration, soit 75%, et 22 répondantes sur les 25 du groupe avec intégration, soit 88%, qui utilisent cette pratique plus de trois fois semaine.

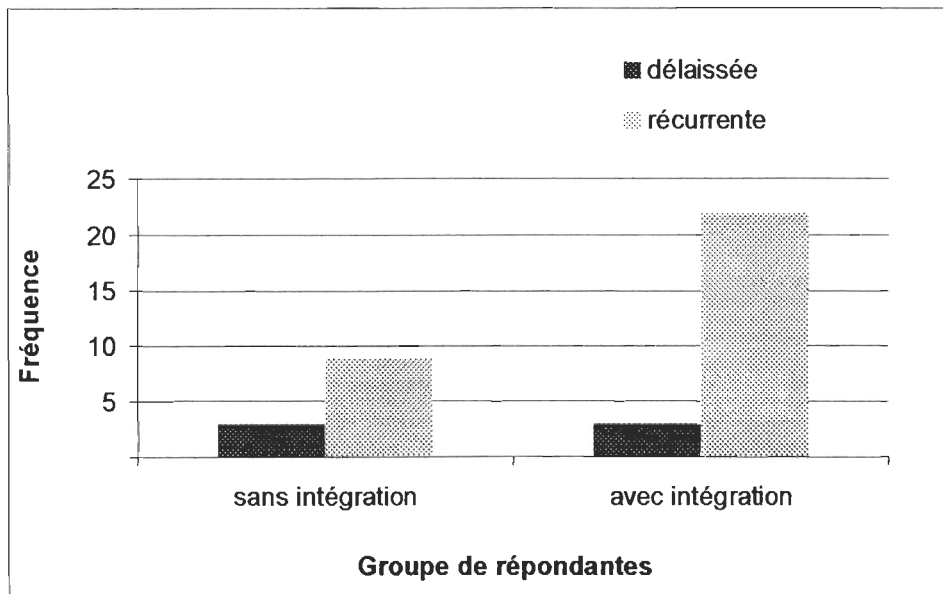


$p = 0,36, p > 0,05$

Figure 45: Fréquence de répondantes des groupes avec et sans intégration qui utilisent la pratique *Je m'assure d'avoir une seule idée par phrase*

Au regard du résultat obtenu lors de l'application du test exact de Fisher, il apparaît qu'il n'existe aucune différence significative entre les groupes avec et sans intégration dans l'utilisation de cette pratique, puisque $p=0,36, p>0,05$, le seuil de signification.

La figure 46 présente la fréquence d'utilisation de la pratique *Je parle plus lentement* pour les groupes avec et sans intégration. La pratique *Je parle plus lentement* est utilisée plus de trois fois semaine par neuf répondantes sur les 12 du groupe sans intégration, soit 75%, et par 22 répondantes sur les 25 du groupe avec intégration, soit 88%. Cette pratique est récurrente pour les groupes avec et sans intégration.

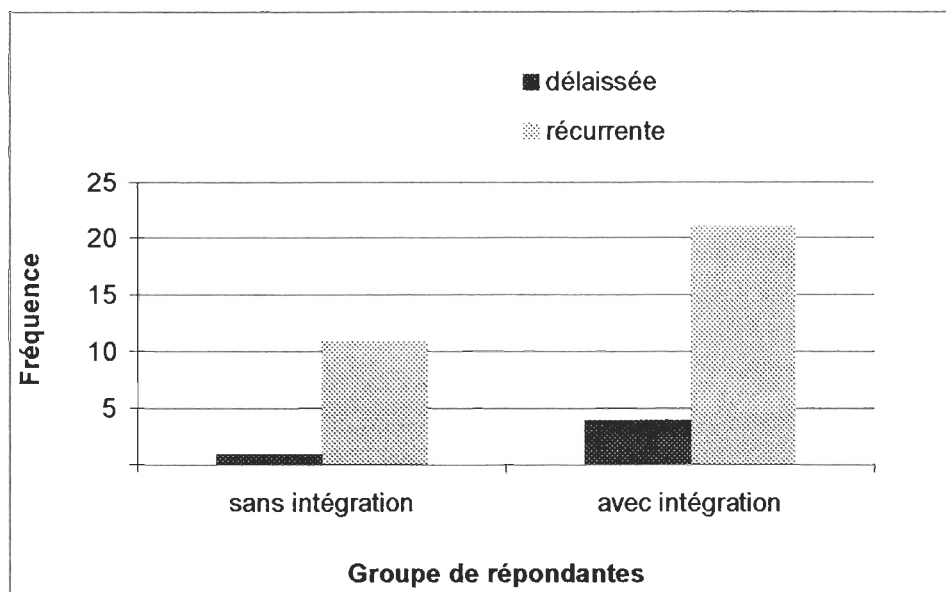


$p = 0,36, p > 0,05$

Figure 46: Fréquence de répondantes des groupes avec et sans intégration qui utilisent la pratique *Je parle plus lentement*

L'application du test exact de Fisher révèle qu'il n'existe aucune différence significative dans l'utilisation de la pratique *Je parle plus lentement* entre les groupes avec et sans intégration, puisque $p=0,36, p>0,05$, le seuil de signification.

La figure 47 présente la fréquence d'utilisation de la pratique *J'articule bien les mots* pour les groupes avec et sans intégration. La pratique *J'articule bien les mots* est récurrente pour l'ensemble des répondantes. Les résultats pour les deux groupes avec et sans intégration vont dans le même sens. Il y a 11 répondantes sur les 12 du groupe sans intégration, soit 92%, et 21 répondantes sur les 25 du groupe avec intégration, soit 88%, qui utilisent la pratique *J'articule bien les mots* plus de trois fois semaine.

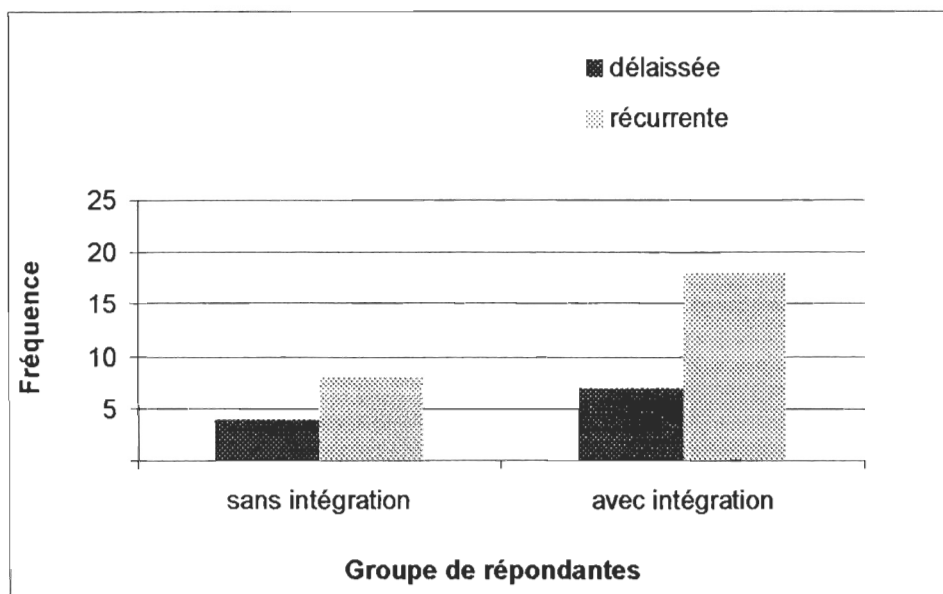


$p = 1, p > 0,05$

Figure 47: Fréquence de répondantes des groupes avec et sans intégration qui utilisent la pratique *J'articule bien les mots*

Le résultat de l'application du test exact de Fisher révèle qu'il n'existe aucune différence significative pour l'utilisation de cette pratique dans une groupe avec ou sans intégration, puisque $p=1, p>0,05$, le seuil de signification. De fait, le $p = 1$ est supérieur au seuil de signifiacnce déterminé à 0,05.

La figure 48 présente la fréquence d'utilisation de la pratique *J'invite l'élève à se redire ou à revoir dans sa tête ce qu'on a dit du sujet* pour les groupes avec et sans intégration. Cette dernière pratique mentionnée pour l'adaptation avant la lecture *J'invite l'élève à se redire ou à revoir dans sa tête ce qu'on a dit du sujet* est une pratique récurrente pour les groupes avec et sans intégration. Sur les 12 répondantes possibles, il y a huit répondantes du groupe sans intégration, soit 67%, et les 18 répondantes du groupe avec intégration sur les 25 répondantes, soit 72%, qui utilisent cette pratique plus de trois fois semaine.



$$\chi^2_{(dl, N=37)} = 0,74, p > 0,05$$

Figure 48: Fréquence de répondantes des groupes avec et sans intégration qui utilisent pratique *J'invite l'élève à se redire ou à revoir ce qu'on a dit du sujet*

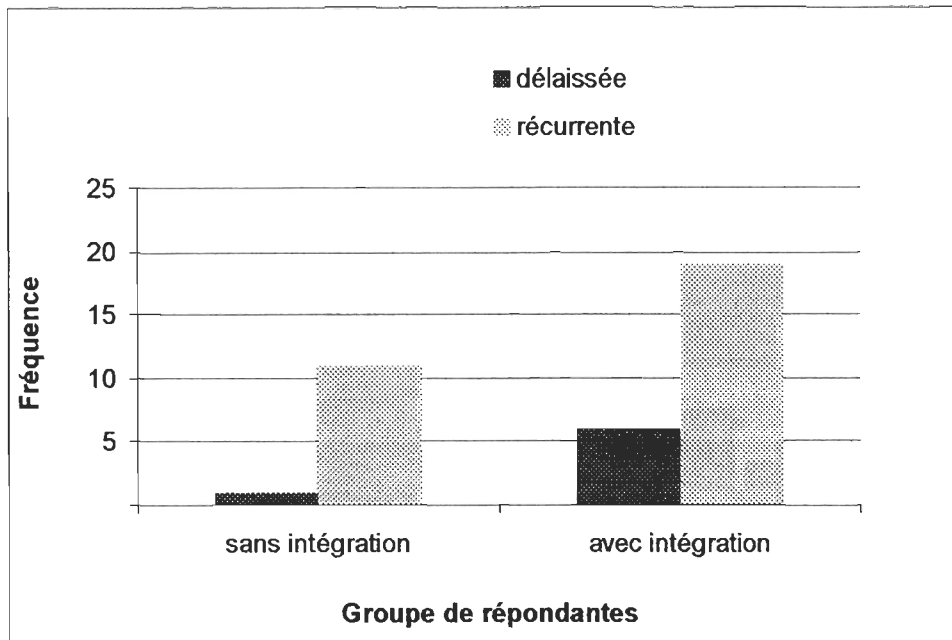
L'application du test Khi-2 (χ^2) pour cette pratique divulgue qu'il n'existe aucune différence significative dans son utilisation entre un groupe avec ou sans intégration, puisque $\chi^2_{(dl, N=37)} = 0,74, p > 0,05$, le seuil de signification.

En résumé, pour les huit pratiques d'adaptation des stratégies d'enseignement avant la lecture, soit *j'utilise une image ou un objet pour amorcer l'activité, je fais anticiper l'histoire d'après les images et la forme du texte, je capte l'attention des élèves en mettant de l'intonation à ma voix, en touchant ou en m'assurant d'un contact visuel, j'utilise un langage simple et concret, je m'assure d'avoir une seule idée par phrase, je parle plus lentement, j'articule bien les mots, j'invite l'élève à se redire ou à revoir ce qu'on a dit du sujet*, les résultats aux tests statistiques révèlent qu'il n'existe aucune différence significative dans l'utilisation de ces pratiques entre les groupes avec et sans intégration.

2.2 L'adaptation des stratégies d'enseignement : pendant la lecture

Cette partie se divise en trois groupes de pratiques communes, car la pratique *Je varie les pratiques de lecture* regroupe 13 façons de l'utiliser et la pratique *J'invite l'élève à se fabriquer une évocation* regroupe cinq façons. La présentation des résultats pour ces deux pratiques sera faite après celle des neuf autres pratiques pouvant être utilisées pendant la lecture, soit *je combine les activités de reconnaissance des lettres et des sons des lettres avec celles de manipulation*, *je permets à l'élève de relire plusieurs fois une phrase, un texte, un mot ou une consigne*, *je donne du temps à l'élève pour comprendre*, *j'aide l'élève à trouver un mot en lui donnant la définition*, *je fais repérer les mots connus et les mots inconnus*, *je fais trouver la signification de ces mots*, *je fais créer une liste des définitions de ces mots*, *je fais prendre conscience des sons constitutifs d'un mot*, *j'invite l'élève à commenter les sons, les syllabes et les lettres*.

La figure 49 présente la fréquence d'utilisation de la pratique *Je combine les activités de reconnaissance des lettres et des sons des lettres avec celles de manipulation des sons dans les mots* pour les groupes avec et sans intégration. La pratique *Je combine les activités de reconnaissance des lettres et des sons des lettres avec celles de manipulation des sons dans les mots* est récurrente pour les groupes avec et sans intégration. Sur 12 répondantes possibles, 11 répondantes du groupe sans intégration, soit 92% et 19 répondantes sur 25, soit 76%, utilisent cette pratique plus de trois fois semaine.

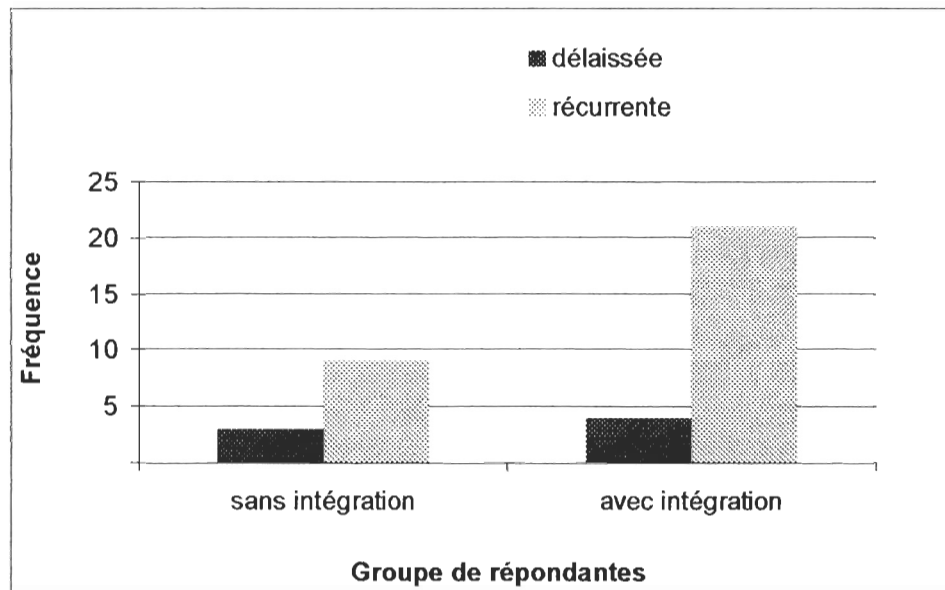


$p = 0,39, p > 0,05$

Figure 49: Fréquence de répondantes des groupes avec et sans intégration qui utilisent la pratique *Je combine les activités de reconnaissance des lettres et des sons avec celles de la manipulation*

Le résultat du test exact de Fisher révèle qu'il n'existe aucune différence significative entre les groupes avec et sans intégration pour l'utilisation de cette pratique, puisque $p = 0,39, p > 0,05$, le seuil de signification.

La figure 50 présente la fréquence d'utilisation de la pratique *Je permets à l'élève de relire plusieurs fois une phrase, un mot, un texte ou une consigne* pour les groupes avec et sans intégration. La pratique *Je permets à l'élève de relire plusieurs fois une phrase, un mot, un texte ou une consigne* est récurrente pour les groupes avec et sans intégration. Il y a neuf répondantes sur les 12 du groupe sans intégration, soit 75%, et 21 répondantes sur les 25 pour le groupe avec intégration, soit 84%, qui utilisent cette pratique plus de trois fois semaine.

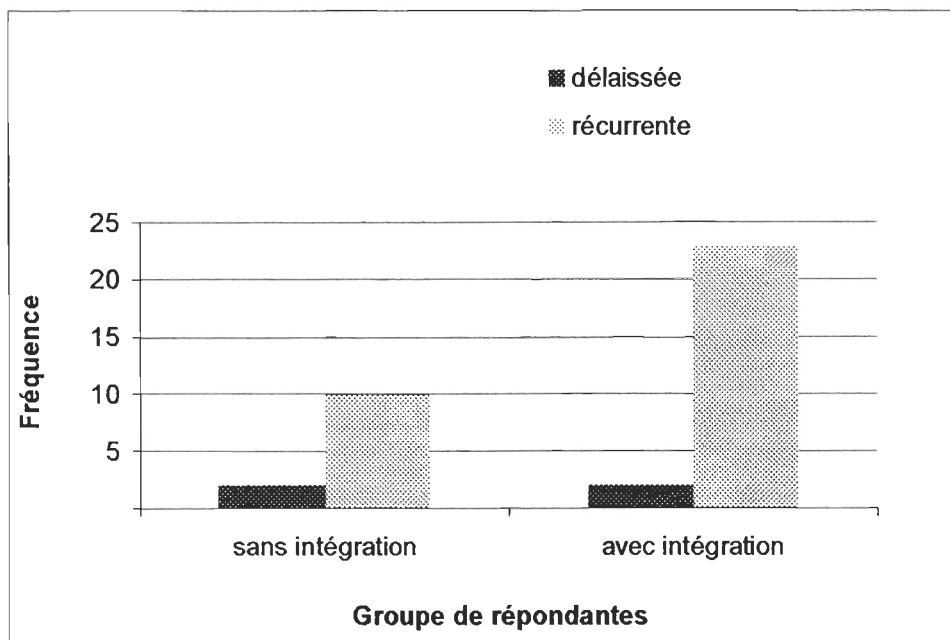


$p = 0,65, p > 0,05$

Figure 50: Fréquence de répondantes des groupes avec et sans intégration qui utilisent la pratique *Je permets à l'élève de relire plusieurs fois une phrase, un texte*

Au regard du résultat obtenu au test exact de Fisher, il apparaît qu'il n'existe aucune différence significative dans l'utilisation de cette pratique pour les groupes avec et sans intégration, puisque $p = 0,65, p > 0,05$, le seuil de signification.

