

Différencier l'enseignement de la lecture au primaire : une question de sens

Differentiating reading instruction in the primary grades : a question of meaning

Diferenciar la enseñanza de la lectura en la primaria : una cuestión de percepción

Catherine Turcotte

Volume 35, numéro 3, 2009

Recherches en didactique des disciplines

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/039854ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/039854ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Revue des sciences de l'éducation

ISSN

0318-479X (imprimé)

1705-0065 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Turcotte, C. (2009). Différencier l'enseignement de la lecture au primaire : une question de sens. *Revue des sciences de l'éducation*, 35(3), 21–39.
<https://doi.org/10.7202/039854ar>

Résumé de l'article

Cet article présente les résultats d'une étude dont le but est de mieux comprendre les valeurs et objectifs qui guident la différenciation de l'enseignement de la lecture chez des enseignants du primaire. Des entrevues de nature phénoménologique, menées auprès de six enseignants considérés comme des modèles pour favoriser le progrès de tous leurs élèves en lecture, dévoilent le sens qu'ils accordent à leurs pratiques de différenciation. Des analyses individuelles et comparatives des profils de ces participants révèlent que la reconnaissance de l'unicité de chaque élève, le rôle d'accompagnateur qu'ils s'attribuent et l'importance accordée au développement de l'autonomie sont les valeurs et objectifs qui guident les interventions des enseignants.

Différencier l'enseignement de la lecture au primaire : une question de sens *



Catherine Turcotte, professeure
Université du Québec à Montréal

RÉSUMÉ • Cet article présente les résultats d'une étude dont le but est de mieux comprendre les valeurs et objectifs qui guident la différenciation de l'enseignement de la lecture chez des enseignants du primaire. Des entrevues de nature phénoménologique, menées auprès de six enseignants considérés comme des modèles pour favoriser le progrès de tous leurs élèves en lecture, dévoilent le sens qu'ils accordent à leurs pratiques de différenciation. Des analyses individuelles et comparatives des profils de ces participants révèlent que la reconnaissance de l'unicité de chaque élève, le rôle d'accompagnateur qu'ils s'attribuent et l'importance accordée au développement de l'autonomie sont les valeurs et objectifs qui guident les interventions des enseignants.

MOTS CLÉS • enseignants, primaire, lecture, différenciation, entrevues phénoménologiques.

1. Introduction

Enseigner la lecture au primaire est une tâche extrêmement complexe, puisque chaque élève a des forces et des besoins différents, et ce, dès son entrée au préscolaire. De plus, les pratiques les plus prometteuses pour favoriser le succès de tous sont aujourd'hui basées sur l'approche dite *équilibrée* (Pressley, 2002). Cette dernière se caractérise par sa flexibilité, son caractère adaptatif aux besoins de chacun et son enracinement dans les nombreuses connaissances que l'enseignant possède au sujet de méthodes d'enseignement reconnues, par les recherches récentes, comme efficaces sur le plan de la lecture de mots et de la construction de sens

* Cette étude a été réalisée grâce à une bourse du Fonds québécois de recherche sur la société et la culture (FQRSC, n° 88744), et une bourse du Conseil de recherches en sciences humaines du Canada (CRSH, n° 752-2005-1382).

(Pearson et Raphael, 1999). Cette approche n'impose pas à l'enseignant ce qu'il doit faire, car c'est à lui de se positionner consciencieusement en fonction du contexte et des élèves auxquels il enseigne. Afin de répondre à une telle approche dans le contexte scolaire québécois, qui vise à intégrer les élèves à risque et en difficulté et à leur offrir le meilleur soutien possible, il est intéressant d'examiner la façon dont les enseignants utilisent la différenciation pédagogique. Cet article dévoile donc le sens que six enseignants du primaire, reconnus comme des modèles exemplaires pour enseigner la lecture à tous les élèves, accordent à leur pratique de différenciation. L'objectif est de mieux comprendre comment et pourquoi ces enseignants construisent ces pratiques, ce qui serait grandement utile par la suite pour guider la formation des futurs enseignants et des praticiens déjà sur le terrain. Dans ce but, cet article présente d'abord les écrits pertinents à la compréhension de la différenciation et de l'enseignement de la lecture efficace au primaire. Afin de répondre aux questions de la recherche, nous proposons un cadre basé sur le constructivisme, suivi de la description de la méthode qui en découle. Enfin, l'article présente les analyses individuelles et comparatives en s'appuyant sur des extraits d'entrevues, ce qui mène à une discussion sur les thèmes partagés et émergents des profils des participants.

2. Problématique

Le plan d'action en matière d'adaptation scolaire au Québec (Ministère de l'Éducation du Québec, 2000) est basé sur l'intégration de chaque élève. Dans le document intitulé : *Une école adaptée aux besoins de tous ses élèves*, on lit que tout élève doit être accompagné dans sa réussite au plan de l'instruction, de la socialisation et de la qualification. À cet égard, le ministère de l'Éducation du Québec précise que les intervenants doivent reconnaître que cette réussite se traduit de façon différente selon chacun, en plus de mettre en place des moyens pour favoriser celle-ci.