La figure 51 présente la fréquence d'utilisation de la pratique *Je donne du temps à l'élève pour comprendre ce qu'il lit et chercher les réponses* pour les groupes avec et sans intégration. Cette pratique *Je donne du temps à l'élève pour comprendre ce qu'il lit et chercher les réponses* est récurrente pour les groupes avec et sans intégration. De fait, dix répondantes sur les 12 du groupe sans intégration, soit 83%, et 23 répondantes sur les 25 du groupe avec intégration, soit 92%, emploient cette pratique plus de trois fois semaine.

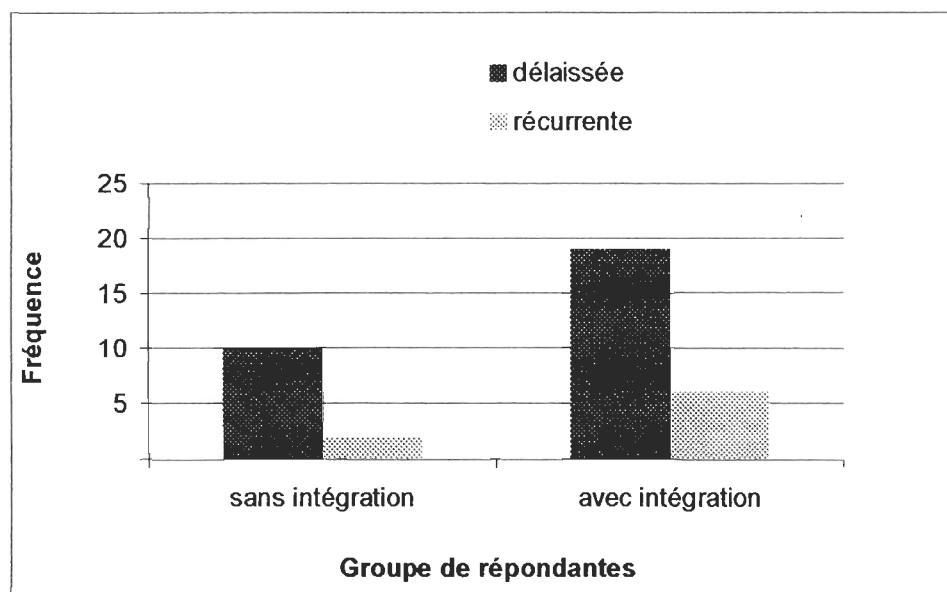


$p = 0,58, p > 0,05$

Figure 51: Fréquence de répondantes des groupes avec et sans intégration qui utilisent la pratique *Je donne du temps pour comprendre ce qu'il lit et chercher des réponses*

Le résultat obtenu lors de l'application du test exact de Fisher indique qu'il n'existe aucune différence significative entre les groupes avec et sans intégration, puisque $p = 0,58, p > 0,05$, le seuil de signification.

La figure 52 présente la fréquence d'utilisation de la pratique *J'aide l'élève à trouver un mot en lui donnant la définition ou en le faisant choisir* pour les groupes avec et sans intégration. La pratique *J'aide l'élève à trouver un mot en lui donnant la définition ou en le faisant choisir* est délaissée par les groupes avec et sans intégration. Pour le groupe avec intégration, il y a 19 répondants sur les 25 qui utilisent cette pratique moins de deux fois semaine, soit 76. Il y a dix répondantes sur les 12 pour le groupe sans intégration, soit 83%, qui utilisent cette pratique moins de deux fois semaine.

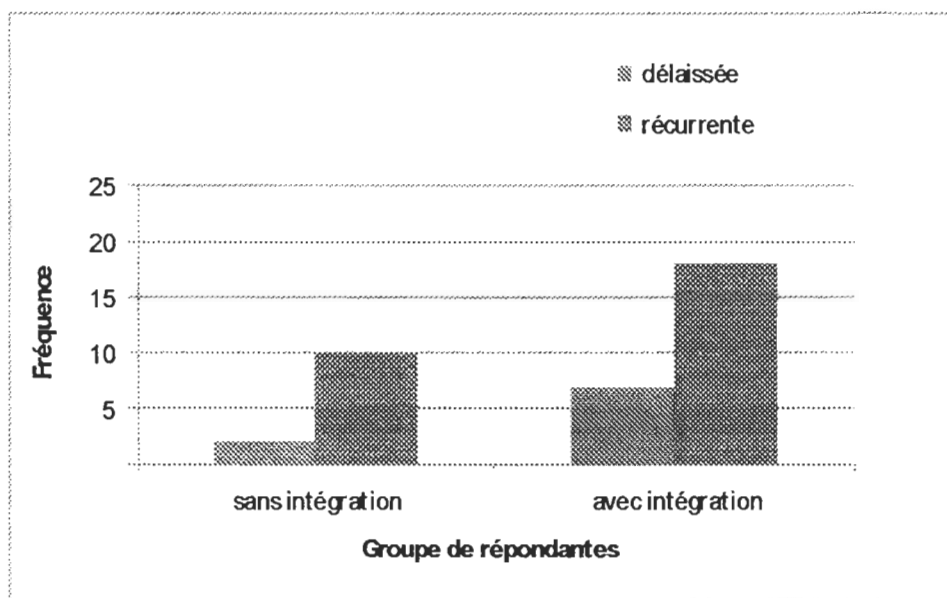


$p = 1, p > 0,05$

Figure 52: Fréquence de répondantes des groupes avec et sans intégration qui utilisent la pratique *J'aide l'élève à trouver un mot en lui donnant la définition*

Le résultat obtenu lors de l'application du test exact de Fisher indique qu'il n'existe aucune différence significative pour l'utilisation de cette pratique auprès des groupes avec ou sans intégration, puisque $p=1, p > 0,05$, le seuil de signification.

La figure 53 présente la fréquence d'utilisation de la pratique *Je fais repérer les mots connus et les mots inconnus* pour les groupes avec et sans intégration. La pratique *Je fais repérer les mots connus et les mots inconnus* est utilisée plus de trois fois semaine par l'ensemble des répondantes des groupes avec et sans intégration. Un nombre de dix répondantes sur les 12 du groupe sans intégration, soit 83%, et 18 répondantes sur les 25 du groupe avec intégration, soit 72%, ont utilisé cette pratique à une fréquence supérieure à trois fois semaine.

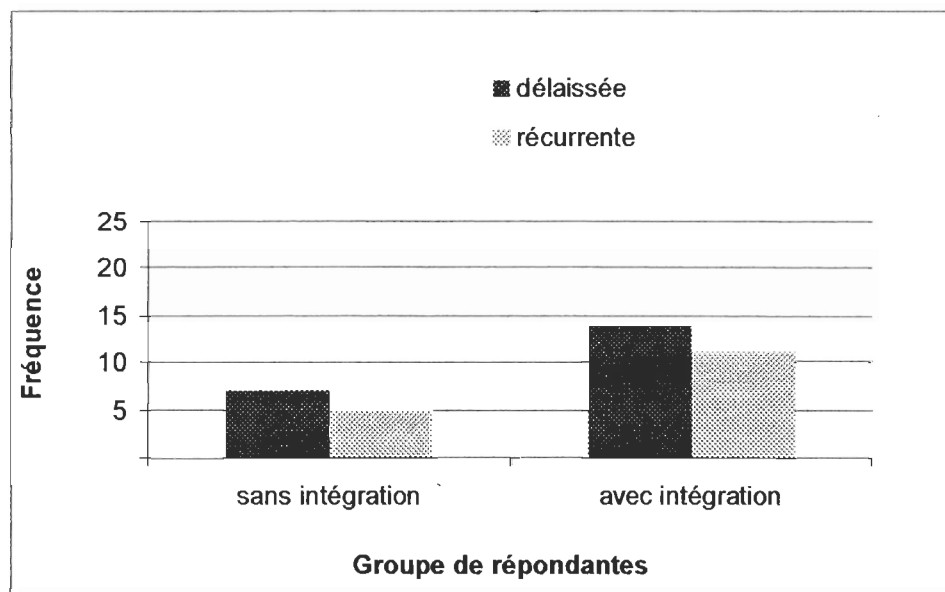


$p = 0,68, p > 0,05$

Figure 53: Fréquence de répondantes des groupes avec et sans intégration qui utilisent la pratique *Je fais repérer les mots connus ou les mots inconnus*

Le résultat de l'application du test exact de Fisher révèle qu'il n'existe aucune différence significative dans l'utilisation de cette pratique par les groupes avec ou sans intégration, puisque $p=0,68, p>0,05$, le seuil de signification.

La figure 54 présente la fréquence d'utilisation de la pratique *Je fais trouver la signification de ces mots* pour les groupes avec et sans intégration. Les répondantes des groupes avec et sans intégration indiquent qu'elles délaissent la pratique *Je fais trouver la signification de ces mots*. De fait, sept répondantes sur les 12 du groupe sans intégration, soit 58% et 14 répondantes sur les 25 du groupe avec intégration, soit 56%, emploient cette pratique moins de deux fois semaine.

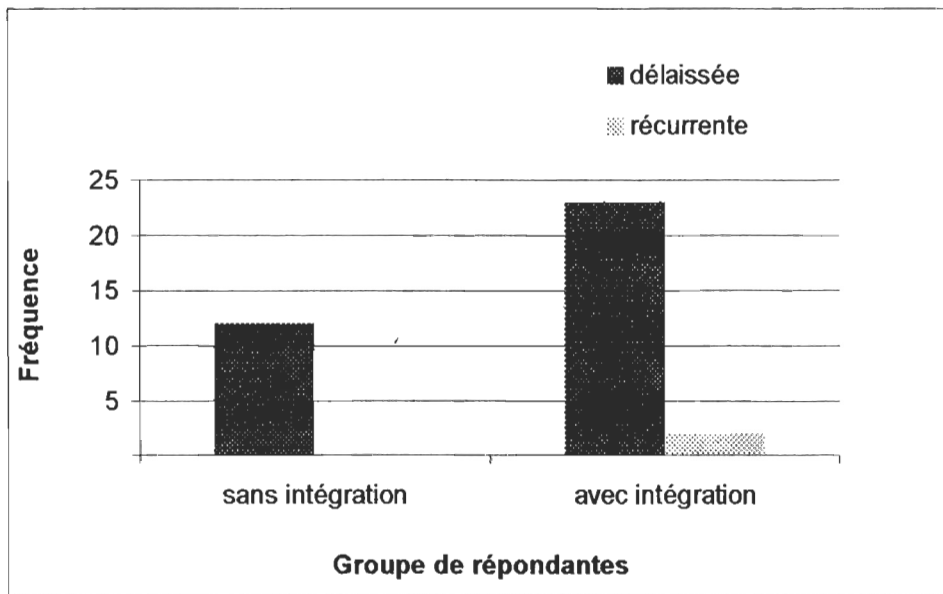


$$\chi^2_{(dl, N=37)} = 0,89, p > 0,05$$

Figure 54: Fréquence de répondantes des groupes avec et sans intégration qui utilisent la pratique *Je fais trouver la signification des mots connus ou des mots inconnus*

Au regard du résultat obtenu lors de l'application du test Khi-2 (χ^2), il apparaît qu'il n'existe aucune différence significative pour l'utilisation de cette pratique par les groupes avec ou sans intégration, puisque $\chi^2_{(dl, N=37)} = 0,89, p > 0,05$, le seuil de signification.

La figure 55 présente la fréquence d'utilisation de la pratique *Je fais créer une liste des définitions de ces mots* pour les groupes avec et sans intégration. La pratique *Je fais créer une liste des définitions de ces mots* est délaissée par les répondantes des groupes avec et sans intégration. Toutes les répondantes du groupe sans intégration et 23 répondantes sur les 25 du groupe avec intégration, soit 92%, utilisent cette pratique moins de deux fois semaine.

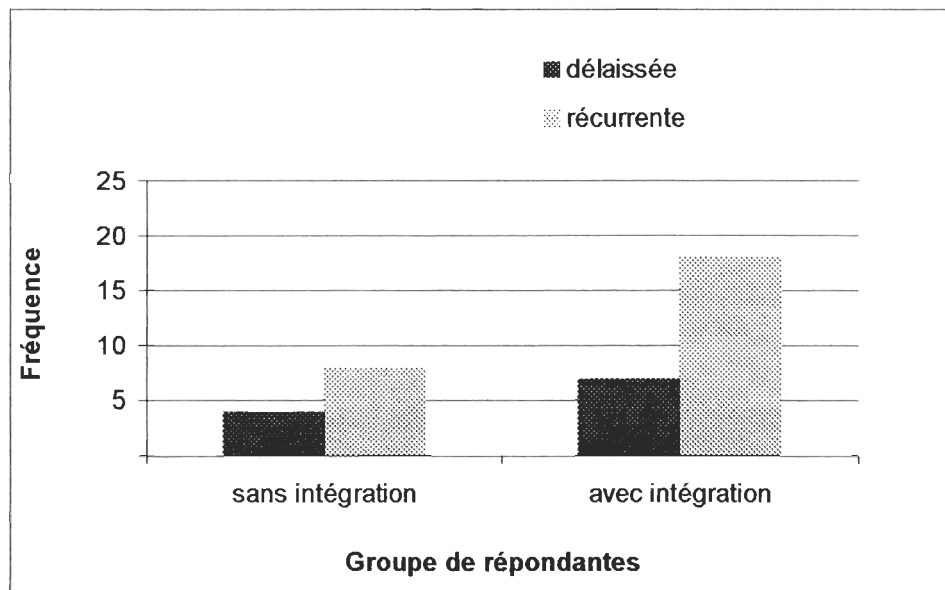


$p = 0,1, p > 0,05$

Figure 55: Fréquence de répondantes des groupes avec et sans intégration qui utilisent la pratique *Je fais créer une liste des définitions de ces mots*

Lors de l'application du test exact de Fisher, le résultat indique qu'il n'existe aucune différence significative dans l'utilisation de cette pratique par les groupes avec et sans intégration, puisque $p=1, p>0,05$, le seuil de signification.

La figure 56 présente la fréquence d'utilisation de la pratique *je fais prendre conscience des sons constitutifs d'un mot* pour les groupes avec et sans intégration. La prochaine pratique *fais prendre conscience des sons constitutifs d'un mot* est récurrente pour l'ensemble des répondantes des groupes avec et sans intégration. Il y a huit répondantes sur les 12 du groupe sans intégration, soit 67%, et 18 répondantes sur les 25 du groupe avec intégration, soit 72%, qui utilisent cette pratique plus de trois fois semaine.

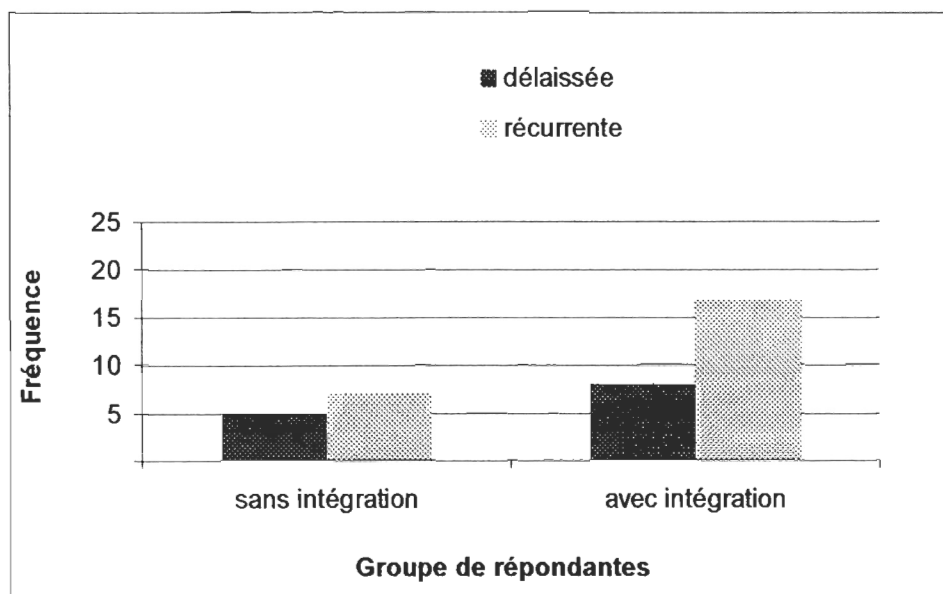


$p = 1, p > 0,05$

Figure 56: Fréquence de répondantes des groupes avec et sans intégration qui utilisent la pratique *Je fais prendre conscience des sons constitutifs d'un mot*

Le résultat obtenu par l'application du test exact de Fisher révèle qu'il n'existe aucune différence significative dans l'utilisation de cette pratique par les groupes avec et sans intégration, puisque $p=1, p>0,05$, le seuil de signification.

La figure 57 présente la fréquence d'utilisation de la pratique *J'invite l'élève à commenter les sons, les syllabes, le mot, la phrase ou l'image* pour les groupes avec et sans intégration. La pratique *J'invite l'élève à commenter les sons, les syllabes, le mot, la phrase ou l'image* est utilisée plus de trois fois semaine par les répondantes des groupes avec et sans intégration. De fait, sept répondantes sur les 12 du groupe sans intégration, soit 58%, et 17 répondantes sur les 25 du groupe avec intégration, soit 68%, l'emploient à cette fréquence.



$$\chi^2_{(dl, N=37)} = 0,56, p > 0,05$$

Figure 57: Fréquence de répondantes des groupes avec et sans intégration qui utilisent la pratique *J'invite l'élève à commenter les sons, les syllabes, le mot, la phrase ou l'image*

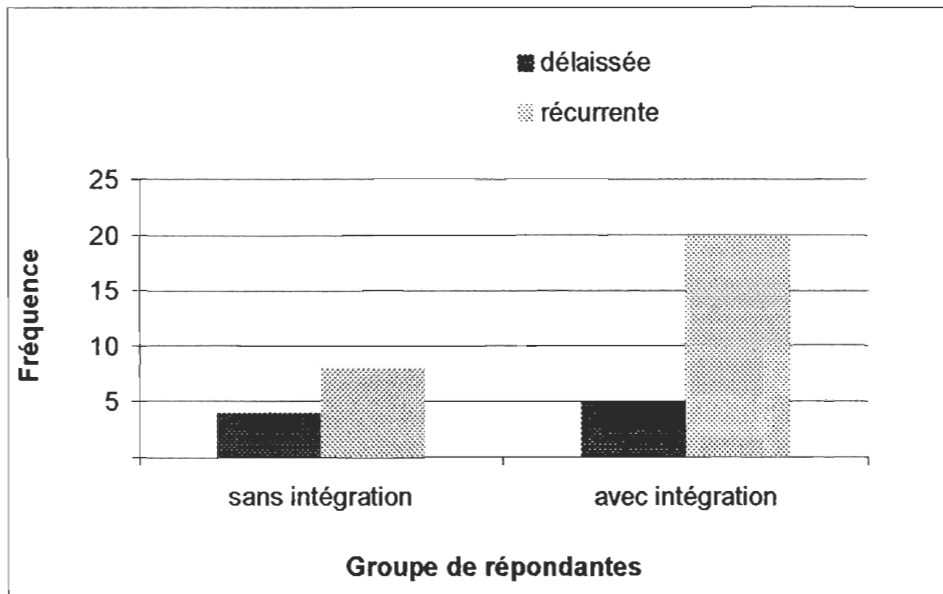
Le résultat de l'application du test Khi-2 (χ^2) indique qu'il n'existe aucune différence significative dans l'utilisation de cette pratique par les groupes avec ou sans intégration, puisque $\chi^2_{(dl, N=37)} = 0,56, p > 0,05$, le seuil de signification.

Conséquemment, il apparaît que les neuf pratiques des stratégies d'enseignement pendant la lecture, soit *je combine les activités de reconnaissance des lettres et des sons des lettres avec celles de manipulation, je permets à l'élève de relire plusieurs fois une phrase, un texte, un mot ou une consigne, je donne du temps à l'élève pour comprendre, j'aide l'élève à trouver un mot en lui donnant la définition, je fais repérer les mots connus et les mots inconnus, je fais trouver la signification de ces mots, je fais créer une liste des définitions de ces mots, je fais prendre conscience des sons constitutifs d'un mot, j'invite l'élève à commenter les sons, les syllabes et les lettre*, ne présentent pas de différences significatives dans leur utilisation par les groupes avec et sans intégration.

2.2.1 L'adaptation des pratiques de lecture

Comme il a été présenté au cadre théorique, 13 façons de *varier les pratiques de lecture* ont été choisis pour être susceptible d'être utilisées dans une classe de 1^{re} année, soit *lecture individuelle, lecture en chœur, lecture devant la classe, lecture en suivant un rythme, lecture en alternance, lecture avec un tuteur, lecture de dyade, lecture jumelant un lecteur habile et un lecteur faible, lecture guidé, lecture en groupe de coopération, lecture en lisant des mots globaux, lecture en lisant des pseudos-mots, lecture en permettant de terminer un mot commencé par l'enseignante*. Chacune d'elles a été sondée individuellement auprès des répondantes des groupes avec et sans intégration. Cette partie présentera les résultats obtenus pour chaque pratique de lecture pouvant être utilisée en classe.

La figure 58 présente la fréquence d'utilisation de la pratique *la lecture individuelle* pour les groupes avec et sans intégration. Une première façon de *varier les pratiques de lecture* est *la lecture individuelle*. Cette pratique de lecture est récurrente selon l'ensemble des répondantes. Les répondantes des groupes avec et sans intégration utilisent aussi cette forme de lecture plus de trois fois semaine. De fait, huit répondantes sur les 12 du groupe sans intégration, soit 67%, et 20 répondantes sur les 25 du groupe avec intégration, soit 80%, l'emploient plus de trois fois semaine.

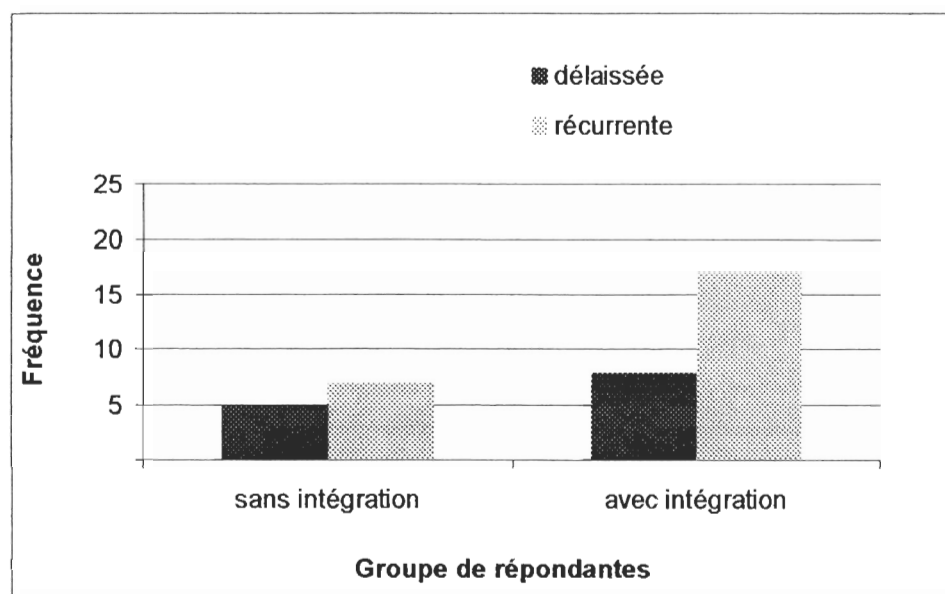


$p = 0,43, p > 0,05$

Figure 58: Fréquence de répondantes des groupes avec et sans intégration qui utilisent la pratique *Je varie les pratiques de lecture; lecture individuelle*

Au regard du résultat obtenu lors de l'application du test exact de Fisher, il apparaît qu'il n'existe aucune différence significative quant à l'utilisation de cette pratique de lecture auprès des groupes avec ou sans intégration, puisque $p=0,43, p>0,05$, le seuil de signification.

La figure 59 présente la fréquence d'utilisation de la pratique *la lecture en chœur* pour les groupes avec et sans intégration. Cette pratique de lecture, soit *la lecture en chœur* est utilisée plus de trois fois semaine par les répondantes des groupes avec et sans intégration. De fait, sept répondantes sur les 12 du groupe sans intégration, soit 58%, et 17 répondantes sur les 25 du groupe avec intégration, soit 68%, emploient cette forme de lecture plus de trois fois semaine.

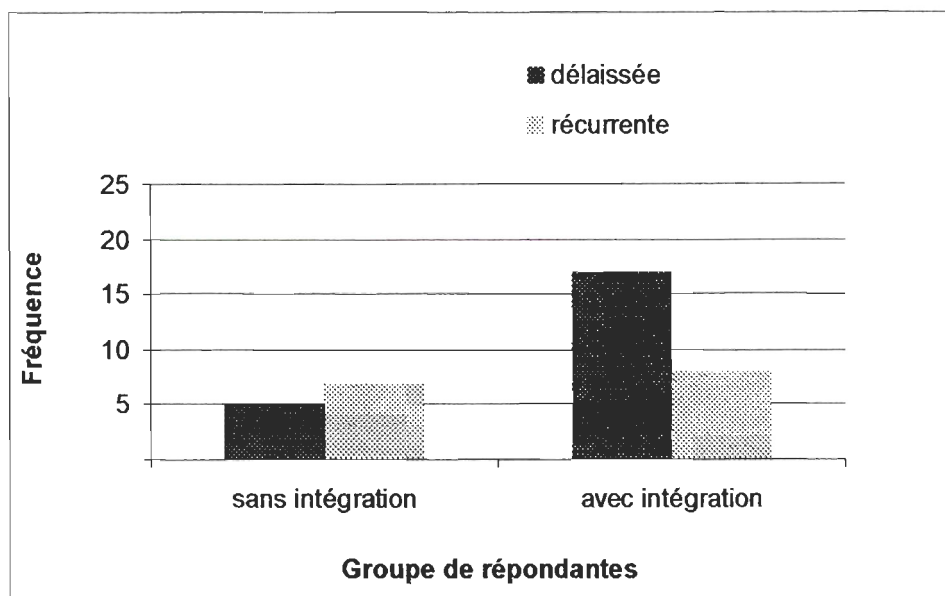


$$\chi^2_{(dl, N-37)} = 0,56, p > 0,05$$

Figure 59: Fréquence de répondantes des groupes avec et sans intégration qui utilisent la pratique *Je varie les pratiques de lecture; lecture en chœur*

Le résultat de l'application du test Khi-2 (χ^2) révèle qu'il n'existe aucune différence significative dans l'utilisation de cette pratique par les groupes avec ou sans intégration, puisque $\chi^2_{(dl, N-37)} = 0,56, p > 0,05$, le seuil de signification.

La figure 60 présente la fréquence d'utilisation de la pratique de *lecture devant la classe* pour les groupes avec et sans intégration. La *lecture devant la classe* est délaissée par l'ensemble des répondantes. Toutefois, lorsqu'on observe les résultats obtenus par les répondantes de chaque groupe, les fréquences d'utilisation démontrent que sept répondantes sur les 12 du groupe sans intégration, soit 58%, emploient cette forme de lecture plus de trois fois semaine et que 17 répondantes sur les 25 du groupe avec intégration, soit 68%, l'emploient moins de deux fois semaine.

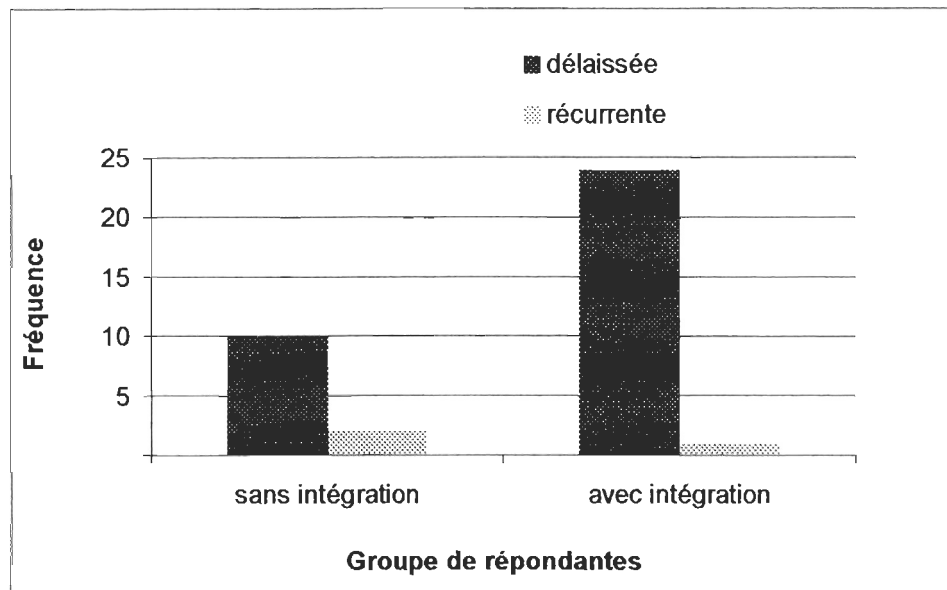


$$\chi^2_{(dl, N=37)} = 0,12, p > 0,05$$

Figure 60: Fréquence d'utilisation de la pratique *Je varie les pratiques de lecture; lecture devant la classe*

Même si les fréquences d'utilisation de cette forme de lecture démontrent que le groupe avec intégration délaisse *la lecture devant la classe* et que le groupe sans intégration la considère récurrente, le résultat de l'application du test Khi-2 (χ^2) révèle qu'il n'existe pas de différence significative entre les deux groupes, puisque $\chi^2_{(dl, N=37)} = 0,56$, $p > 0,05$, le seuil de signification.

La figure 61 présente la fréquence d'utilisation de la pratique *la lecture en suivant un rythme* pour les groupes avec et sans intégration. Cette pratique de lecture, soit *la lecture en suivant un rythme*, est délaissée par l'ensemble des répondantes des groupes avec et sans intégration. Il y a dix répondantes sur les 12 du groupe sans intégration, soit 83%, et 24 répondantes sur les 25 du groupe avec intégration, soit 96%, qui l'utilisent moins de deux fois semaine.

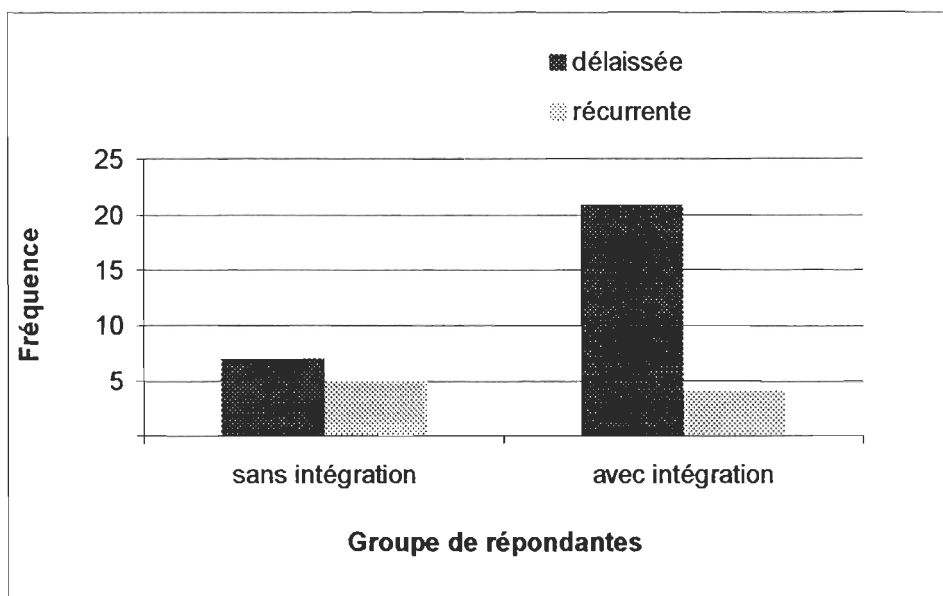


$p = 0,24, p > 0,05$

Figure 61: Fréquence de répondantes des groupes avec et sans intégration qui utilisent la pratique *Je varie les pratiques de lecture; lecture en suivant un rythme*

Au regard du résultat de l'application du test exact de Fisher, il apparaît qu'il n'existe aucune différence significative pour cette forme de lecture auprès des groupes avec ou sans intégration, puisque $p=0,24, p>0,05$, le seuil de signification.

La figure 62 présente la fréquence d'utilisation de la pratique *la lecture en alternance* pour les groupes avec et sans intégration. La prochaine pratique de lecture, soit *la lecture en alternance* est délaissée par l'ensemble des répondantes. De fait, sept répondantes sur les 12 du groupe sans intégration, soit 58%, et 21 répondantes sur les 25 du groupe avec intégration, soit 84%, utilisent cette forme de lecture moins de deux fois semaine.

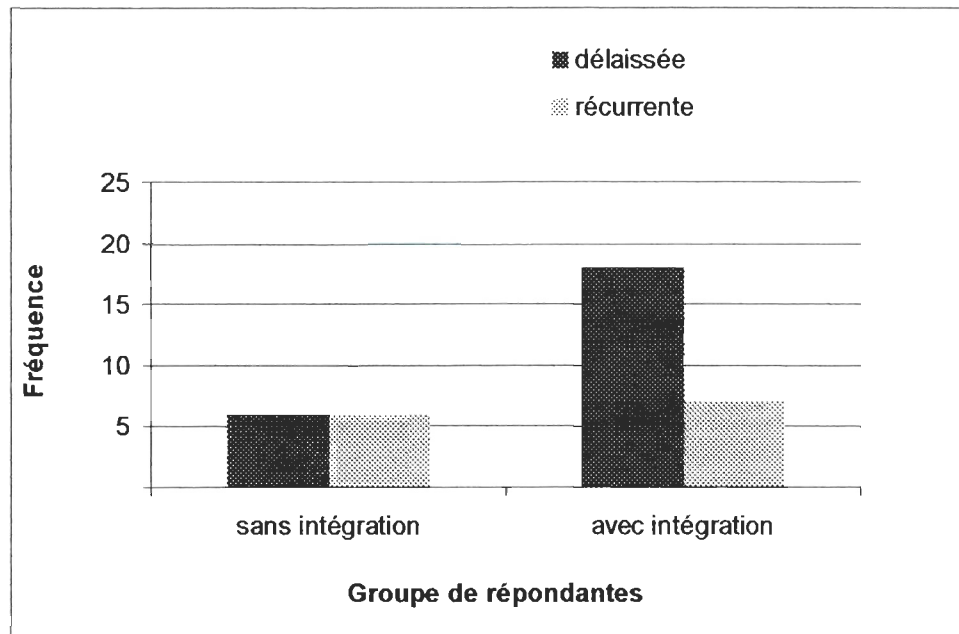


$p = 0,11, p > 0,05$

Figure 62: Fréquence de répondantes des groupes avec et sans intégration qui utilisent la pratique *Je varie les pratiques de lecture; lecture en alternance*

Le résultat obtenu par l'application du test exact de Fisher révèle qu'il n'existe aucune différence significative lors de l'utilisation de cette pratique de lecture auprès des groupes avec ou sans intégration, puisque $p = 0,11, p > 0,05$, le seuil de signification.

La figure 63 présente la fréquence d'utilisation de la pratique *lecture avec un tuteur* pour les groupes avec et sans intégration. La *lecture avec un tuteur* est délaissée par l'ensemble des répondantes. Le groupe avec intégration délaisse aussi cette forme de lecture, car 17 répondantes sur les 25 de ce groupe, soit 68%, l'utilisent moins de deux fois semaine. Par contre, le groupe sans intégration se distribue également entre une pratique délaissée et récurrente. De fait, six répondantes sur les 12 emploient cette pratique plus de trois fois semaine, soit 50%, et la même quantité, 50%, l'emploie moins de deux fois semaine.

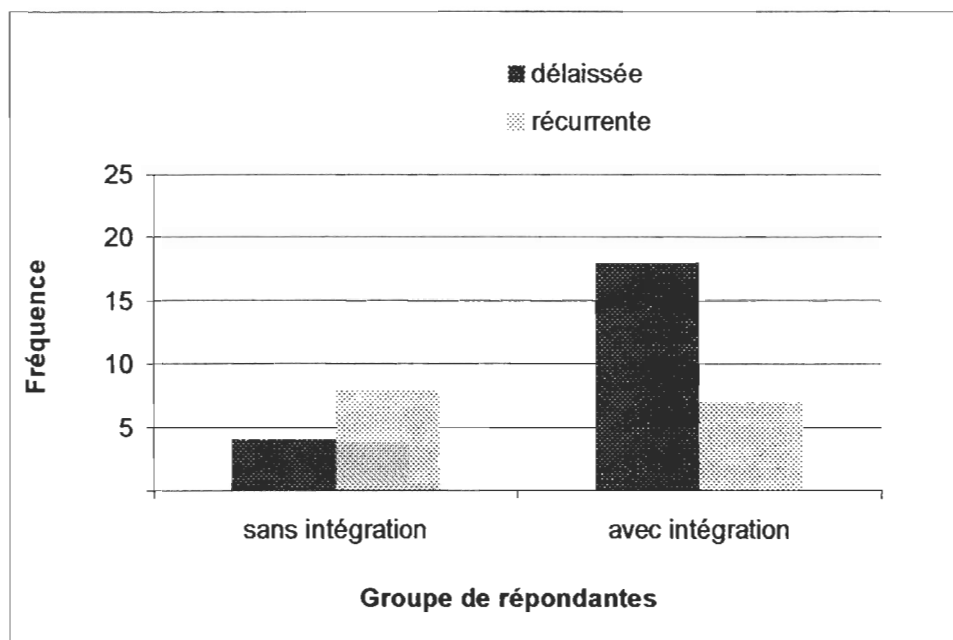


$$\chi^2_{(dl, N=37)} = 0,19, p > 0,05$$

Figure 63: Fréquence de répondantes des groupes avec et sans intégration qui utilisent la pratique *Je varie les pratiques de lecture; lecture avec un tuteur*

Le résultat de l'application du test Khi-2 (χ^2) révèle qu'il n'existe aucune différence significative dans l'utilisation de cette forme de lecture auprès des groupes avec ou sans intégration, puisque $\chi^2_{(dl, N=37)} = 0,19, p > 0,05$.