Assurer la réussite des élèves en se basant sur leurs besoins a mené nombre de chercheurs (Allington, 2005 ; Perrenoud, 2003 ; Tomlinson, 2000) à s'intéresser à la différenciation de l'enseignement. En éducation, la différenciation est vue comme l'action d'*investir non pas les mêmes moyens pour tous, mais des moyens proportionnés aux obstacles. [...] les élèves n'ont ni les mêmes besoins ni les mêmes moyens d'apprendre* (Perrenoud, 2003, p. 7). Pour Tomlinson (2000, 2004), différencier signifie adopter des approches organisées, souples et proactives dans le but d'adapter l'enseignement auprès de tous les élèves. Selon elle, la différenciation se trouve à l'opposé de ce qu'elle définit comme l'approche *one-size fits all*, où le matériel, les contenus, les interventions, l'attention, le temps, le rythme, les attentes, l'évaluation et l'environnement répondent hypothétiquement aux besoins de tous.

Alors que différencier fait certainement partie d'une approche efficace en enseignement (Allington, 2005), aucun domaine d'apprentissage n'a autant besoin d'une solide base de connaissance à ce sujet que le domaine de la lecture (Tobin, 2005). En effet, développer une bonne compétence en lecture est primordial. D'ailleurs, *Au Canada, le lien entre les compétences en littératie et les résultats sur le*

marché du travail, le système de santé, le système d'éducation et le système social est parmi les plus forts au monde (Willms et Murray, 2007, p.10.) L'apprentissage de la lecture est d'ailleurs essentiel à l'apprentissage des autres domaines et disciplines, par exemple les mathématiques (Gersten, Jordan et Flojo, 2005 ; Marchand, 2006).

Bien que ces écrits mettent en lumière l'intérêt de la différenciation lors de l'enseignement de la lecture, de nombreux praticiens se demandent comment mettre en pratique une telle approche (Opitz et Ford, 2004). Grâce à des observations en salle de classe, à des questionnaires aux enseignants et à des tests administrés aux élèves, un grand nombre de recherches (Juel et Minden-Cupp, 2000 ; Menon et Hiebert, 2005 ; Morrow, Tracey, Woo et Pressley, 1999 ; Pressley, Rankin, et Yokoi, 1996 ; Taylor, Peterson, Pearson et Rodriguez, 2002), présentées dans la recension de cet article, décrivent des interventions différenciées pour faire progresser les élèves. Cependant, l'intérêt de ces recherches se situe davantage sur le plan de la connaissance des pratiques elles-mêmes que de leur construction. Ainsi, on connaît certaines pratiques de différenciation, mais on ne sait pas encore comment elles sont construites. Comme l'indiquent Wharton-McDonald, Pressley et Hampton (1998), il est temps d'écouter les enseignants efficaces parler de la façon dont ils enseignent. Cette écoute guidera le développement des futurs praticiens, et il en résultera davantage d'enseignants efficaces au primaire. La question qui oriente notre étude est donc la suivante : *Comment des enseignants construisent-ils des pratiques de différenciation efficaces ?*

2. Cadre conceptuel de l'étude

2.1 Pratiques de différenciation efficaces

En lecture, aucune méthode ou combinaison de méthodes ne garantit le même succès auprès de tous les élèves (Giasson, 2003 ; International Reading Association, 1999). De ce fait, des études réalisées dans les années 1990 et 2000 (Juel et Minden-Cupp, 2000 ; Menon et Hiebert, 2005 ; Morrow, Tracey, Woo et Pressley, 1999 ; Pressley, Rankin et Yokoi, 1996 ; Taylor, Peterson, Pearson et Rodriguez, 2002) auprès d'enseignants de la lecture ont pu, en plus de relever des pratiques de différenciation exemplaires, mettre en évidence l'efficacité de l'approche différenciée pour faire progresser tous les élèves.

Auprès des lecteurs débutants, les résultats de ces études (Juel et Minden-Cupp, 2000 ; Morrow et collab., 1999 ; Taylor et collab., 2002) révèlent qu'enseigner à de petits groupes d'élèves en se concentrant sur leurs besoins permet aux lecteurs plus faibles de mieux réussir leur apprentissage. En ce qui a trait aux textes offerts, il est préférable de donner aux élèves la chance de lire des textes variés et à leur niveau (Menon et Hiebert, 2005 ; Pressley et collab., 1996). Les lecteurs habiles bénéficient tout aussi bien de cette approche, puisqu'ils peuvent développer davantage leur autonomie en lecture de textes plus difficiles.

Différencier auprès des élèves du deuxième et troisième cycle s'avère également important ; selon Connor, Morrison et Petrella (2004), ce qui peut représenter un enseignement exemplaire pour un élève qui a développé déjà de bonnes habiletés

pourrait être qualifié d'*inefficace* auprès d'un lecteur en difficulté. Les résultats de leur étude effectuée auprès de 73 élèves de la troisième année révèlent que les enfants arrivant à l'automne avec des habiletés plutôt faibles en compréhension ont progressé davantage grâce à de l'enseignement explicite. Par contre, les élèves qui arrivaient à l'automne avec de nombreuses habiletés ont progressé davantage à l'intérieur de classes où l'enseignant favorisait l'apprentissage autonome. L'étude de Block, Oakar et Hurt (2002), réalisée auprès de centaines d'enseignants du troisième cycle du primaire en provenance de sept pays, révèle que les enseignants de lecture les plus efficaces sont ceux qui adaptent les tâches, le temps d'explication de stratégies et les regroupements en fonction des différents types d'élèves. Ils introduisent différents types de lecture pour intéresser tout le monde, reconnaissent les habiletés de chacun et laissent les élèves se fixer des buts.