La figure 64 présente la fréquence d'utilisation de la pratique *la lecture en dyade* pour les groupes avec et sans intégration. La pratique de lecture, soit *la lecture en dyade* est délaissée par l'ensemble des répondantes. Il est observé que 18 répondantes sur les 25 du groupe avec intégration, soit 72%, l'utilisent moins de deux fois semaine. Par contre, les résultats indiquent que huit répondantes sur les 12 du groupe sans intégration utilisent cette pratique plus de trois fois semaine, soit 67%.

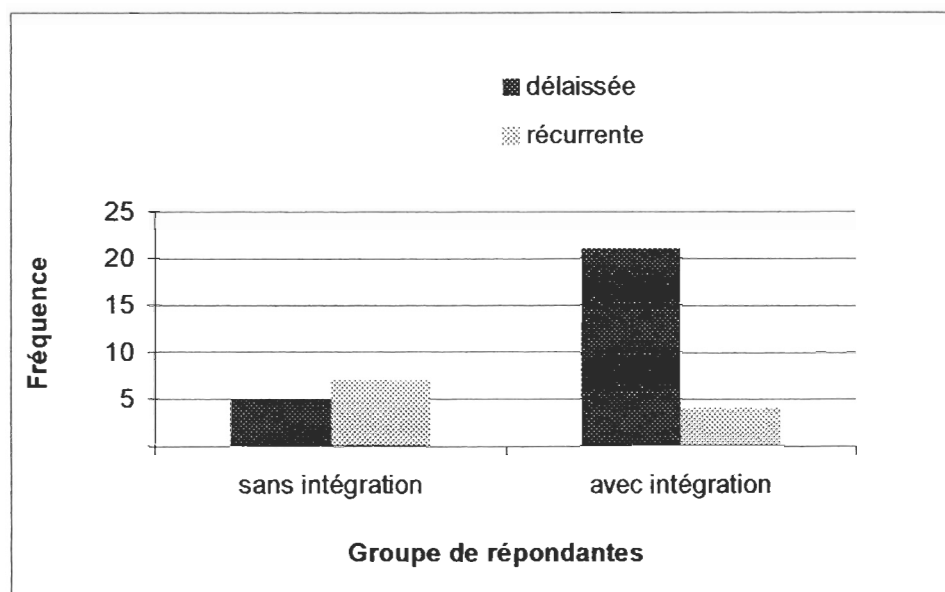


$p = 0,04, p < 0,05$

Figure 64: Fréquence de répondantes des groupes avec et sans intégration qui utilisent la pratique *Je varie les pratiques de lecture ; lecture en dyade*

Au regard de l'application du test exact de Fisher, il apparaît qu'il existe des différences significatives pour l'utilisation de cette forme de lecture auprès des groupes avec ou sans intégration, puisque $p=0,04, p<0,05$, le seuil de signification.

La figure 65 présente la fréquence d'utilisation de la pratique *lecture jumelant un lecteur habile et un lecteur* pour les groupes avec et sans intégration. La *lecture jumelant un lecteur habile et un lecteur faible* est délaissée par l'ensemble des répondantes. Il y a 21 répondantes sur les 25 du groupe avec intégration, soit 84%, qui utilisent cette pratique de lecture moins de deux fois semaine. Par contre, sept répondantes sur les 12 du groupe sans intégration, soit 58%, l'emploient plus de trois fois semaine.

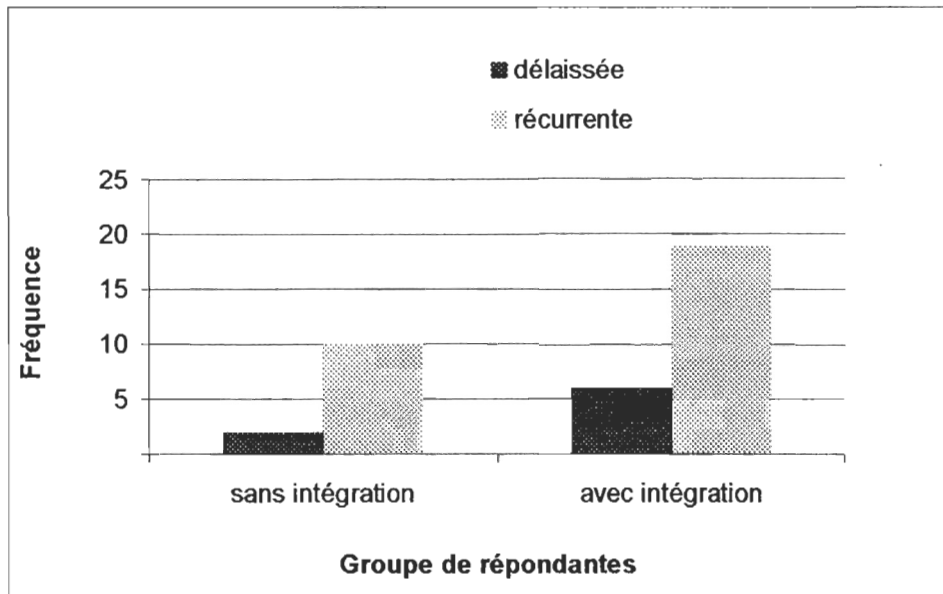


$p = 0,01, p < 0,05$

Figure 65: Fréquence de répondantes des groupes avec et sans intégration qui utilisent la pratique *Je varie les pratiques de lecture; lecture jumelant un lecteur habile et un lecteur faible*

Le résultat provenant de l'application du test exact de Fisher indique qu'il existe une différence significative dans l'utilisation de cette forme de lecture auprès des groupes avec ou sans intégration, puisque $p=0,01, p < 0,05$, le seuil de signification.

La figure 66 présente la fréquence d'utilisation de la pratique *lecture guidée* pour les groupes avec et sans intégration. La pratique de lecture, *lecture guidée* est récurrente pour les groupes avec et sans intégration. De fait, dix répondantes sur les 12 du groupe sans intégration, soit 83%, et 19 répondantes sur les 25 du groupe avec intégration, soit 76%, utilisent cette pratique de lecture plus de trois fois semaine.

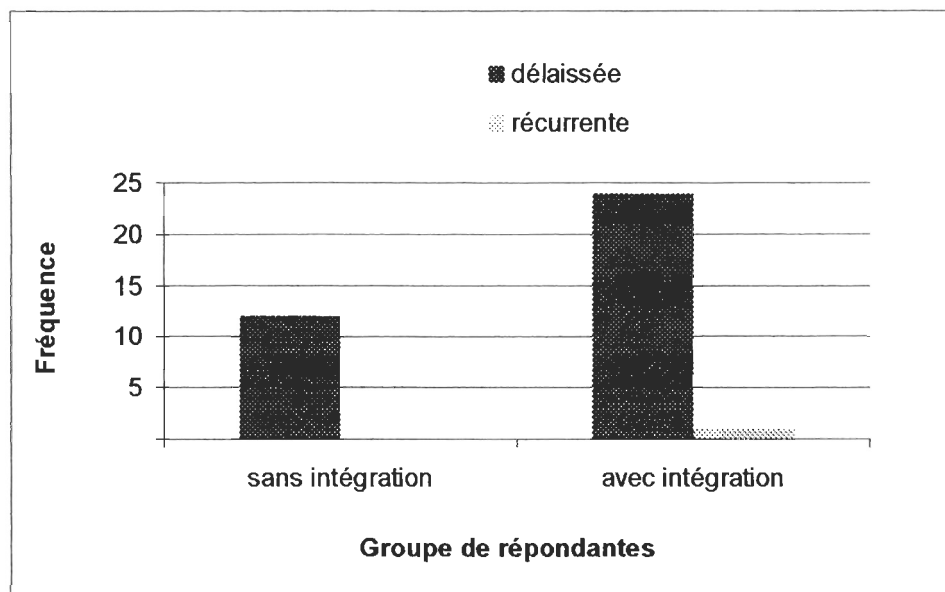


$p = 1, p > 0,05$

Figure 66: Fréquence de répondantes des groupes avec et sans intégration qui utilisent la pratique *Je varie les pratiques de lecture; lecture guidée*

Au regard de l'application du test exact de Fisher, il apparaît qu'il n'existe aucune différence significative dans l'utilisation de cette forme de lecture auprès des groupes avec ou sans intégration, puisque $p=1, p>0,05$, le seuil de signification.

La figure 67 présente la fréquence d'utilisation de la pratique *lecture en groupe de coopération* pour les groupes avec et sans intégration. L'ensemble des groupes avec et sans intégration délaisse la *lecture en groupe de coopération*. Toutes les répondantes du groupe sans intégration et 24 répondantes sur les 25 du groupe avec intégration, soit 96%, utilisent cette forme de lecture moins de deux fois semaine.

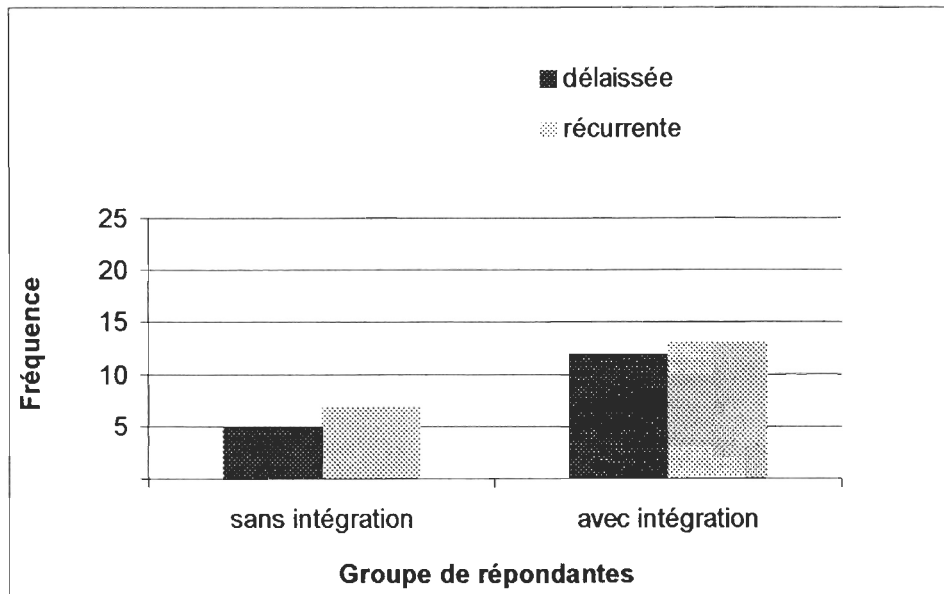


$p = 1, p > 0,05$

Figure 67: Fréquence de répondantes des groupes avec et sans intégration qui utilisent la pratique *Je varie les pratiques de lecture; lecture en groupe de coopération*

Le résultat obtenu lors de l'application du test exact de Fisher révèle qu'il n'existe aucune différence significative dans l'utilisation de cette forme de lecture auprès des groupes avec ou sans intégration, puisque $p=1, p>0,05$, le seuil de signification.

La figure 68 présente la fréquence d'utilisation de la pratique *lecture en lisant seulement des mots appris globalement* pour les groupes avec et sans intégration. Une pratique de lecture récurrente pour l'ensemble des groupes avec et sans intégration est la *lecture en lisant seulement des mots appris globalement*. Il y a sept répondantes sur les 12 du groupe sans intégration, soit 59%, et 13 répondantes sur les 25 du groupe avec intégration, soit 52%, qui utilisent cette forme de lecture plus de trois fois semaine.

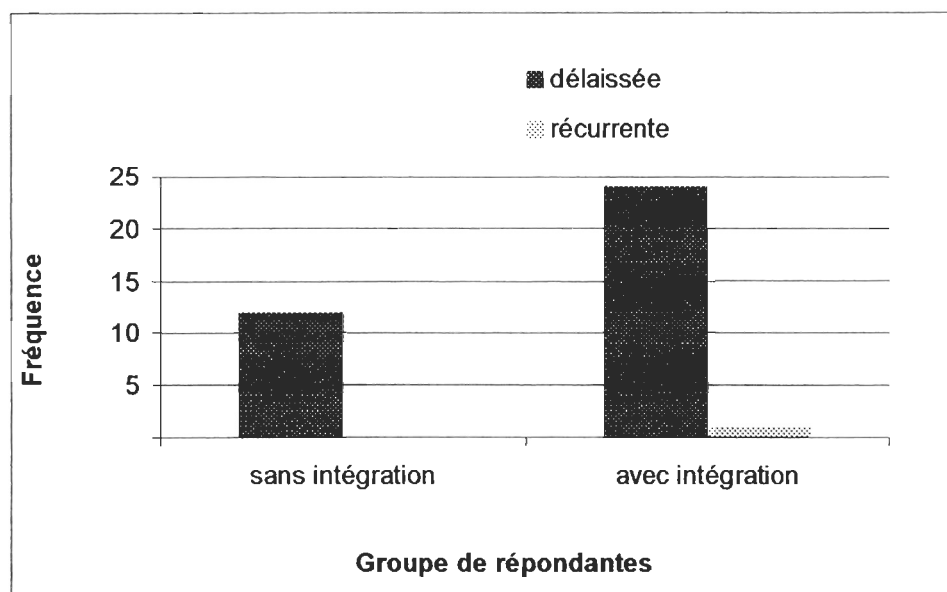


$$\chi^2_{(dl, N=37)} = 0,72, p > 0,05$$

Figure 68: Fréquence de répondantes des groupes avec et sans intégration qui utilisent la pratique *Je varie les pratiques de lecture; lecture en lisant seulement les mots appris globalement*

Le résultat de l'application du test Khi-2 (χ^2) révèle qu'il n'existe aucune différence significative dans l'utilisation de cette forme de lecture auprès des groupes avec ou sans intégration, puisque $\chi^2_{(dl, N=37)} = 0,72, p > 0,05$, le seuil de signification.

La figure 69 présente la fréquence d'utilisation de la pratique *la lecture de pseudo-mots* pour les groupes avec et sans intégration. La pratique de lecture, *la lecture de pseudo-mots*, est délaissée par les deux groupes avec et sans intégration. Toutes les répondantes du groupe sans intégration et 24 répondantes sur les 25 du groupe avec intégration, soit 96%, emploient cette forme de lecture moins de deux fois semaine.

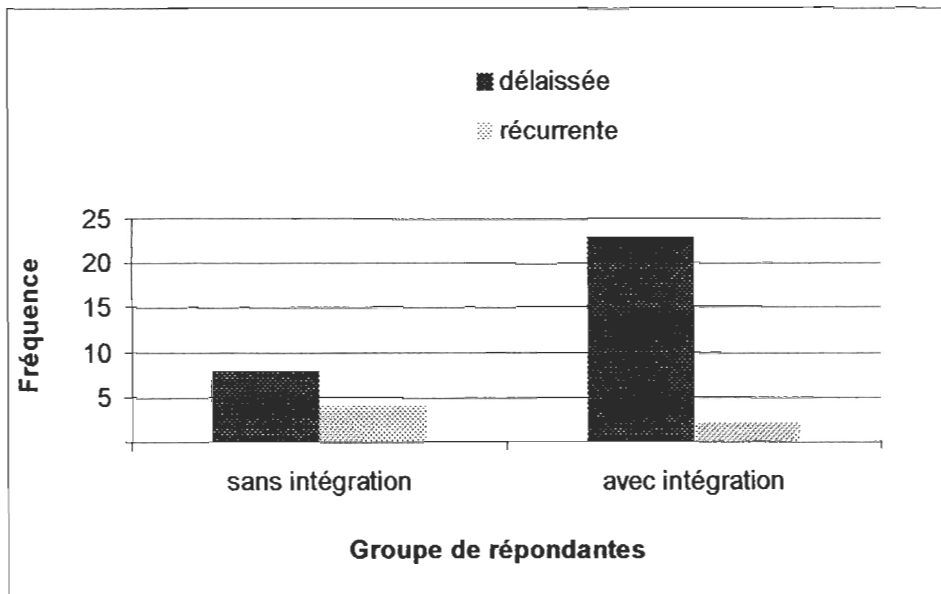


$p = 1, p > 0,05$

Figure 69: Fréquence de répondantes des groupes avec et sans intégration qui utilisent la pratique *Je varie les pratiques de lecture; lecture en lisant seulement les pseudo mots*

Le résultat de l'application du test exact de Fisher indique qu'il n'existe aucune différence significative entre les groupes avec et sans intégration pour l'utilisation de cette pratique de lecture, puisque $p=1, p>0,05$, le seuil de signification.

La figure 70 présente la fréquence d'utilisation de la pratique *lecture permettant de terminer un mot commencé par l'enseignant* pour les groupes avec et sans intégration. Cette dernière pratique de lecture, *lecture permettant de terminer un mot commencé par l'enseignant*, est délaissée par les groupes avec et sans intégration. Pour cette pratique de lecture, huit répondantes sur les 12 du groupe sans intégration, soit 67%, et 23 répondantes sur les 25 du groupe avec intégration, soit 92%, l'utilisent moins de deux fois semaine..