Ces écrits dévoilent des interventions qui visent à répondre à la diversité rencontrée en classe et à accompagner chacun des élèves dans son apprentissage de la lecture. Connaître la façon dont certains enseignants efficaces mettent en œuvre ces orientations en salle de classe, en plus d'apprendre le sens qu'ils accordent à leurs pratiques, permettra de mieux saisir différentes façons de rendre opérationnel cet objectif de différenciation.

2.2 Choix d'un cadre constructiviste

Notre étude repose sur un cadre constructiviste, selon lequel les connaissances sont construites par des sujets, dans un contexte et des conditions spécifiques afin d'atteindre un but visé (Glaserfeld, 1994, 1995 ; Pépin, 1994). Ces connaissances sont viables parce qu'elles permettent d'organiser le monde et de résoudre des problèmes. Elles demeurent d'ailleurs susceptibles d'être remises en question afin de s'adapter à de nouvelles situations. Différencier rejoint une approche constructiviste de l'apprentissage, puisque cela tient compte des besoins de tous afin d'adapter l'accompagnement offert à chacun en fonction de ses forces et faiblesses (Lehraus, 2001), de son rythme, de ses intérêts et de son profil d'apprenant (Tobin, 2005). D'ailleurs, selon Allington (2005) et Pressley (2002), différencier ne se rapporte pas à une méthode ou à une trousse pédagogique exportable. C'est plutôt une philosophie de l'enseignement qui incite à la créativité.

Afin d'avoir accès à la façon dont certains enseignants construisent leurs pratiques de différenciation lors de leur enseignement de la lecture, puis dans un souci de cohérence, la présente étude se réalise dans un cadre constructiviste. La personne qui choisit cette lentille considère que les réalités décrites par les participants sont construites et en évolution (Seidman, 2006). Selon Purcell-Gates (2004), cette perspective permet d'assumer que la connaissance, les croyances et les valeurs sont construites par les participants. Afin de répondre à la question de recherche tout en respectant ce cadre, nous avons interrogé, à l'aide d'entrevues phénoménologiques (Seidman, 2006), six enseignants du primaire considérés comme des modèles pour différencier leurs pratiques d'enseignement de la lecture et favoriser le progrès. Ces participants ont dû narrer certaines expériences qui ont stimulé la

construction de leurs pratiques ainsi que décrire le sens qu'ils accordent à ces expériences. Selon une perspective phénoménologique, la définition accordée au sens se rapporte à une *direction vers un but à atteindre* ou bien la *valeur accordée à une expérience* (Bourdages, 2001, p. 32).

3. Méthodologie

Une recherche qui comprend un tel cadre conceptuel doit se baser sur la construction de sens tout au long du processus de l'étude (Guba et Lincoln, 1994). Cette section présente la méthodologie qui s'inspire du cadre constructiviste.

3.1 Participants

Les six participants, Hélène, Marc, France, Geneviève, Charlotte et Dominique (prénoms fictifs) ont entre 5 et 11 années d'expérience en enseignement primaire. Ils sont reconnus comme des modèles pour favoriser la réussite et le plaisir de lire des élèves. Ils donnent des formations, élaborent du matériel pédagogique, publient des ouvrages sur l'enseignement de la lecture ou se sont mérité des prix. Tout comme à l'intérieur d'autres études portant sur l'enseignant exemplaire de la lecture (Allington, Johnston, et Day, 2002; Morrow et collab., 1999; Ruddell, 1999), les participants sont cités par des collègues, la direction et des conseillers pédagogiques.

3.2 Instrumentation

L'approche phénoménologique stipule que le réel est celui que les humains expérimentent (Le Moigne, 1995). Le protocole retenu (Seidman, 2006) se réalise en trois temps et se fonde donc sur la compréhension de l'expérience passée, de l'expérience présente, ainsi que sur le sens accordé aux expériences à l'aide de la narration du participant. Selon Savoie-Zajc (2003), si l'objectif de l'étude touche l'expertise de personnes très ciblées, il est avantageux de recourir à une collecte de données basée sur le discours oral. Cela permet d'être en contact étroit avec le participant et de développer une compréhension profonde du phénomène étudié.

3.3 Déroulement

Les entrevues sont enregistrées en utilisant un magnétophone audio numérique et transcrites à l'aide du logiciel *Word*. Une entrevue pilote est d'abord menée avec une enseignante du primaire afin de permettre de valider le guide d'entrevue, de se familiariser avec le protocole et le processus d'entrevue de Seidman (1998, 2006). Ce guide d'entrevue est présenté en annexe 1.

Lorsqu'un enseignant accepte de participer à l'étude, une rencontre est fixée afin de commencer la première entrevue. Ensuite, la deuxième et la troisième entrevue se succèdent. Lorsque les trois entrevues de soixante minutes sont terminées pour un même participant, la chercheuse contacte le participant suivant. Cette façon de procéder permet de construire l'analyse tout au long de la collecte de données, puisque chaque entrevue guide la suivante. Le profil de chaque

participant guide également la gestion de la série d'entrevues du prochain participant. Étant donné que le constructivisme se trouve au cœur de l'étude, il est cohérent de construire ainsi l'analyse.