$p = 0,07, p > 0,05$

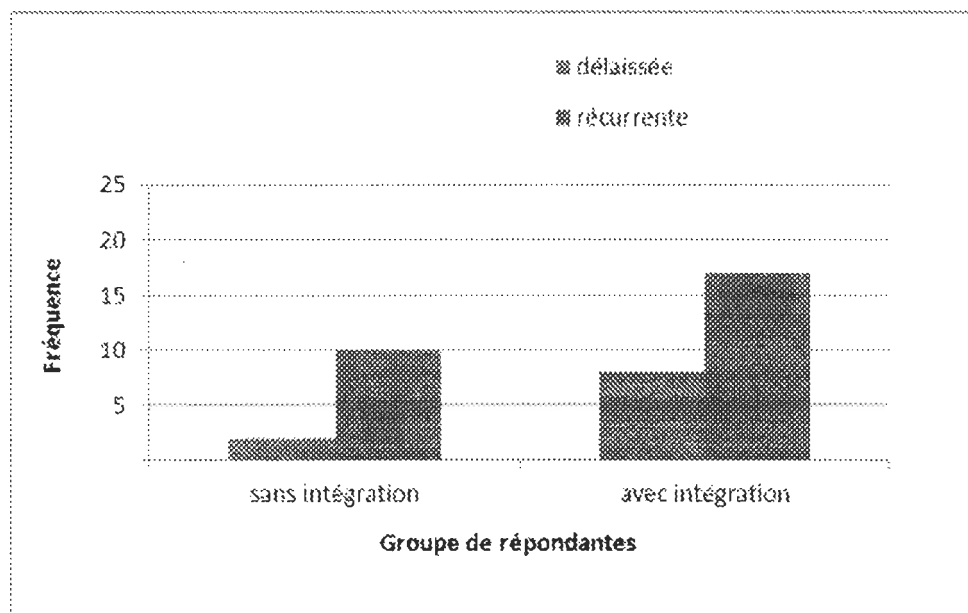
Figure 70: Fréquence de répondantes des groupes avec et sans intégration qui utilisent la pratique *Je varie les pratiques de lecture; lecture permettant de terminer un mot commencé par l'enseignante*

Le résultat obtenu lors de l'application du test exact de Fisher indique qu'il n'existe aucune différence significative pour l'utilisation de cette forme de lecture auprès des groupes avec ou sans intégration, puisque $p=0,07, p>0,05$, le seuil de signification.

En résumé, parmi les 13 façons de varier les pratiques de lecture, soit *lecture individuelle, lecture en chœur, lecture devant la classe, lecture en suivant un rythme, lecture en alternance, lecture avec un tuteur, lecture de dyade, lecture jumelant un lecteur habile et un lecteur faible, lecture guidé, lecture en groupe de coopération, lecture en lisant des mots globaux, lecture en lisant des pseudos-mots, lecture en permettant de terminer un mot commencé par l'enseignante*, deux pratiques se démarquent, car il existe une différence significative dans l'utilisation de la pratique de lecture : *la lecture en dyade* ainsi que la pratique de lecture : *lecture jumelant un lecteur habile et un lecteur faible*. Pour les autres pratiques de lecture, il n'existe pas de différences significatives entre les enseignantes des deux groupes avec et sans intégration.

2.2.2. L'adaptation d'aide à l'évocation

Pour cette recherche, cinq façons d'inviter l'élève à se fabriquer une évocation ont été prises en compte, soit *en revoyant l'illustration, en se donnant l'évocation graphique du mot, en se tenant un discours sur le mot, en recherchant des similitudes avec des mots connus, en réentendant les sons des mots dans sa tête*. La figure 71 présente la fréquence d'utilisation de la pratique *J'invite l'élève à se faire une évocation du mot en revoyant l'illustration* pour les groupes avec et sans intégration. Cette première pratique décrite est *J'invite l'élève à se faire une évocation du mot en revoyant l'illustration*. Les groupes avec ou sans intégration utilisent cette pratique de façon récurrente. De fait, dix répondantes sur les 12 du groupe sans intégration, soit 83%, et 17 répondantes sur les 25 du groupe avec intégration, soit 68%, emploient cette pratique plus de trois fois semaine.

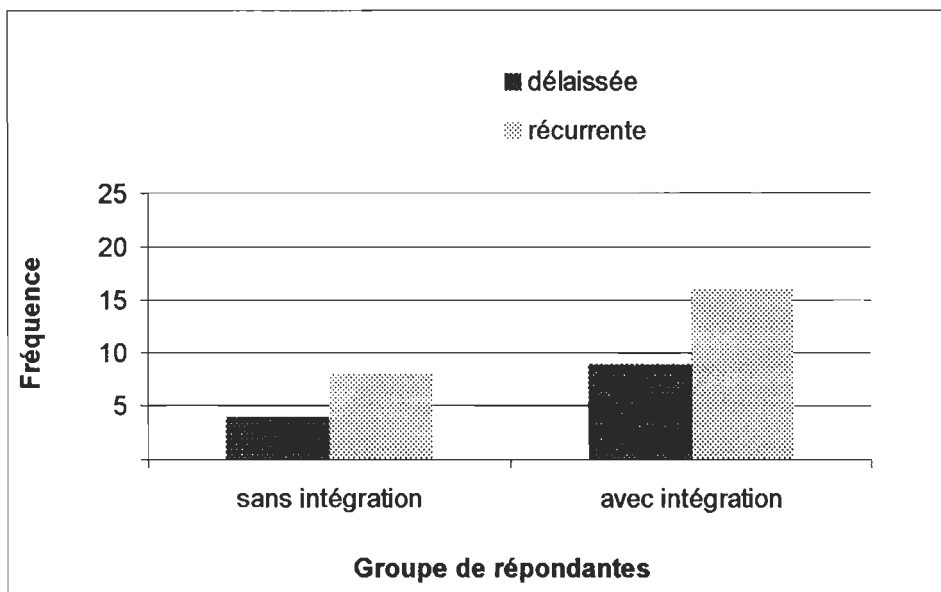


$p = 0,45, p > 0,05$

Figure 71: Fréquence de répondantes des groupes avec et sans intégration qui utilisent la pratique *J'invite l'élève à se faire une évocation; en revoyant l'illustration*

Le résultat obtenu de l'application du test exact de Fisher révèle qu'il n'existe aucune différence significative pour l'utilisation de cette pratique auprès des groupes avec ou sans intégration, puisque $p=0,45, p>0,05$, le seuil de signification.

La figure 72 présente la fréquence d'utilisation de la pratique *en se donnant l'évocation graphique du mot* pour les groupes avec et sans intégration. Une autre façon de se fabriquer une évocation est *en se donnant l'évocation graphique du mot*. Cette pratique est récurrente pour les groupes avec et sans intégration. De fait, huit répondantes sur les 12 du groupe sans intégration, soit 67%, et 16 répondantes sur les 25 du groupe avec intégration, soit 64%, utilisent cette pratique plus de trois fois semaine.



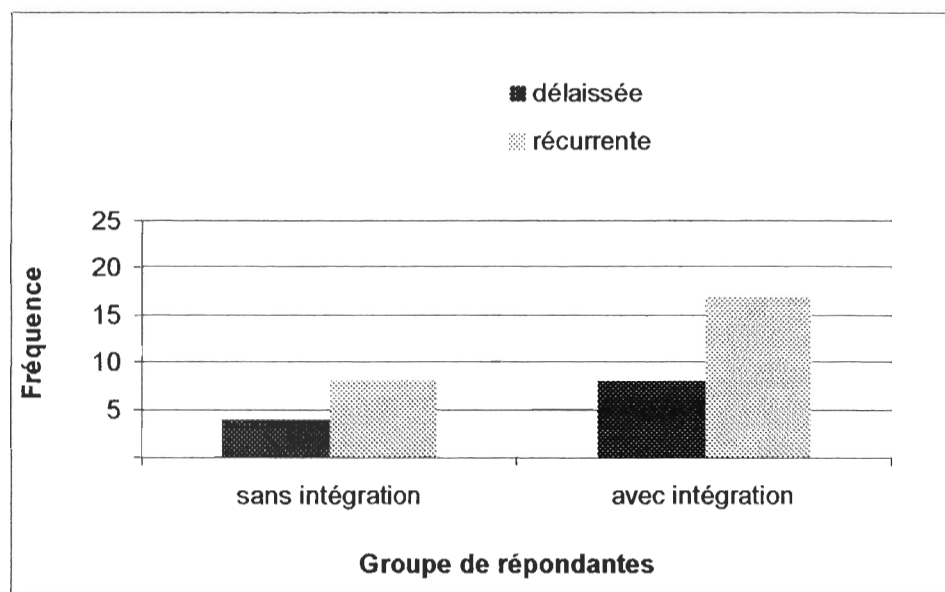
$p = 1, p > 0,05$

Figure 72: Fréquence de répondantes des groupes avec et sans intégration qui utilisent la pratique *J'invite l'élève à se fabriquer une évocation; en se donnant l'évocation graphique du mot*

Au regard du résultat de l'application du test exact de Fisher, il apparaît qu'il n'existe aucune différence significative dans l'utilisation de cette pratique auprès des groupes avec ou sans intégration, puisque $p=1, p>0,05$, le seuil de signification.

La figure 73 présente la fréquence d'utilisation de la pratique *j'invite l'élève à se fabriquer une évocation du mot en se tenant un discours sur le mot* pour les groupes avec et sans intégration. La pratique *j'invite l'élève à se fabriquer une évocation du mot en se tenant un discours sur le mot* est récurrente pour les groupes avec et sans intégration. Il y a

huit répondantes sur les 12 du groupe sans intégration, soit 67%, et 17 répondantes sur les 25 du groupe avec intégration, soit 68%, qui utilisent cette pratique plus de trois fois semaine.

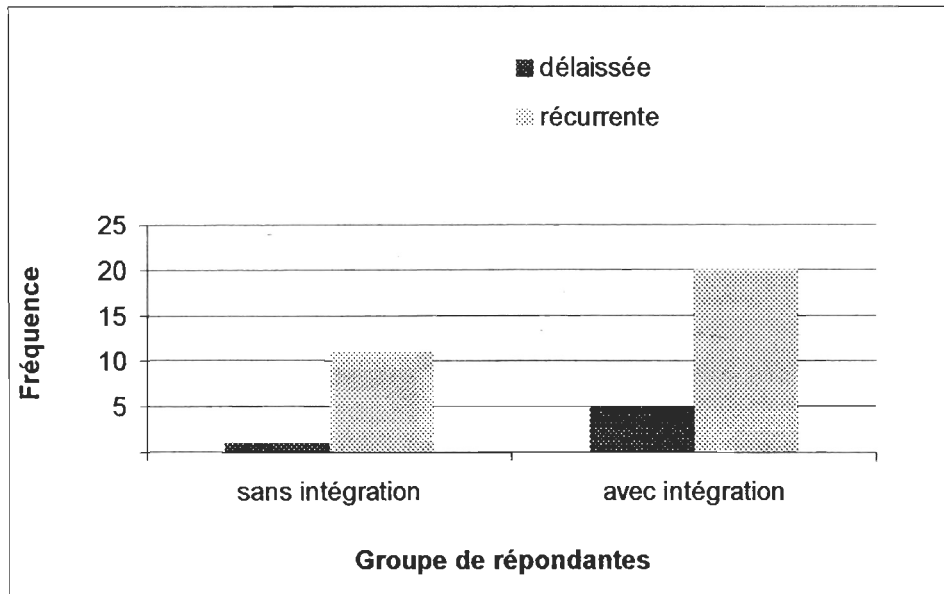


$p = 1, p > 0,05$

Figure 73: Fréquence de répondantes des groupes avec et sans intégration qui utilisent de la pratique *J'invite l'élève à se fabriquer une évocation; en se tenant un discours sur le mot*

Le résultat obtenu suite à l'application du test exact de Fisher indique qu'il n'existe aucune différence significative pour l'utilisation de cette pratique auprès des groupes avec ou sans intégration, puisque $p=1, p>0,05$, le seuil de signification.

La figure 74 présente la fréquence d'utilisation de la pratique *en recherchant des similitudes avec des mots connus* pour les groupes avec et sans intégration. Cette façon d'inviter l'élève à se fabriquer une évocation est *en recherchant des similitudes avec des mots connus*. Les groupes avec et sans intégration utilisent cette pratique de façon récurrente. Il y a 11 répondantes sur les 12 du groupe sans intégration, soit 92%, et 20 répondantes sur les 25 du groupe avec intégration, soit 80%, qui utilisent cette pratique plus de trois fois semaine.

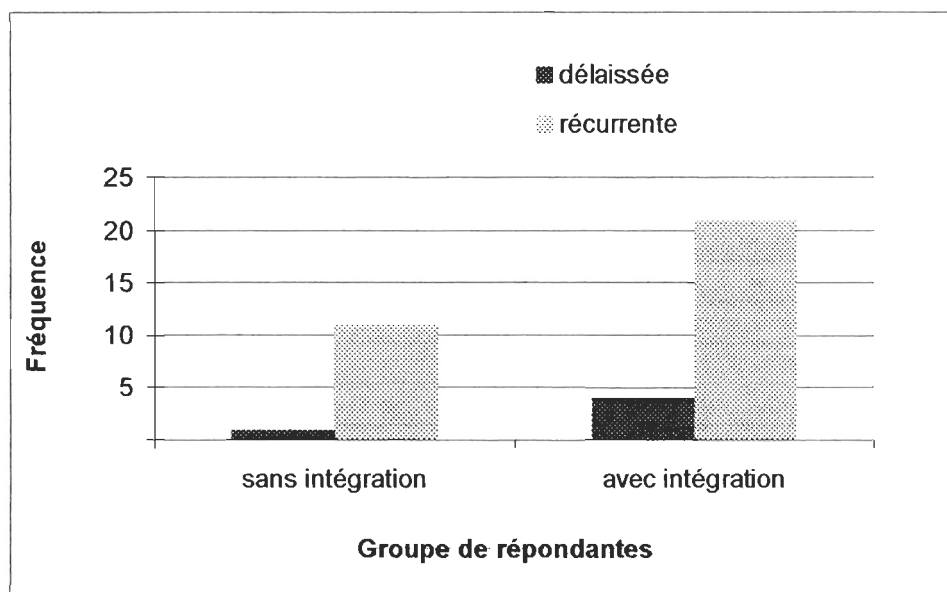


$p = 0,64, p > 0,05$

Figure 74: Fréquence de répondantes des groupes avec et sans intégration qui utilisent la pratique *J'invite l'élève à se fabriquer une évocation; en recherchant des similitudes avec des mots connus*

Au regard du résultat obtenu lors de l'application du test exact de Fisher, il apparaît qu'il n'existe aucune différence significative entre l'utilisation de la pratique dans les groupes avec ou sans intégration, puisque $p=0,64, p>0,05$, le seuil de signification.

La figure 75 présente la fréquence d'utilisation de la pratique *en réentendant les sons des mots dans sa tête* pour les groupes avec et sans intégration. La dernière façon d'inviter l'élève à se fabriquer une évocation est *en réentendant les sons des mots dans sa tête*. Encore une fois, cette pratique est récurrente pour les groupes avec et sans intégration. De fait, 11 répondantes sur les 12 du groupe sans intégration, soit 92%, et 21 répondantes sur les 25 du groupe avec intégration, soit 84%, utilisent cette pratique plus de trois fois semaine.



$p = 1, p > 0,05$

Figure 75: Fréquence de répondantes des groupes avec et sans intégration qui utilisent la pratique *J'invite l'élève à se fabriquer une évocation; en réentendant les sons des mots dans sa tête*

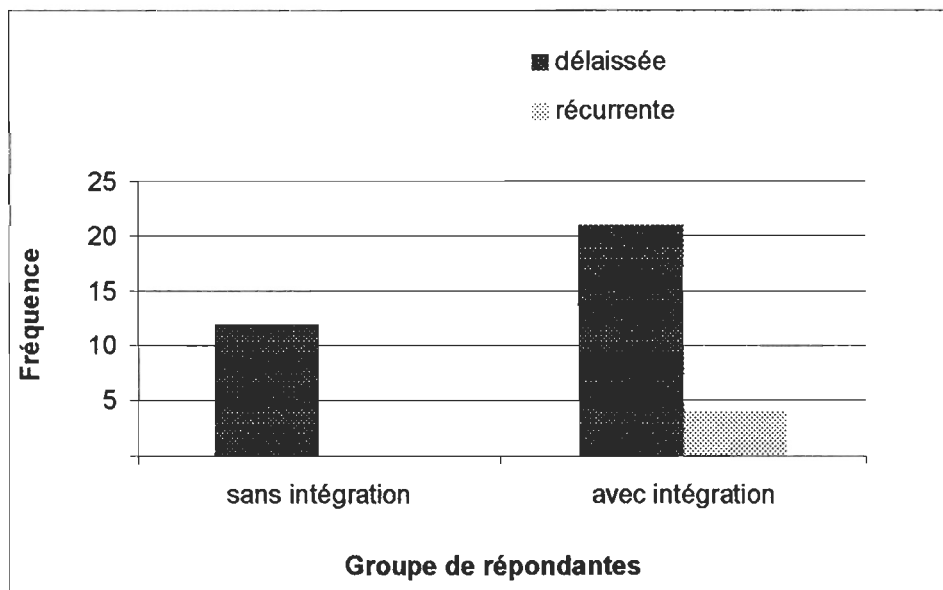
Le résultat de l'application du test exact de Fisher indique qu'il n'existe aucune différence significative lors de l'utilisation de cette pratique auprès des groupes avec ou sans intégration, puisque $p=1, p>0,05$, le seuil de signification.

À la lumière des résultats pour les cinq pratiques d'aide à l'évocation, soit *en revoyant l'illustration, en se donnant l'évocation graphique du mot, en se tenant un discours sur le mot, en recherchant des similitudes avec des mots connus, en réentendant les sons des mots dans sa tête*, il apparaît qu'il n'existe pas de différence significative de leur utilisation par les groupes avec et sans intégration.

2.3 L'adaptation des stratégies d'enseignement : après la lecture

Les pratiques d'adaptation après la lecture sont au nombre de quatre, *soit j'écris ou je dessine les idées générées par les élèves, j'utilise le schéma du récit, une carte sémantique ou un réseau pour classer les idées d'un texte, je fais poser des questions*

précises par les élèves, je fais des bricolages, des pièces de théâtre après la lecture de consignes, de recettes ou de pièces de théâtre. La figure 76 présente la fréquence d'utilisation de la pratique *J'écris ou je dessine sur un carton les idées générées par les élèves en cherchant l'idée principale d'une phrase, d'un paragraphe ou d'un texte* pour les groupes avec et sans intégration. Cette première pratique *J'écris ou je dessine sur un carton les idées générées par les élèves en cherchant l'idée principale d'une phrase, d'un paragraphe ou d'un texte* est délaissée par l'ensemble des groupes avec ou sans intégration. Toutes les répondantes du groupe sans intégration et 21 répondantes sur les 25 du groupe avec intégration, soit 84%, utilisent cette pratique moins de deux fois semaine.