Les expériences relatées par le participant sont colligées sous des thèmes dans un tableau à plusieurs entrées. Ce tableau est présenté chaque fois qu'il y a une rencontre avec le participant afin de lui permettre de commenter, d'ajouter ou encore d'ajuster des éléments. Comme le participant a le temps de réfléchir entre chaque entrevue, il lui est donc possible d'apporter des précisions sur ce qu'il a déjà dit. Enfin, un profil est rédigé à la suite des trois entrevues, ce qui permet de réduire les données. À cet égard, il importe de conserver uniquement les informations colligées dans les tableaux préalablement approuvés par les participants, tout en essayant de transcrire les paroles du participant le plus fidèlement possible. Le profil est présenté au participant en même temps que les tableaux finaux afin qu'il puisse proposer des changements ou l'approuver. Cet engagement prolongé (Savoie-Zajc, 2000) augmente la crédibilité et permet au participant et à la chercheuse de réfléchir sur ce qui a été dit. Cette technique est d'ailleurs considérée par Lincoln et Guba (1985) comme la plus importante pour assurer la crédibilité.

De plus, un journal de bord tenu par la chercheuse sert à documenter ses biais, suppositions et préconceptions. Les entrées de ce journal sont prises en compte lors des entrevues et lors de l'analyse pour assurer une meilleure fiabilité (Lincoln et Guba, 1985). Elles permettent à la chercheuse d'être consciente de sa représentation de la différenciation, ce qui facilite la compréhension de l'expérience du participant. D'autres réflexions inscrites dans le journal inspirent l'interprétation de données. Enfin, ce même journal contient des informations sur le contexte afin d'assurer une description riche du milieu et ce, dans un souci de transférabilité.

3.4 Méthode d'analyse comparative des résultats

Selon Seidman (2006), établir un profil représente déjà un premier niveau d'analyse. L'analyse comparative complète ce premier niveau en identifiant la diversité et les similitudes entre les expériences des participants (Seidman, 2006). La façon de procéder, pour cette analyse, est d'identifier les thèmes communs et divergents entre tous les participants en se servant des tableaux. Afin de valider les comparaisons, une tierce personne, habile avec le protocole de Seidman (1998, 2006), lit les transcriptions et identifie en marge les thèmes qui surgissent. Les thèmes repérés par les deux chercheurs et les participants sont conservés. Le but de cet exercice est de fournir une riche description du groupe de participants en tant qu'entité (Farres, 2002). L'annexe 2 permet d'observer les résultats de cette analyse.

3.5 Considérations éthiques

Dans le cadre de ce projet, les participants ont signé un formulaire de consentement de façon libre et éclairée; ce formulaire assurait l'anonymat et la confidentialité lors de l'analyse, de la diffusion des résultats ainsi que sur les plans de la conser-

vation et de la destruction des données enregistrées et écrites. Aucun participant n'a subi de pression de la part de sa direction d'école, de ses collègues, des professeurs ou d'autres intervenants pour participer. Chacun d'entre eux avait accès à ses données, mais ne pouvait lire les données des autres participants avant que les profils finaux ne soient terminés. Les considérations éthiques que nous avons respectées étaient scrupuleusement conformes aux règles des commissions scolaires des participants et à celles du comité d'éthique et de déontologie de l'Université d'Ottawa.

4. Résultats

Afin d'avoir une idée du contexte scolaire des participants, cette partie présente certaines données descriptives pertinentes. Ensuite, nous exposons les pratiques de différenciation des enseignants interrogés et le sens qu'ils leur accordent.

4.1 Données descriptives

Les données présentées dans le tableau 1 montrent que les enseignants proviennent de plusieurs régions du Québec, enseignent à des degrés différents et à l'intérieur de contextes tout aussi variés.

Tableau 1
Données descriptives des participants de l'étude

Nom	Années d'expérience	Degré scolaire	Région	Contexte scolaire
Hélène	6	1 à 6	Québec	Élèves anglophones et francophones suivant un programme bilingue
Marc	6	6	Montérégie	Milieu rural et peu scolarisé
France	10	3 et 4	Laval	Milieu socio-économique moyen à faible
Geneviève	9	1 et 2	Montréal	École multiethnique
Dominique	11	1 et 2	Montréal	École multiethnique et défavorisée
Charlotte	10	6	Outaouais	Milieu rural et défavorisé

4.2 Pratiques de différenciation décrites par les enseignants

Dans cette section, des extraits des *verbatim* sont transcrits pour chacun des participants afin de mieux comprendre leur profil et la diversité de leurs interventions.

Hélène :

En partant des livres, je vais chercher l'appréciation des élèves, puis je passe mon enseignement pour chacun. C'est une approche individualisée. L'élève se sent privilégié quand tu lui offres une lecture juste pour lui, tu ajoutes que tu lui fais confiance et ensuite qu'il doit venir t'en reparler. Je m'adapte à chacun. Tu ne peux pas avoir les mêmes attentes envers tout le monde. Je vais faire des mini-leçons et selon les besoins, je fais de l'ensei-

gnement explicite. Dans mon milieu, les élèves doivent apprendre à travailler seuls parce que c'est trop hétérogène. Alors, j'installe des routines et ils sont capables d'autoréguler leur apprentissage de la lecture. Ils connaissent bien les stratégies pour retrouver le sens d'un texte, par exemple, sans nécessairement venir me voir.