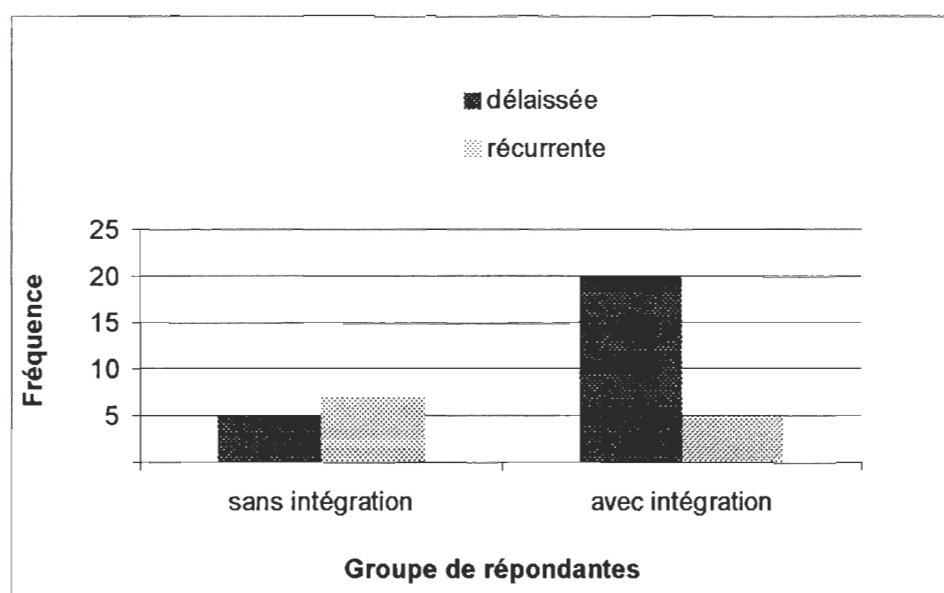
$p = 0,28, p > 0,05$

Figure 76: Fréquence de répondantes des groupes avec et sans intégration qui utilisent la pratique *J'écris ou je dessine les idées générées par les élèves*

Au regard du résultat de l'application du test exact de Fisher, il apparaît qu'il n'existe aucune différence significative dans l'utilisation de cette pratique auprès des groupes avec ou sans intégration, puisque $p=0,28, p>0,05$, le seuil de signification.

La figure 77 présente la fréquence d'utilisation de la pratique *J'utilise un schéma du récit, une carte sémantique ou un réseau conceptuel pour classer les idées d'un texte*

pour les groupes avec et sans intégration. Cette pratique *J'utilise un schéma du récit, une carte sémantique ou un réseau conceptuel pour classifier les idées d'un texte* est délaissée selon l'ensemble des répondantes. Il y a 20 répondantes sur les 25 du groupe avec intégration, soit 80%, qui utilisent cette pratique moins de deux fois semaine. Toutefois, sept répondantes sur les 12 du groupe sans intégration, soit 58%, utilisent cette pratique plus de trois fois semaine. Elle est donc récurrente pour ce groupe.



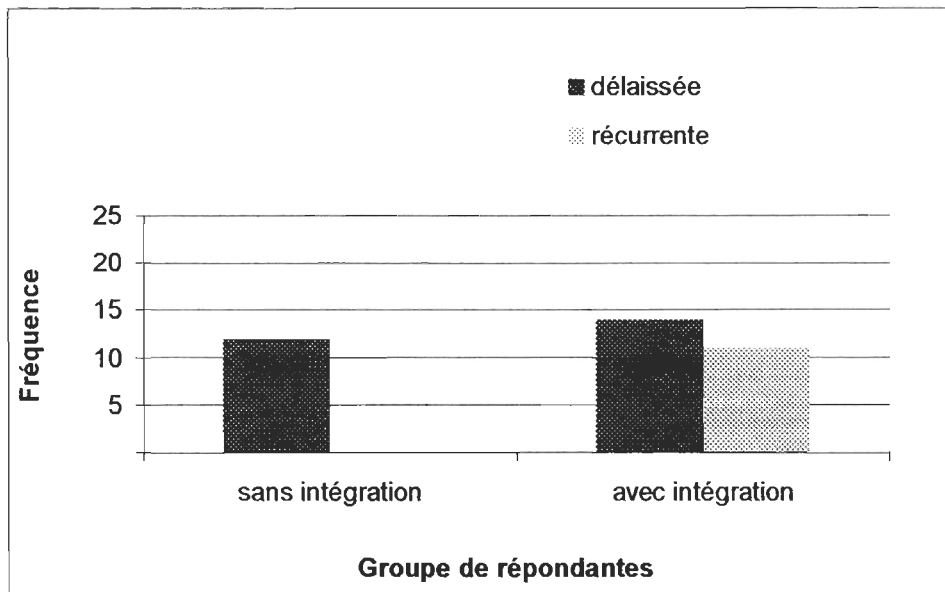
$$\chi^2_{(dL, N=37)} = 0,02, p < 0,05$$

Figure 77: Fréquence de répondantes des groupes avec et sans intégration qui utilisent la pratique *J'utilise un schéma du récit, une carte sémantique ou un réseau conceptuel*

Le résultat obtenu par l'application du test Khi-2 (χ^2) révèle qu'il existe une différence significative entre l'utilisation de la pratique par les groupes avec ou sans intégration, puisque $\chi^2_{(dL, N=37)} = 0,02, p < 0,05$, le seuil de signification.

La figure 78 présente la fréquence d'utilisation de la pratique *faire poser des questions précises par les élèves et donnent des choix de réponses* pour les groupes avec et sans intégration. Cette prochaine pratique est délaissée par l'ensemble du groupe sans intégration. De fait, la totalité des répondantes de ce groupe *font poser des questions précises par les élèves et donnent des choix de réponses* moins de deux fois semaine. Les

répondantes du groupe avec intégration sont 14 sur les 25 à employer cette pratique moins de deux fois semaine, soit 56%, et 11 sur les 25, soit 44%, à l'utiliser plus de trois fois semaine.

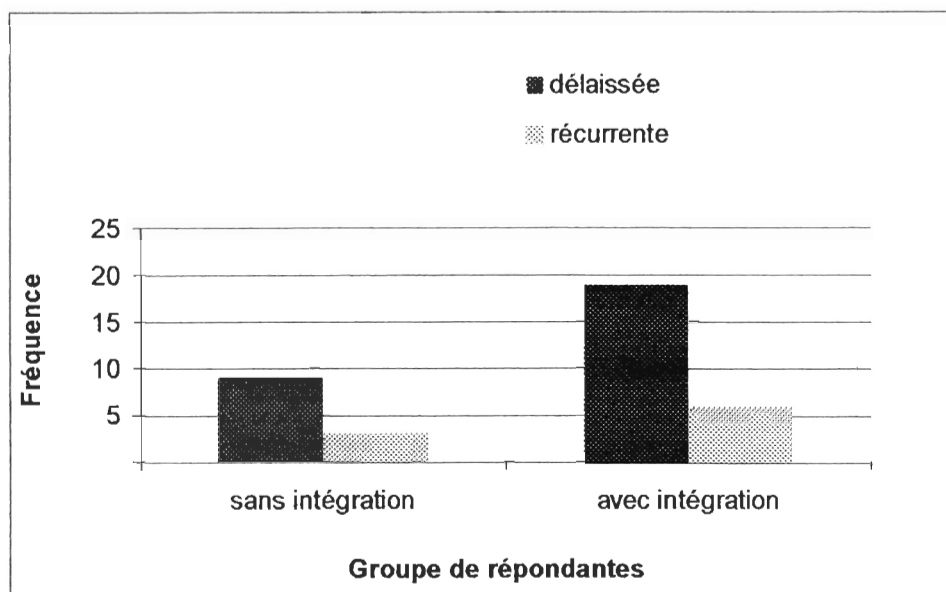


$p = 0,01$, $p < 0,05$

Figure 78: Fréquence de répondantes des groupes avec et sans intégration qui utilisent la pratique *Je fais poser des questions précises et je donne des choix de réponses*

Le résultat lors de l'application du test exact de Fisher indique qu'il existe une différence significative dans l'utilisation de cette pratique par les groupes avec ou sans intégration, puisque $p=0,01$, $p<0,05$, le seuil de signification.

La figure 79 présente la fréquence d'utilisation de la pratique *faire des bricolages, des recettes ou des pièces de théâtre après la lecture de consignes* pour les groupes avec et sans intégration. Cette dernière pratique pour l'adaptation après la lecture est délaissée par les groupes avec et sans intégration. Il y a neuf répondantes sur les 12 du groupe sans intégration, soit 75%, qui *font des bricolages, des recettes ou des pièces de théâtre après la lecture de consignes* moins de deux fois semaine et 19 répondantes sur les 25 du groupe avec intégration, soit 76%, qui utilisent cette pratique à la même fréquence.



$p = 1, p > 0,05$

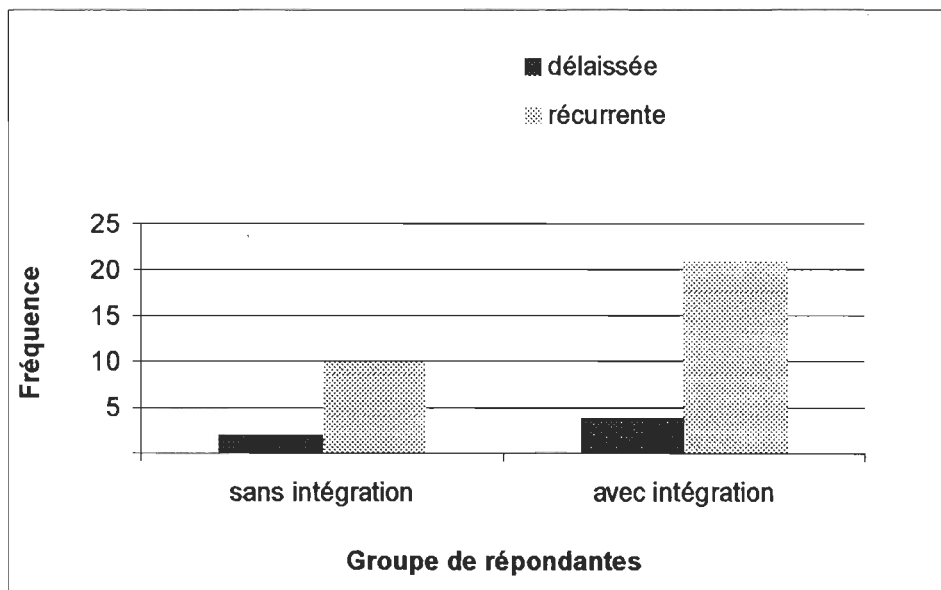
Figure 79: Fréquence de répondantes des groupes avec et sans intégration qui utilisent la pratique *Je fais des bricolages, des recettes ou des pièces de théâtre après la lecture de consignes*

Au regard du résultat pour le test exact de Fisher, il apparaît qu'il n'existe aucune différence significative dans l'utilisation de cette pratique par les groupes avec ou sans intégration, puisque $p=1, p>0,05$, le seuil de signification.

En résumé, les pratiques d'adaptation des stratégies d'enseignement après la lecture sont au nombre de quatre, soit *j'écris ou je dessine les idées générées par les élèves, j'utilise le schéma du récit, une carte sémantique ou un réseau pour classifier les idées d'un texte, je fais poser des questions précises par les élèves, je fais des bricolages, des pièces de théâtre après la lecture de consignes, de recettes ou de pièces de théâtre*. Il apparaît que pour deux de ces pratiques, *j'utilise le schéma du récit, une carte sémantique ou un réseau conceptuel et je fais poser des questions précises par les élèves*, il existe une différence significative entre les groupes avec et sans intégration.

2.4 L'adaptation des principes d'enseignement

Les pratiques de l'adaptation des principes d'enseignement sont au nombre de trois, soit *j'amène les nouveaux apprentissages petit à petit, je crée des liens entre les nouveaux apprentissages et le vécu de l'élève, je reviens fréquemment sur un nouveau concept*. La figure 80 présente la fréquence d'utilisation de la pratique *J'amène les nouveaux apprentissages petit à petit et je m'assure que les nouvelles informations sont liées aux anciennes* pour les groupes avec et sans intégration. Cette première *J'amène les nouveaux apprentissages petit à petit et je m'assure que les nouvelles informations sont liées aux anciennes* est une pratique récurrente pour les groupes avec et sans intégration. Pour le groupe sans intégration, dix répondantes sur les 12, soit 83%, l'utilisent plus de trois fois semaine et 21 répondantes sur les 25 du groupe avec intégration, soit 84%, l'emploient à la même fréquence.

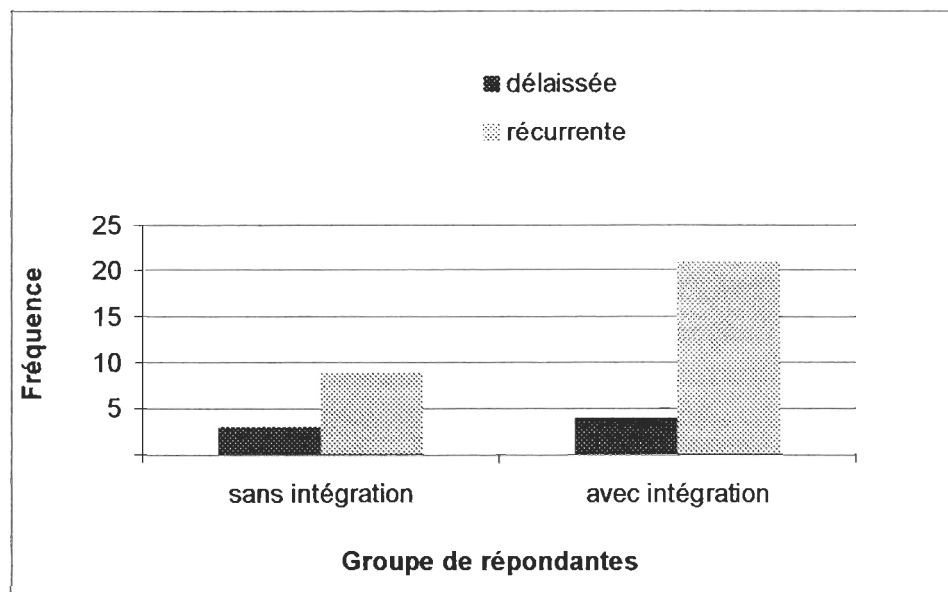


$p = 1, p > 0,05$

Figure 80: Fréquence de répondantes des groupes avec et sans intégration qui utilisent la pratique *J'amène les nouveaux apprentissages petit à petit et je m'assure qu'ils soient liés*

L'application du test exact de Fisher permet de révéler qu'il n'existe aucune différence significative dans l'utilisation de cette pratique auprès des groupes avec ou sans intégration, puisque $p=1, p>0,05$, le seuil de signification.

La figure 81 présente la fréquence d'utilisation de la pratique *Je crée des liens entre les nouveaux apprentissages et le vécu de l'élève* pour les groupes avec et sans intégration. Cette pratique *Je crée des liens entre les nouveaux apprentissages et le vécu de l'élève* est récurrente pour l'ensemble des groupes avec et sans intégration. Il y a neuf répondantes sur les 12 du groupe sans intégration, soit 75%, et 21 répondantes sur les 25 du groupe avec intégration, soit 84%, qui emploient cette pratique plus de trois fois semaine.



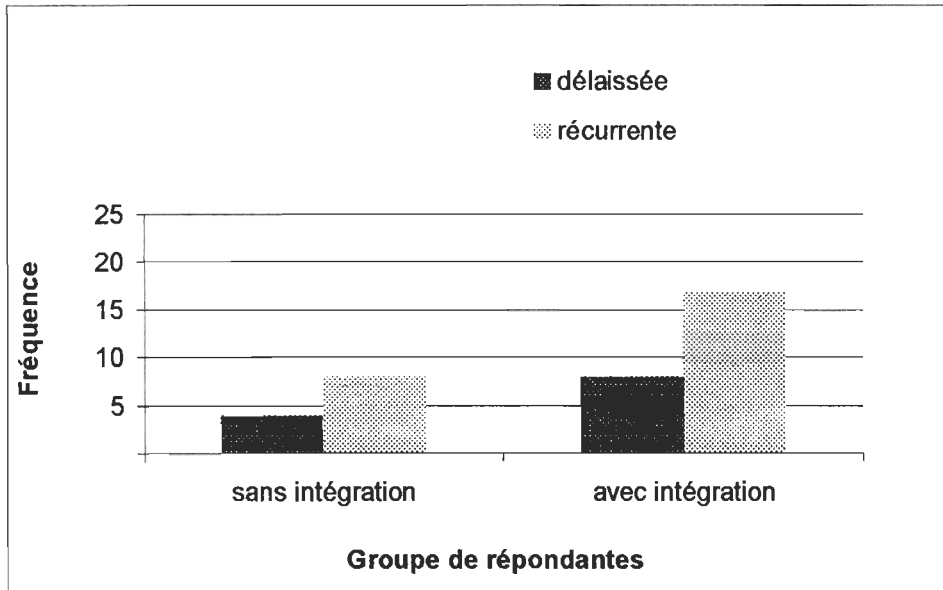
$p = 0,66, p > 0,05$

Figure 81: Fréquence de répondantes des groupes avec et sans intégration qui utilisent la pratique *Je crée des liens entre les nouveaux apprentissages et le vécu de l'élève*

Le résultat de l'application du test exact de Fisher révèle qu'il n'existe aucune différence significative dans l'utilisation de cette pratique auprès des groupes avec ou sans intégration, puisque $p=0,66, >0,05$, le seuil de signification.

La figure 82 présente la fréquence d'utilisation de la pratique *Je reviens fréquemment sur un nouveau concept dans une même journée* pour les groupes avec et sans intégration. Cette dernière pratique *Je reviens fréquemment sur un nouveau concept dans une même journée* est récurrente pour les groupes avec et sans intégration. Parmi

l'ensemble des répondantes de chaque groupe, huit répondantes sur les 12 du groupe sans intégration, soit 67%, et 17 répondantes sur les 25 du groupe avec intégration, soit 68%, utilisent cette pratique plus de trois fois semaine.



$p = 1, p > 0,05$

Figure 82: Fréquence de répondantes des groupes avec et sans intégration qui utilisent la pratique *Je reviens fréquemment sur un nouveau concept dans une même journée*

Le résultat de l'application du test exact de Fisher démontre qu'il n'existe aucune différence significative dans l'utilisation de cette pratique auprès des groupes avec et sans intégration, puisque $p=1, p>0,05$, le seuil de signification.