Marc :

Chaque jour, je propose un article de journal à lire à un élève en particulier. Je choisis un article qui va intéresser l'élève. Je veux qu'ils deviennent des lecteurs de journaux indépendants et qu'ils développent un sens critique quand ils lisent un article. Des fois, c'est une nouvelle spectaculaire qui attirera son attention. Si un article est trop long, je ne le donnerai pas à un élève qui a des difficultés. Si l'élève en difficulté a des connaissances antérieures, je vais lui donner l'article. C'est un moment que je passe seul à seul avec chacun des élèves et je leur donne du feedback. Je m'assois à côté de l'élève, puis je vérifie ses stratégies de compréhension. Je reste à côté de lui pour soutenir, guider la lecture en posant des questions : « Où ? », « Quand ? », « Comment ? ». C'est mon travail de chercher un livre qu'il va aimer. Personnaliser. Dans les périodes de lecture personnelle, je propose aussi des romans plus faciles à ceux qui sont au niveau débutant. C'est ma responsabilité de proposer des lectures accessibles et qui vont toucher les intérêts pour soutenir la motivation et le progrès de mes élèves de la sixième année.

France :

J'utilise les albums, ça va chercher les enfants qui sont moins habiles en lecture. Ceux qui sont plus difficiles à stimuler, ils vont accrocher avec les albums. Les élèves de troisième et quatrième année, ils adorent les films d'horreur et ce qui est dégoûtant, puis ces livres répondent à ça. Pour le travail sur la grammaire et la compréhension, on a ici des fiches de lecture. Chaque enfant avance à son rythme. Aussi, chaque semaine, je propose l'activité de lecture « coup de cœur ». Les élèves peuvent venir présenter une lecture qu'ils ont appréciée en utilisant les moyens qu'ils veulent. Ils adorent ça ! Pour moi la façon de faire est plus importante que le résultat. C'est comme ça aussi quand ils font une erreur de lecture, je veux qu'ils comprennent pourquoi et comment ils peuvent la corriger.

Geneviève :

J'ai appris à travailler en sous-groupe. C'est l'essentiel de ma pratique. J'utilise des petits livres pour mettre en place une approche individualisée. Ces livres de lecture sont gradués et je détiens plusieurs copies de chacun. J'appelle 3-4 enfants à la fois et je travaille avec eux un livre qui est à leur niveau. Je fonctionne également beaucoup par atelier. La quantité de travail est différente pour chacun lors des ateliers. Parfois le même atelier va être gradué. On va prendre une tâche de lecture qui existe déjà, puis on va le simplifier pour nos élèves faibles et on va l'enrichir pour nos élèves forts. Les attentes qu'on met devant eux sont réalistes et les élèves sont libres de décider de leur horaire. Dans mon milieu multiethnique, les livres font vivre la culture. Selon moi, cela me permet de toucher à cet objectif d'amener les enfants à prendre contact avec la culture québécoise.

Charlotte :

Dans certaines matières, j'enseigne de façon plus collective, mais en lecture et écriture, non. J'ai essayé de faire trois petits groupes, puis j'ai travaillé, dans un groupe après l'autre, des notions de grammaire qui répondent aux besoins. On s'aide à apprendre en

petits groupes, je trouve que c'est très signifiant. Mais ça ne vient pas tout seul. Il faut d'abord que les élèves reconnaissent où ils ont des faiblesses et là, on peut travailler. C'est eux qui identifient leurs problèmes bien souvent. Mon enseignement est basé sur la lecture d'albums. Sans les albums, un enfant faible est pris avec des livres qu'il ne peut jamais lire au complet. Il ne sentira jamais le plaisir de fermer un livre. Un album, pour l'enfant faible, c'est possible de le lire jusqu'à la fin pour comprendre. Mon coin-lecture ne discrimine donc aucun genre de livre, il y a beaucoup de choix. Il y a des livres qui s'adresseraient à des petits de la première année et d'autres qui sont écrits pour les adultes. Tous les élèves y trouvent leur compte et personne ne juge les choix des autres. C'est très important dans ma classe. Mes élèves me le disent : « Toi, tu as toujours plein de livres, puis tu nous donnes toutes sortes de livres ».

Dominique :

Je fais toutes les activités de l'approche équilibrée : de la lecture et de l'écriture interactive, autonome et guidée. Toutes ces pratiques favorisent la différenciation, mais aussi chaque activité soutient l'autonomie d'une façon différente. Je fais beaucoup de lecture guidée en petits groupes, car je détiens plusieurs exemplaires de chaque livre. Dans la classe, il y a des livrets gradués, des revues, des textes géants, des grands livres. Il y a du matériel pour tous les types de lecteurs.

Ainsi, les enseignants participants ont décrit différentes pratiques de différenciation. Ces derniers ont également abordé la question du sens qu'ils accordent au fait d'accompagner et de vouloir accompagner les jeunes lecteurs de la sorte.

4.3 Description du sens de leurs pratiques

Interrogés sur le sens qu'ils accordent à leurs pratiques de différenciation, les enseignants affirment que leur responsabilité d'enseignant est d'accompagner chacun des élèves vers le progrès en lecture. Les extraits suivants illustrent le sens donné à leurs pratiques.

Hélène :

Il faut prendre le temps de connaître chacun des élèves. Quand tu crois que les élèves construisent leurs connaissances, c'est aussi simple que de construire à partir de ce que l'élève sait au lieu d'être obsédée par le programme. C'est une de mes préoccupations de donner sa chance à tout le monde. Il faut donner des idées aux enfants, mais à l'intérieur de ça, tu guides, tu modélises, puis c'est eux qui doivent apprendre à choisir.

Marc :

Les élèves ne sont pas obligés de vivre l'échec pour comprendre. Au contraire, moi je pense qu'il faut réussir pour comprendre. Quand je propose des activités, j'ouvre très grand pour que les élèves trouvent des sujets qui les intéressent, mais je ne laisse pas les élèves aller seuls. Il y a un plan de travail pour qu'ils sachent où ils s'en vont, pour qu'ils puissent construire les idées, les organiser. C'est ça un prof, c'est là pour organiser le travail, mais tout l'intérêt doit être là, les idées doivent venir des élèves. Puis tu dois montrer aux élèves comment structurer.

France :

Je ne peux pas « sauver » tous les élèves. Mais je suis là pour guider les élèves vers ce qui peut les amener à être meilleurs. Je peux peut-être changer la vie d'un élève, avoir une influence, l'ouvrir vers quelque chose, lui apporter une nouvelle façon de voir les choses. J'ai le goût de développer l'autonomie. Quand tu as développé des façons de faire, tu peux les adapter à d'autres situations. Pour moi, la façon de faire est plus importante que le résultat. Alors quand ils ont une erreur, je veux qu'ils comprennent pourquoi et comment ils peuvent la corriger. Moi ce qui m'intéresse, ce n'est pas tellement le résultat, c'est le processus, tout ce qui est construit pendant, c'est important. Lorsque je demande de présenter un livre de façon personnelle, je remarque que les élèves embarquent beaucoup plus et sont très convaincants.

Geneviève :

Dans ma classe, j'essaie que tous les enfants se sentent bons et qu'ils sachent qu'ils obtiennent des succès. Tu lui dis qu'il est bon, tu viens d'enclencher le sentiment de compétence, la confiance, puis la prochaine fois qu'il va travailler une tâche semblable, il ne va pas l'aborder de la même façon parce qu'il va avoir réussi dans un autre contexte. Je les prends où ils sont, mais c'est ma responsabilité de les amener le plus loin. Ce n'est pas en poussant dessus, c'est à MOI de mettre en place des structures qui vont faire que tous les enfants vont être capables de cheminer toujours plus loin. C'est moi qui m'adapte à eux et non eux qui s'adaptent à moi. On travaille avec des êtres humains qui sont tous uniques, qui ont chacun leurs spécificités, leurs différences, puis il faut s'adapter.

Charlotte :

Je me dis qu'en sixième année, je veux leur donner une chance avant qu'ils entrent au secondaire. C'est pour cela que je leur offre du matériel varié et adapté à plusieurs niveaux de lecteurs. Cela leur redonne confiance. Même les élèves plus faibles peuvent lire un livre au complet. Ce n'est pas facile, différencier, c'est l'idéal, mais c'est difficile. Cela prend du temps, mais tu finis par le gagner et j'y crois. En plus, il faut que les élèves fassent des efforts. Si je veux différencier, je ne peux pas tout enseigner à tous les élèves en même temps, mais je suis toujours disponible. Quand l'enseignant contrôle tout, les enfants n'ont rien à penser ou à réfléchir. Ils ne se sentent pas concernés par leurs apprentissages. Bien, il faut les mettre entre leurs mains. Il faut qu'ils reconnaissent où ils ont des faiblesses et là on peut travailler. Il s'agit de s'entraîner. Ce que je comprends, c'est qu'autant au plan des comportements que des savoirs, c'est à petites doses qu'on fait apprendre tout ça.

Dominique :

Les activités d'écriture et de lecture dans ma classe, toutes les activités que je fais ont un degré différent de participation des enfants. Je me dis que les enfants peuvent apprendre, il faut que les enseignants reprennent cette responsabilité-là. Pour moi, c'est sûr, un lecteur c'est quelqu'un qui peut s'améliorer s'il travaille à son rythme et à sa façon. Puis moi, je suis là pour les guider et faire progresser chacun à sa mesure. Mes élèves sont tous différents. Avec mon approche, à la fin de l'année, moi j'ai le sentiment d'avoir tout fait pour faire progresser tout le monde. Si un élève est rendu là, je n'aurais pas pu en faire plus pour l'amener beaucoup plus loin.

L'ensemble de ces résultats, interprétés dans la prochaine partie, montre que les pratiques sont diverses et que le sens accordé à ces pratiques est multidimensionnel.

5. Des pratiques de différenciation construites à partir de leurs objectifs et valeurs

Dans cette partie, nous procédons à une interprétation croisée des données du verbatim de chacun des enseignants. Leurs pratiques et le sens qu'ils accordent à ces dernières sont présentés. À cet égard, le sens que les enseignants dégagent de leurs pratiques peut être catégorisé sous trois grands thèmes : 1) le respect de l'unicité de chacun, 2) la responsabilité d'accompagner chacun vers le succès et 3) le développement de l'autonomie. L'annexe 2 rassemble déjà ces données sous ces trois thèmes.