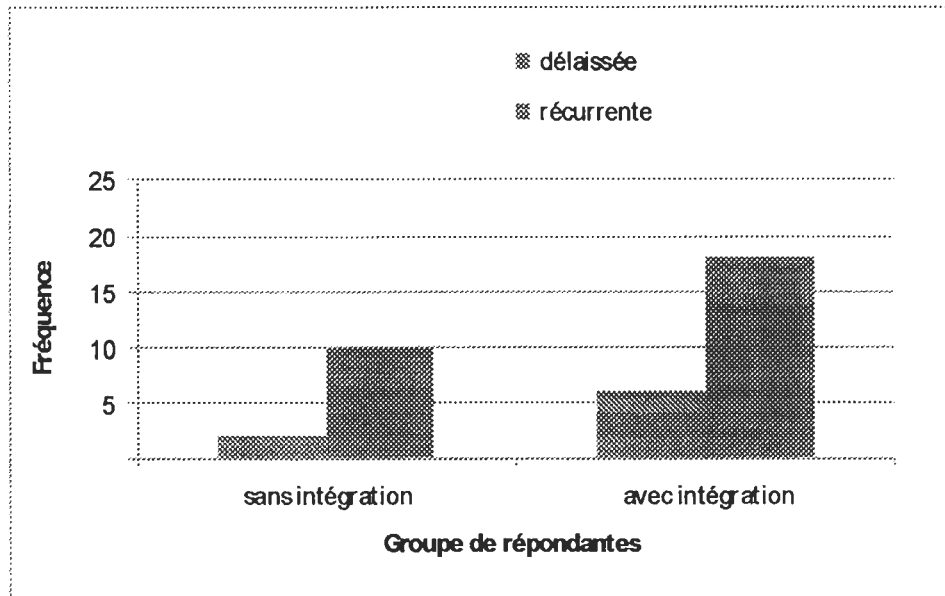
Conséquemment, pour les trois pratiques des stratégies d'enseignement, les principes d'enseignement, soit *j'amène les nouveaux apprentissages petit à petit, je crée des liens entre les nouveaux apprentissages et le vécu de l'élève, je reviens fréquemment sur un nouveau concept*, il apparaît qu'il n'existe aucune différence significative entre les groupes avec et sans intégration dans l'utilisation de ces pratiques.

3 Les pratiques adaptées à l'environnement : variable contexte

Les adaptations de l'environnement se divisent en deux parties distinctes : les adaptations de l'aménagement de l'espace avec deux pratiques, soit *je prends soin du niveau sonore* et *je prends soin de la stimulation auditive* et les adaptations de l'aménagement de l'horaire avec deux pratiques d'adaptation, soit *j'instaure une routine stable, fixe et durable* et *j'indique le début, le milieu et la fin d'une activité*. Les paragraphes qui suivent décrivent les résultats de la fréquence d'utilisation des pratiques par les groupes avec et sans intégration ainsi que la comparaison entre l'utilisation de ces pratiques par le groupe avec intégration et sans intégration.

3.1 L'adaptation de l'aménagement de l'espace

Les adaptations de l'aménagement de l'espace sont au nombre de deux. La figure 83 présente la fréquence d'utilisation de la pratique *Je prends soin du niveau sonore* pour les groupes avec et sans intégration. Cette pratique *Je prends soin du niveau sonore* est une pratique récurrente pour les groupes avec et sans intégration. Il y a dix répondantes sur les 12 du groupe sans intégration, soit 83%, et 18 répondantes sur les 25 du groupe avec intégration, soit 72%, qui utilisent cette pratique plus de trois fois semaine.

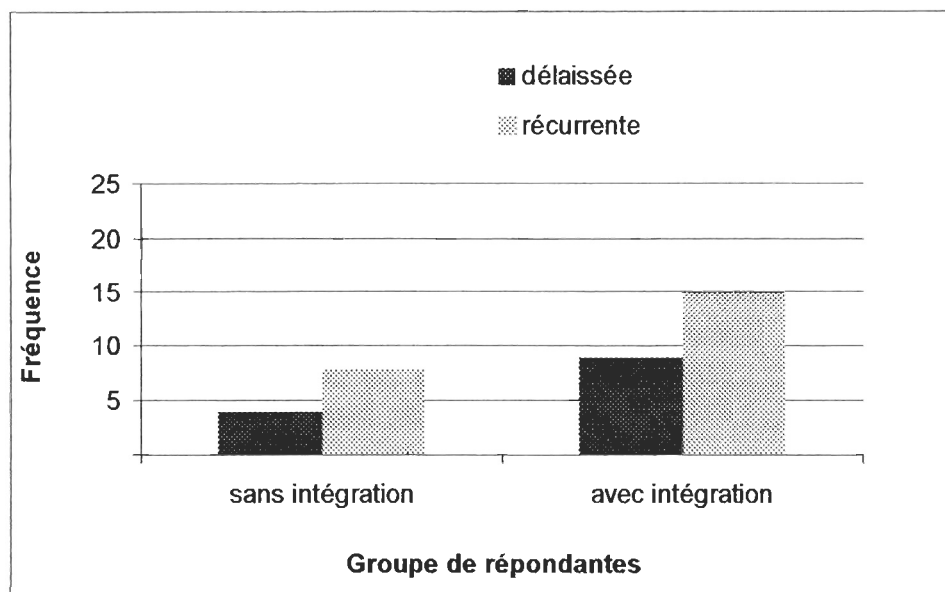


$p = 0,69, p > 0,05$

Figure 83: Fréquence de répondantes des groupes avec et sans intégration qui utilisent la pratique *Je prends soin du niveau sonore*

Le résultat de l'application du test de comparaison exact de Fisher révèle qu'il n'existe aucune différence significative pour l'utilisation de la pratique auprès des groupes avec ou sans intégration, puisque $p=0,69, p>0,05$, le seuil de signification.

La figure 84 présente la fréquence d'utilisation de la pratique *Je prends soin de la stimulation auditive* pour les groupes avec et sans intégration. Cette dernière pratique de l'adaptation de l'aménagement de l'espace, *Je prends soin de la stimulation auditive*, est récurrente pour l'ensemble des groupes avec et sans intégration. Pour le groupe sans intégration, huit répondantes sur les 12, soit 67%, utilisent cette pratique plus de trois fois semaine et 15 répondantes sur les 25 du groupe avec intégration, soit 60%, l'emploient à la même fréquence.



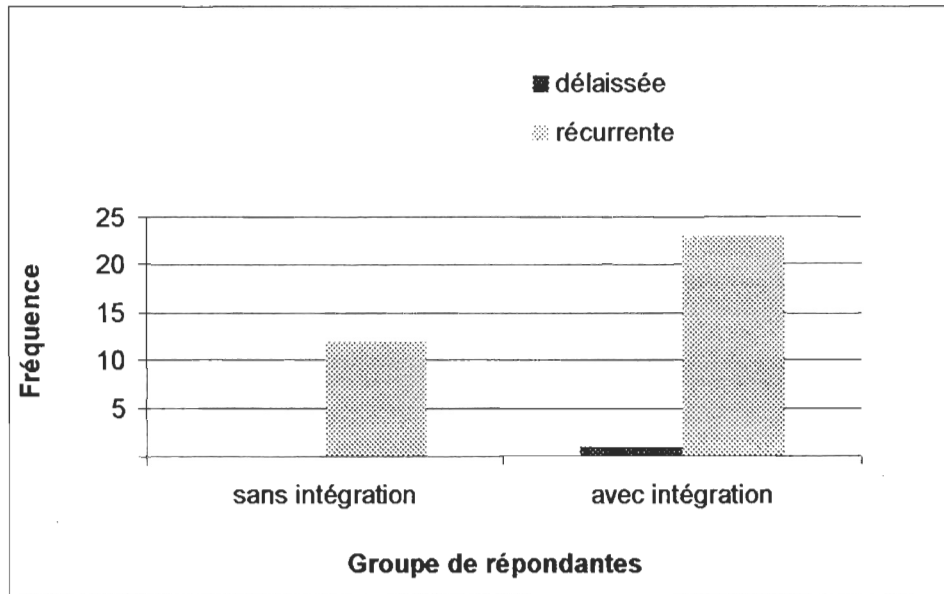
$p = 1, p > 0,05$

Figure 84: Fréquence d'utilisation de la pratique *Je prends soin de la stimulation auditive*

Le résultat de l'application du test exact de Fisher révèle qu'il n'existe aucune différence significative pour l'utilisation de cette pratique auprès des groupes avec ou sans intégration, puisque $p=1, p>0,05$, le seuil de signification.

3.2 L'adaptation de l'aménagement de l'horaire

Cette partie tient compte de deux pratiques. La figure 85 présente la fréquence d'utilisation de la pratique *J'instaure une routine stable, fixe et durable pour les périodes de lecture* pour les groupes avec et sans intégration. Cette pratique *J'instaure une routine stable, fixe et durable pour les périodes de lecture* est récurrente pour les deux groupes avec et sans intégration. Toutes les répondantes du groupe sans intégration et 23 répondantes sur les 25 du groupe avec intégration, soit 92%, utilisent cette pratique plus de trois fois semaine.

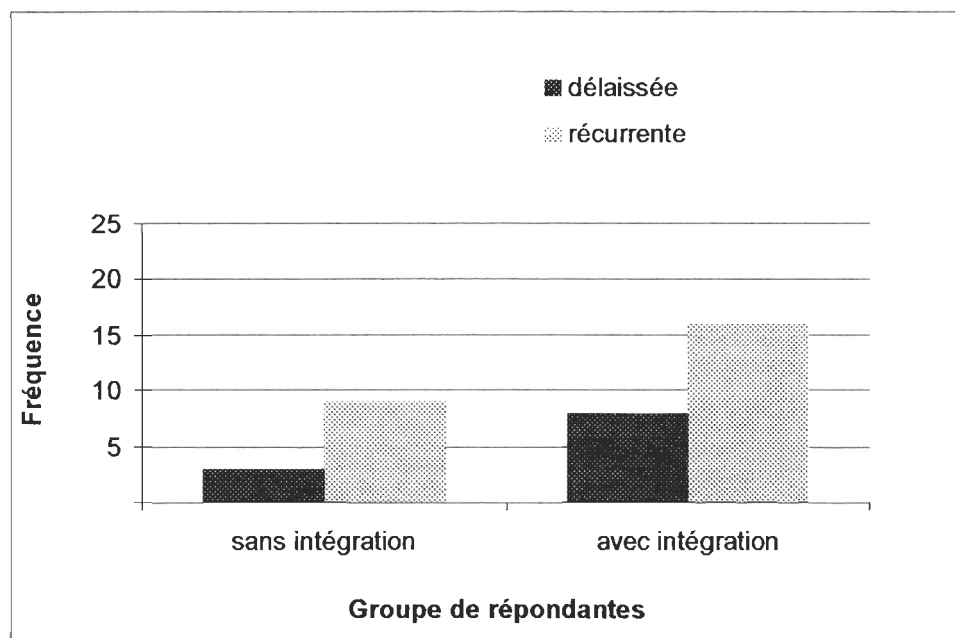


$p = 1, p > 0,05$

Figure 85: Fréquence de répondants des groupes avec et sans intégration qui utilisent la pratique *J'instaure une routine stable, fixe et durable pour les périodes de lecture*

Le résultat de l'application du test exact de Fisher révèle qu'il n'existe aucune différence significative pour l'utilisation de cette pratique par les groupes avec ou sans intégration, puisque $p=1, p > 0,05$, le seuil de signification.

La figure 86 présente la fréquence d'utilisation de la pratique *J'indique le début, le milieu et la fin d'une activité tout au long de son déroulement* pour les groupes avec et sans intégration. Cette pratique *J'indique le début, le milieu et la fin d'une activité tout au long de son déroulement* est récurrente pour l'ensemble des groupes avec et sans intégration. Il y a neuf répondantes sur les 12 du groupe sans intégration, soit 75%, et 16 répondantes sur les 25 du groupe avec intégration, soit 64% qui utilisent cette pratique plus de trois fois semaine.



$p = 0,72, p > 0,05$

Figure 86: Fréquence de répondantes des groupes avec et sans intégration qui utilisent la pratique *J'indique le début, le milieu et la fin tout au long de son déroulement*

Au regard de l'utilisation du test exact de Fisher, il apparaît qu'il n'existe aucune différence significative pour l'emploi de cette pratique par les répondantes des groupes avec ou sans intégration, puisque $p=0,72, p>0,05$, le seuil de signification.

Parmi les quatre pratiques, soit *je prends soin du niveau sonore et je prends soin de la stimulation auditive ainsi que j'instaure une routine stable, fixe et durable* et *j'indique le début, le milieu et la fin d'une activité* pour l'adaptation de l'environnement, aucune ne possède de différence significative dans leur utilisation entre les groupes de répondantes avec et sans intégration d'un élève avec un trouble langagier.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- AKOS, Patrick, Caroline R. COCKMAN and Cindy A.. STRICKLAND. 2007. «Differentiating classroom guidance». *Professional school counseling*, volume 10, numéro 5, pp. 455-463.
- AMYOTTE, Luc. 2002. *Méthodes quantitatives: application à la recherche en sciences humaines*. 2^e édition. Saint-Laurent : Éditions du nouveau pédagogique. 469 p.
- ANDERSON, Kelly M. and Bob ALGOZZINE. 2007. «Tips for teaching: differentiating instruction to include all students». *Preventing school failure*, volume 51, numéro 3, pp. 49-58.
- ARMSTRONG, Thomas. 1999. *Les intelligences multiples dans votre classe*. Montréal : Chenelière/McGraw-Hill. 183 p.
- ASTOLFI, Jean-Pierre. 2007. *L'école pour apprendre*. 8^e édition. Paris : ESF éditeur. 205 p.
- BÉDARD, Jean-Luc. 2002. *Modèle d'apprentissage, d'intervention psychopédagogique*. Québec : psychocognition BGLP.
- BENDER, William N. 2002. *Differentiating instruction for students with learning disabilities : best teaching practices for general and special educators*. 2e édition. Thousand oaks, Californie: Corwin press. 206 p.
- BÉRUBÉ, Thérèse. 2001. « L'approche de la gestion mentale et le développement de la conscience phonologique auprès d'une élève de première année ». Mémoire de recherche présenté comme exigence partielle de la maîtrise en éducation. Rimouski : Université du Québec à Rimouski. 187 p.
- BOUDREAU, Monica. 2005. « La littératie familiale et le développement de la conscience phonologique chez les enfants de maternelle ». Thèse de doctorat en éducation. Québec : Université Laval. 182 p.
- BOWEN, Caroline et Rachel FORTIN. 2007. *Les difficultés phonologiques chez l'enfant : guide à l'intention des familles, des enseignantes et des intervenantes en petite enfance*. Montréal : Chenelière Éducation. 60 p.
- CAMPBELL, Linda, Bruce CAMPBELL et Dee Dickinson. 2006. *Les intelligences multiples au cœur de l'enseignement et de l'apprentissage*. Boucherville, Québec : Chenelière éducation. 358 p.

CAROLAN, Jennifer and Abigail GUINN. 2007. «Differentiation : lessons from master teachers». *Educational leadership*, volume 64, numéro 5, pp. 44-47.

CARON, Jacqueline. 2003. *Apprivoiser les différences : guide sur la différenciation des apprentissages et la gestion des cycles*. Montréal : Les éditions de la Chenelière. 590 p.

CARRIÈRES, Agathe, Colette DUPONT. 2000. *Astuce et compagnie*. Anjou, Québec : CEC. 64 p.

CELLIER, Hervé et Claudette LAVALLÉE. 2004. *Difficultés de lecture : enseigner ou soigner*. Paris: Presses universitaires de France. 111 p.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION. 2001. « L'organisation du primaire en cycles d'apprentissage: de multiples facettes à examiner ». *Panorama*. Volume 6, numéro 3. En ligne. <<http://www.cse.gouv.qc.ca/FR/ARTICLE/index.html>> Consulté le 23 octobre 2006.

CENTER FOR COMPREHENSIVE SCHOOL REFORM AND IMPROVEMENT. 2007. «A teacher's guide to differentiating instruction, newsletter». *Learning point associated*. En ligne. <http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/28/fe/a8.pdf> Consulté le 11 mai 2008.

CHAMBERS, Bette. 1997. *Découvrir la coopération: activités d'apprentissage coopératif pour les enfants de 3 à 8 ans*. Montréal : Les éditions de la Chenelière. 174 p.

CHANDONNET, Julie. 2003. « Les pratiques pédagogiques des enseignantes en première année et la réussite en lecture des élèves ». Mémoire présenté à la Faculté des études supérieures pour l'obtention du grade de Maîtres es art. Québec : Université Laval. 85 p.

CHAPMAN, Carolyn and Rita M. KING. 2005. *Differentiated assessment strategies: one tool doesn't feet all*. California: Corwin press. 216 p.

CHARD, David J., Sharon VAUGHN and Brenda-Jane TYLER. 2002. «A synthesis of research on effective interventions for building reading fluency with elementary students with learning disabilities». *Journal of learning disabilities*, volume 35, numéro 5, pp. 386-406.

CHAUVEAU, Gérard et Éliane ROGOVAS-CHAUVEAU. 1990. Les processus interactifs dans le savoir-lire de base. *Revue Française de pédagogie*, volume 90, janvier-février-mars, pp. 23-30.

CHICH, Jean-Pierre. 1995. *Pratique pédagogique de la gestion mentale*. Paris : Pédagogie Retz. 175 p.

CHRISTIE, Frances. « Writing the world ». Dans *Handbook of early childhood literacy*, sous la direction de N. Hall et J. Larson. pp. 287-298. Los Angeles: Sage.

CUTTING, Laurie E. et Hollis S. SCARBOROUGH. 2006. « Prediction of reading comprehension : relative contributions of word recognition, language proficiency, and other cognitive skills can depend on how comprehension is measured ». *Scientific studies of reading*, volume 10, numéro 3, pp. 277-299.

D'ASTOUS, Alain. 1993. *Introduction à l'analyse des données issues d'une enquête*. Montréal : Guérin universataire. 182 p.

DANON-BOILEAU, Laurent. 2002. *Des enfants sans langage : de la dysphasie à l'autisme*. Paris : Éditions Odile Jacob. 284 p.

DEBEURME, Godeliève et Nicole VAN GRUNDERBEECK. 2002. *Enseignement et difficultés d'apprentissage*. Sherbrooke : Edition du CRP. 186 p.

DORÉ, Robert, Serge WAGNER et Jean-Pierre BRUNET. 1996. *Réussir l'intégration scolaire : la déficience intellectuelle*. Paris : Les éditions logiques. 255 p.

EGAUD, Christine. 2004. *Les troubles spécifiques du langage oral et écrit : les comprendre, les prévenir et les dépister, accompagner l'élève*. Lyon : CNDP Réseau. 110 p.

EHRI, Linnea C., Simone R. NUNES and Dale M. WILLOWS. 2001. «Phonemic awareness instruction helps children learn to read:evidence from the National Reading Panel's meta-analysis». *Reading research quarterly*, volume 36, numéro 3, pp. 250-287.

ELBAUM, Batya, Sharon VAUGHN and Marie T. HUGHES. 2000. «How effective one-to-one tutoring programs in reading for elementary students at risk for reading failure: a meta-analysis of the intervention research». *Journal of educational psychology*, volume 92, numéro 4, pp. 605-619.

ESTIENNE-DEJONG, Françoise. 2002. *Orthographe pédagogie et orthophonie*. Paris : Masson. 298 p.

FLESSAS, Janine. 1997. « Les difficultés d'apprentissage : L'impact du style cognitif sur les apprentissages ». *Éducation et francophonie, revue scientifique virtuelle*, volume 25, numéro 2. En ligne. <<http://www.acelf.ca/c/revue/revuehtml/25-2/r252-03.html>> Consulté le 20 mai 2008.

FORTIN, Fabienne, Josée CÔTÉ et Françoise FILION. 2006. *Fondements et étapes du processus de recherche*. Montréal : Chenelière-Éducation. 486 p.

GARDNER, Howard. 1996. *Les intelligences multiples : Pour changer l'école : la prise en compte des différentes formes d'intelligence*. Paris : Retz. 236p.

GARNER, Joana K. and Cynthia R. BOCHNA. 2004. «Transfer of a listening comprehension strategy to independent reading in first grade students». *Early childhood education journal*, volume 32, numéro 2, pp. 69-74.

GATÉ, Jean-Pierre. 1998. *Éduquer au sens de l'écrit*. France : Nathan pédagogie. 192 p.

GAUX, Christine. 2007. « Apprendre à lire et à écrire : introduction ». Dans *Lire-écrire de l'enfance à l'âge adulte : genèse des compétences, pratiques éducatives, impacts sur l'insertion professionnelle*, sous la direction de Jean-Pierre Gaté. pp. 23-27. Rennes : Presses universitaires de Rennes.

GAUX, Christine, 2007. « L'apprentissage de la lecture et ses difficultés ». Dans *Lire-écrire de l'enfance à l'âge adulte : genèse des compétences, pratiques éducatives, impacts sur l'insertion professionnelle*, sous la direction de Jean-Pierre Gaté. pp. 29-56. Rennes : Presses universitaires de Rennes.

GÉRARD, Christophe–Loïc. 2002. *L'enfant dysphasique*. Paris : Éditions DeBoeck Université. 118 p.

GIASSON, Jocelyne. 2004. *La compréhension en lecture*. 5^e édition. Boucherville : Gaëtan Morin éditeur. 255p.

GIASSON, Jocelyne. 2003. *La lecture, de la théorie à la pratique*. 2^e édition. Boucherville : Gaëtan Morin éditeur. 398 p.

GIASSON, Jocelyne et Jacqueline THÉRIAULT. 1983. *Apprentissage et enseignement de la lecture*. Montréal : Éditions Ville-Marie. 385 p.

GILLIG, Jean-Marie. 2001. « La différenciation pédagogique en réponse à l'hétérogénéité des élèves ». Dans *Remédiation, soutien & approfondissement à l'école*, sous la direction de Jean-Marie Gillig. pp. 49-66. Paris : Hachette éducation. 191 p.

GOUPIL, Georgette. 2007. *Les élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage*. 3^e édition. Boucherville, Québec : Gaëtan Morin éditeur. 360 p.

GREEN, Samuel B. et Neil J. SALKIND. 2005. *Using SPSS for Windows and Macintosh, analysing and understanding data*. Canada : Pearson education inc. 443 p.

GROUPE DE TRAVAIL SUR LA DIFFÉRENCIATION PÉDAGOGIQUE EN OUTAOUAIS. 2005. *La différenciation pédagogique: théories et applications*. Gatineau : Direction régionale de l'Outaouais. 79 p.

GRUNDERBEECK, Nicole. 1994. *Les difficultés en lecture : diagnostique et piste d'intervention*. Montréal : Gaëtan Morin éditeur. 159 p.

GRUNDERBEECK, Nicole. 2000. « La gestion mentale et les difficultés en lecture ». Dans *Acte du colloque international de gestion mentale*. France : Institut international de Gestion mentale.

HALL, Kathy. « Effective literacy teaching in the early years of school: A review of evidence ». Dans *Handbook of early childhood literacy*, sous la direction de N. Hall et J. Larson. pp. 315-326. Los Angeles: Sage.

HOWELL, David C. 2008. *Méthodes statistiques en sciences humaines*. Bruxelles : Éditions De Boeck Université. 821 p.

JANSEN, Barbara A. 2009. Differentiated instruction in the primary grades with the Big6. *Library Media Connection*, volume 27, numéro 4, pp. 32-33.

JONES, Russell A. 2000. *Méthodes de recherche en sciences humaines*. Bruxelles : De Boeck et Larcier. 332 p.

JORDAN, Anne and Paula STANOVICH. 2004. «The beliefs and practices of canadian teachers about including students with special education needs in their regular elementary classrooms». *Exceptionality Education Canada*, volume 14, numéro 2 et 3, pp. 25-46.

JUEL, Connie et Cecilia MINDEN-CUPP. 2000. «Learning to read words: linguistic units and instructional strategies». *Reading research quarterly*, volume 35, numéro 4, pp. 458-492.

KECK, Susan and Scott C. KINNEY. 2005. «Creating a differentiated classroom. *Learning and learning with technology*, volume 33, numéro 1, pp. 12-15.

KERLINGER, Fred N. 2000. *Foundations of behavioral research*. Melbourne, Toronto : Wadsworth. 890 p.

LALIBERTÉ, Sylvianne. 1997. « Validation d'un questionnaire mesurant et évaluant la pratique d'une pédagogie différenciée, dans un contexte d'intégration scolaire des élèves en difficulté d'apprentissage ». Mémoire de recherche présenté comme exigence partielle de la maîtrise en éducation. Québec : Université Laval. 166 p.

- LAMOUREUX, Andrée. 2000. *Recherche et méthodologie en sciences humaines*. Laval, Québec : Éditions études vivantes. 352 p.
- LACHAPELLE, Marie-Lise, Isabelle PÉLADEAU, Saint-Pierre, L. et Laroche, L. 1999. *Lexibul*. Montréal : Modulo. 62 p.
- LAPLANTE, Josée et Gigi WENGER. 2001. *Raconte-moi les sons*. Sainte-Foy, Québec : Septembre. 127 p.
- LECLERC, Martine. 2001. *Au pays des gitans : recueil d'outils pour intégrer l'élève en difficulté dans la classe régulière*. Montréal : Chenelière McGrawhill. 240 p.
- LECOCQ, Pierre. 1991. *Apprentissage de la lecture et dyslexie*. Liège : Mardaga. 352 p.
- LE NORMAND, M.-T. 1999. « Retards de langage et dysphasies ». Dans *Troubles du langage : bases théorique, diagnostic et rééducation*. Sous la direction de Jean A. Rondal et Xavier Seron. Belgique : Mardaga. Pp. 727-747.
- LUSSIER, Francine et Janine FLESSAS. 2001. *Neuropsychologie de l'enfant : troubles développementaux et de l'apprentissage*. Paris : Dunod. 447 p.
- MARTEL, Virginie. 2003. « Profils mentaux des bons et de mauvais compreneurs de 6^e année primaire suite à la lecture de textes didactiques ». Thèse de Doctorat en science de l'éducation. Montréal : Université de Montréal. 683 p.
- MAZEAU, Michèle. 2005. *Neuropsychologie et troubles d'apprentissages : du symptôme à la rééducation*. Paris : Masson. 286 p.
- MCCARDLE, Peggy, Hollis S. SCARBOROUGH and Hugh W. CATTS. 2001. « Predicting, explaining and preventing children's reading difficulties ». *Learning disabilities research & practice*. Volume 16, numéro 4. pp. 230-239.
- MEIRIEU, Philippe. 1992. *L'école, mode d'emploi*. 7^e édition. Paris : ESF éditeur. 187 p.
- MILLER, Melissa M. 2007. « Differentiated reading instruction and classroom management structures that promote reading development ». A dissertation presented in partial fulfillment of the requirements for the degree of doctor of philosophy. Florida: University of Florida. 162 p.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, GOUVERNEMENT DU QUÉBEC. 2004. « Loi sur l'instruction publique ». Québec : Les publications du Québec. 17 p.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT DU QUÉBEC. 2004. « La réussite des garçons : des constats à mettre en perspective, rapport synthèse ». Québec : Les publications du Québec.

En ligne. <<http://www.meq.gouv.qc.ca/publications/menu-rapports.htm>>. Consulté le 15 juin 2010.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, GOUVERNEMENT DU QUÉBEC. 2003. « Les difficultés d'apprentissage à l'école : cadre de référence pour guider l'intervention ». Québec : Publications du Québec. 12 p.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, GOUVERNEMENT DU QUÉBEC. 2001. « Programme de formation de l'école québécoise ». Québec : Publications du Québec. 561 p.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT DU QUÉBEC. 2005. « Apprendre à lire : action concertée pour le soutien à la recherche en lecture ». Québec : Les publications du Québec.

En ligne. <<http://www.meq.gouv.qc.ca/publications/menu-rapports.htm>>. Consulté le 20 mai 2008.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, GOUVERNEMENT DU QUÉBEC. 1999. « *Une école adaptée à tous ses élèves : plan d'action en matière d'adaptation scolaire* ». Québec : Les publications du Québec. 15 p.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, GOUVERNEMENT DU QUÉBEC. 1999. « Une école adaptée à tous ses élèves : politique de l'adaptation scolaire ». Québec : Les publications du Québec. 37 p.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT DU QUÉBEC. 2007. « Organisation des services éducatifs aux élèves à risque et aux élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation et d'apprentissage ». Québec : Gouvernement du Québec.

En ligne. <<http://www.mels.gouv.qc.ca/DGFJ/das/orientations/ehdaa.html>> Consulté le 20 mai 2008.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT DU QUÉBEC. 2006b. « La différenciation de l'évaluation. Questions et éléments de réponse. Principales références dans les encadrements ministériels ». Québec : Gouvernement du Québec.

En ligne. <<http://www.mels.gouv.qc.ca/DGFJ/comitepea.htm>>. Consulté le 8 septembre 2008.

MORAN, Seana, Mindy KORNHABER and Howard GARDNER. 2006. «Orchestrating multiple intelligences», *Educational Leadership*, volume 64, numéro 1, pp. 22-27.

MORROW, Lesley M., Diane H. TRACEY, Deborah GEE WOO et Michael PRESSLEY. 1999. «Characteristics of exemplary first-grade literacy instruction». *The reading teacher*, volume 52, numéro 5, pp. 462-475.

NAGY, William E. 1995. On the Role of Context in First- and Second-Language Vocabulary Learning. « Center for the study of reading », Rapport technique no. 627. Urbana-Champaign : University of Illinois at Urbana-Champaign, 24 p.

PARIS, Alison H. et Scott G. PARIS. 2007. « Teaching narrative comprehension strategies to first graders ». *Cognition and instruction*, volume 25, numéro 1, pp. 1-44.

PERRAUDEAU-DELBREIL, Michel. 1994. *Les cycles et la différenciation pédagogique*. Paris : Armand Colin. 164 p.

PERRAUDEAU, Michel. 1997. *Les méthodes cognitives : apprendre autrement à l'école*. Paris : Armand Colin Éditeurs. 157 p.

PERRENOUD, P. 1997. Conclusion : stratégies de changement. Dans *Pédagogie différenciée : des intentions à l'action*. (159-172) Issy-les-Moulineaux : ESF éditeur.

PIERRE, Régine. 2003. « L'éveil à l'écrit en milieu familial : le poids des mots ». Québec : Fédération Canadienne pour l'Alphabétisation en Français.

En ligne

<http://www.fcfa.net/documentation/pdf/alphafamiliale/recherche/poids_des_mots.pdf>.

Consulté le 8 janvier 2007.

PIUZE, N. 1997. « L'approche de la gestion mentale et la construction de sens en lecture chez un élève ayant des troubles spécifiques d'apprentissage en première année du primaire ». Mémoire présenté comme exigence partielle de la maîtrise en éducation, Rimouski : Université du Québec à Rimouski.

PRESSLEY, Michael, Joan RANKIN et Linda YOKOI. 1996. « A survey of instructional practices of primary teachers nominated as effective in promoting literacy ». *The elementary school journal*, volume 96, numéro 4, pp. 363-384.

PRESSLEY, Michael, Ruth WHARTON-MCDONALD, Richard ALLINGTON, Cathy COLLINS BLOCK, Lesley MORROW, Diane TRACEY, Kim BAKER, BROOKS et CRONIN, Eileen NELSON et Deborah WOO. 2001. « A study of effective first-grade literacy instruction ». *Scientific studies of reading*, volume 5, numéro, 1. 35-58.

PRZESMYCKI, Halina. 2004. *La pédagogie différenciée*. Paris : Hachette éducation. 159 p.

PODHAJSKI, Blanche, Nancy MATHER, Jane NATHAN et Janice SAMMONS. 2009. «Professional development in scientifically based reading instruction: teacher knowledge and reading outcomes». *Journal of learning disabilities*, volume 42, pp. 403-417.

En ligne. <[http : //www.lbx.sagepub.com/cgi/content/abstract/42/5/403](http://www.lbx.sagepub.com/cgi/content/abstract/42/5/403)>. Consulté le 24 mars 2010.

RINALDI, Wendy, James LAW and Janet LARCHER. 2000. *Language difficulties in an educational context*. London : Whuff Publishers ltd. 152 p.

ROMAGNY, Dominique-Anne. 2005. *Repérer et accompagner les troubles du langage : outils pratiques, mesures pédagogiques adaptatives et rééducatives*. Lyon : Chronique sociale. 176 P.

RONDAL, J. A. 1999. «Langage oral ». Dans *Troubles du langage : bases théorique, diagnostic et rééducation*. Sous la direction de Jean A. Rondal et Xavier Seron. Belgique : Mardage. Pp. 373-411.

RONDAL, J. A., E. ESPERET, J.E. GOMBERT, J.-P. THIBAUT ET A. COMBLAIN. 1999. « Développement du langage oral ». Dans *Troubles du langage : bases théorique, diagnostic et rééducation*. Sous la direction de Jean A. Rondal et Xavier Seron. Belgique : Mardage. Pp. 107-178.

ROUSSEAU, Nadia et Stéphanie BÉLANGER. 2004. *La pédagogie de l'inclusion scolaire*. Montréal : Presses de l'université du Québec. 402 p.

ROUTMAN, Regie et Éline TURGEON. 2007. *Enseigner la lecture : revenir à l'essentiel*. Montréal : Chenelière éducation. 198 p.

SAINT-LAURENT, Lise. 2007. *Enseigner aux élèves à risque et en difficulté au primaire*. 2^e édition. Boucherville, Québec : Gaëtan Morin éditeur, Chenelière éducation. 363 p.

SAINT-LAURENT, Lise. 1995. *Programme d'intervention auprès des élèves à risque : une nouvelle option éducative*. Boucherville, Québec : Gaëtan Morin éditeur. 297 p.

SCHRAUB-BUNDOC, Kasi. 2007. «Differentiated instruction in the elementary school reading classroom». In partial fulfillment of the requirements for the degree doctor in education in the faculty of the College of education. Houston: University of Houston. 73 p.

SOUS-COMITÉ RÉGIONAL D'ADAPTATION SCOLAIRE DE LA MONTÉRÉGIE, Danielle NOREAU et Jean-Louis TOUSIGNANT. 1994. *Audimutité, pédagogie adaptée aux élèves, pistes pratiques*. Montréal : Auteur. *

STERNBERG, Robert J. et Li-fang ZHANG. 2005. «Styles of thinking as a basis of differentiated instruction». *Theory into practice*, volume 44, numéro 3, pp. 245-253.

TAYLOR, Barbara M., P. David PEARSON, Kathleen CLARK et Sharon WALPOLE. 2000. «Effective schools and accomplished teachers: lessons about primary-grade reading instruction in low-income schools». *The elementary school journal*, volume 101, numéro 2, pp. 121-165.

TAYLOR, Barbara M., Debra S. PETERSON, P. David PEARSON et Michael C. RODRIGUEZ. 2002. «Looking inside classrooms: reflecting on the “how” as well as the “what” in effective reading instruction». *The reading teacher*, volume 56, numéro 3, pp. 270-279.

THERRIEN, William J., Shannon GORMLEY and Richard M. KUBINA. 2006. «Boosting fluency and comprehension to improve reading achievement». *Teaching exceptional children*, volume 38, numéro 3, pp. 22-26.

THERRIEN, William J. 2004. «Fluency and comprehension: gains as result of repeated reading». *Remedial and special education*, volume 25, numéro 4, pp. 252-261.

TOMLINSON, Carol Ann. 2005. «Differentiating instruction: Why bother?» *Middle ground*, volume 9, numéro 1, pp. 12-14.

TOMLINSON, Carol Ann. 2005. «Grading and differentiation: paradox or good practice». *Theory into practice*, volume 44, numéro 3, pp. 262-269.

TOUZIN, Monique. 2002. «Être dysphasique et apprendre à lire et à parler». Dans *Approches et remédiations des dysphasies et dyslexies* sous la direction de Catherine Pech-Georgel et Florence George. pp. 81-86. Marseille : Solal.

TURCOTTE, Catherine. 2007. «La socioconstruction des pratiques pédagogiques exemplaires d’enseignants de la lecture au primaire». Thèse soumise à la Faculté des études supérieures et postdoctorales dans le cadre des exigences du programme de doctorat. Ottawa : Université d’Ottawa. 283 p.

VAUGHN, Sharon, Candace S. BOS et Jeanne SHAY-SCHUMM. 2007. *Teaching students who are exceptional, diverse, and at risk in the general education classroom*. 4e édition. Boston: Pearsons education inc. 562 p.

VIGOUR, Cécile. 2005. *La comparaison dans les sciences sociales: pratiques et méthodes*. Paris : Éditions de la découverte. 335 p.

WHARTON-MCDONALD, Ruth, Michael PRESSLEY et Jennifer M. HAMPSTON. 1998. «Literacy instruction in nine first-grade classrooms: teacher characteristics and student achievement». *The elementary school journal*, volume 99, numéro 2, pp. 101-128.

WILLIAMS, Joana P. 2005. «Instruction in reading comprehension for primary-grade students: a focus on text structure». *The journal of special education*, volume 39, numéro 1, pp. 6-18.

ZAKHARTCHOUK, Jean-Michel et Marie-Claude RIVIÈRE. 2001. *Au risque de la pédagogie différenciée*. Paris : Institut National de Recherche Pédagogique. 119 p.