5.1 Respect de l'unicité de chacun

En tout premier lieu, les données montrent que selon ces enseignants, différencier se rapporte au respect de l'unicité de chacun. En effet, lorsque des enseignants reconnaissent que les élèves n'ont pas tous les mêmes connaissances au départ, que chacun a ses spécificités et ses différences, que les élèves doivent avoir l'occasion de faire des choix selon leurs intérêts, que chacun va à son propre rythme d'apprentissage et que tout le monde a *droit à sa chance*, ces enseignants tiennent compte du degré de préparation de chacun, de ses intérêts personnels ainsi que de son profil d'apprenant, et respectent ces caractéristiques. Le respect de l'unicité inspire d'ailleurs un certain nombre de pratiques différenciées d'enseignement de la lecture. En effet, les pratiques révélées dans la section des résultats montrent que les participants choisissent des lectures qui rencontrent les intérêts et le niveau de chacun, proposent des tâches où chacun peut avancer à son rythme, demandent aux élèves de présenter une lecture en utilisant les moyens de leur choix, offrent une quantité de travail différente pour chacun et regroupent des élèves de façon homogène.

5.2 Responsabilité d'accompagner

En deuxième lieu, si les enseignants reconnaissent l'unicité de chacun et la diversité des apprenants de la classe, ils se montrent également actifs face à cette réalité. Tous décrivent à quel point leur responsabilité consiste à accompagner chacun. Lorsque les enseignants expliquent qu'ils construisent à partir de ce que l'élève sait, qu'ils les guident vers le progrès, qu'ils ne laissent pas les élèves aller seuls dans leurs projets, qu'ils installent des structures pour aider chacun à cheminer, qu'ils font tout *leur possible* pour faire progresser tout le monde et enfin qu'ils dosent leurs interventions en fonction des besoins, les participants soulignent combien la différenciation de l'enseignement les interpelle et inspire effectivement leurs pratiques pédagogiques. Concrètement, cet objectif se traduit dans les pratiques des enseignants lorsque ces derniers offrent des mini-leçons selon les besoins,

suivent de près le progrès en lecture des élèves de façon individuelle, évaluent les habiletés en lecture de chacun afin de fournir du matériel qui répond spécifiquement à leurs besoins, simplifient ou enrichissent des tâches existantes, offrent des lectures qui permettent aux élèves d'entrer en contact avec leur culture d'accueil (dans un contexte pluriethnique) et proposent une grande diversité de tâches afin que chacun y trouve de l'intérêt.

5.3 Développement de l'autonomie en lecture

Enfin, l'accompagnement basé sur la reconnaissance des forces, besoins et faiblesses de chacun se trouve équilibré par l'objectif de développer l'autonomie des élèves en lecture. En effet, les enseignants tiennent à ce que les élèves apprennent à faire des choix, reconnaissent leurs erreurs et leurs faiblesses, s'autorégulent, investissent des efforts, acquièrent un contrôle sur leurs apprentissages, développent un sens critique envers les lectures, se fassent confiance devant les apprentissages et puissent réaliser des tâches de lecture qui demandent parfois un degré élevé de participation individuelle. Tous les enseignants interrogés ont traité de l'importance de développer l'autonomie de chacun et ce, en offrant un accompagnement qui reconnaît la diversité et l'unicité. Ce désir de stimuler l'autonomie des élèves en lecture amène donc les enseignants à installer des routines qui poussent les élèves à autoréguler leurs apprentissages, à développer chez eux de nouvelles habitudes de lecture, à les habituer à identifier et à corriger leurs erreurs pour mieux comprendre leurs problèmes en lecture, à leur offrir des ateliers où ils organisent leur horaire, à leur demander d'identifier leurs faiblesses de façon autonome et enfin, à leur offrir une variété d'activités qui demandent toutes un contrôle différent sur leurs apprentissages.

Ainsi, les enseignants basent leurs interventions pédagogiques sur ces trois valeurs et objectifs : 1) le respect de l'unicité, 2) l'accompagnement de chacun et 3) le développement de l'autonomie. Comme nous l'avons vu dans cette partie, ces objectifs et valeurs se traduisent par des pratiques d'enseignement différenciées.

6. Discussion des résultats

Force est de constater que bien des enseignants ne savent pas comment construire des pratiques de différenciation en classe (Opitz et Ford, 2004). Au Québec, s'ils ont un *curriculum* qui les guide vers l'intégration de tous, il serait toutefois possible que les actions des enseignants ne concordent pas avec ces attentes. En effet, il n'est pas rare de voir des praticiens justifier leurs pratiques en fonction de la théorie, alors que dans la profession, ils se comportent selon un autre mode d'action (Boucher et Bouchard, 1997). Cependant, cette dissonance est absente chez les participants à cette étude. En effet, leurs pratiques, qui visent le progrès de tous en lecture, sont construites à partir de valeurs et objectifs précis et explicites. Les participants se déclarent grandement responsables du progrès en lecture de tous les élèves. Les données de cette étude montrent que leurs pratiques sont cohérentes avec cette responsabilité, puisqu'ils adaptent effectivement leur enseignement pour

chacun. Un bref retour dans la recension permet d'ailleurs de constater que les enseignants rencontrés utilisent les pratiques recommandées dans les écrits de recherche (Connor, Morrison et Petrella, 2004; Juel et Minden-Cupp, 2000; Menon et Hiebert, 2005; Morrow et collab., 1999; Taylor et collab., 2002). Ainsi, ils agissent en cohérence avec leurs objectifs et valeurs, mais également avec les résultats d'études récentes sur le sujet.

En examinant le sens qu'ils attribuent à leurs pratiques, cette étude met en lumière les valeurs et objectifs qui guident la différenciation de l'enseignement de la lecture chez six enseignants considérés comme exemplaires dans leur milieu. D'ailleurs, selon Seidman (2006), le sens que les gens construisent de leurs expériences constitue le fondement de leurs façons d'agir. En connaissant mieux les objectifs et les valeurs qui entraînent les enseignants à différencier leur enseignement de la lecture de façon efficace, il est possible de mieux accompagner le développement de telles pratiques auprès de futurs enseignants et des praticiens. Tout comme le suggèrent Purcell-Gates (2004) et Seidman (2006), les réalités décrites par les humains sont construites et toujours en évolution. Ainsi, pour former des enseignants qui construisent des pratiques de différenciation efficaces en enseignement de la lecture, il serait intéressant de leur permettre de réfléchir et d'explicitier leurs objectifs et leurs valeurs.

Il ressort de cette étude que la différenciation de l'enseignement de la lecture, comme ces enseignants la vivent, s'inspire de la conjugaison de ces trois valeurs et objectifs : 1) le respect de l'unicité, 2) l'accompagnement adapté à chacun et 3) le développement de l'autonomie. La présence de ces trois éléments est peut-être nécessaire afin que tous les élèves puissent construire leurs compétences de lecteurs de façon épanouie et que les enseignants construisent des pratiques pédagogiques soutenant l'intégration de tous en lecture.

7. Conclusion

L'enseignement efficace de la lecture au primaire ainsi que la différenciation de l'enseignement suggèrent des pratiques qui sont loin d'être évidentes pour les enseignants obligés de composer avec des élèves aux besoins très différents (Opitz et Ford, 2004). Cependant, les témoignages des participants à cette étude montrent qu'il est possible d'y arriver en combinant des valeurs et des objectifs qui placent des attentes élevées envers les élèves tout en intervenant de façon adaptée. Cette étude contribue d'ailleurs à nourrir les connaissances sur la différenciation en enseignement de la lecture en juxtaposant les pratiques décrites par six enseignants exemplaires en lecture et en examinant le sens qu'ils accordent à ces pratiques différenciées, en vue d'intégrer et de soutenir l'apprentissage de la lecture du plus grand nombre d'élèves. D'une part, les praticiens peuvent s'inspirer des pratiques décrites dans cet article pour mettre en place leurs propres interventions visant l'intégration de tous. D'autre part, il serait souhaitable que les futurs enseignants ou praticiens se questionnent sur les trois valeurs et objectifs abordés dans cet article afin de mieux les identifier, comprendre leurs propres besoins de formation,

réfléchir sur leurs pratiques et leur donner une orientation. Cette expérience de recherche, qui utilise les entretiens phénoménologiques et qui valorise la connaissance, les croyances et les valeurs construites par les participants, pourrait sans doute faire partie des outils permettant aux intéressés de réfléchir davantage aux liens entre valeurs, objectifs et pratiques.

Le petit nombre d'enseignants rencontrés ne permet pas de généraliser à grande échelle l'ensemble des résultats, ce qui n'est pas le propre de la recherche qualitative, de toute façon. Choisi pour ses bases phénoménologiques pertinentes à cette étude, le protocole de Seidman (2006) suggère trois entretiens distinctes par participant. Ainsi, nous n'avons rencontré que six participants, à cause des limites de temps et de ressources humaines disponibles pour mener les entretiens, analyser les données et les interpréter. Cependant, la reconnaissance des enseignants par des pairs et des supérieurs, la participation des enseignants à l'analyse de leur *verbatim*, ainsi que la saturation des données contenues dans les tableaux et les profils, donnent un portrait juste de ce groupe d'enseignants exemplaires en tant qu'entité. Les tableaux, conceptualisés à la fois par la chercheuse et les participants, représentent d'ailleurs une contribution importante à l'utilisation du protocole de Seidman (2006).

Des recherches futures permettraient d'examiner les valeurs et objectifs qui inspirent les pratiques d'un plus grand nombre d'enseignants et de les relier à des observations en salle de classe en empruntant une méthodologie mixte. Cette façon de procéder donnerait la possibilité d'analyser et de mettre en relation des données sur 1) les progrès d'un grand nombre d'élèves en cours d'année, 2) les pratiques observables de plusieurs enseignants et 3) les expériences, objectifs et valeurs d'un groupe restreint d'enseignants et d'élèves comme celles que les entretiens en profondeur ont permis de recueillir. L'examen de l'interaction entre toutes ces variables représenterait une nouvelle avancée dans le développement des connaissances en enseignement et apprentissage de la lecture. Cela permettrait de comprendre de façon plus complète les interactions entre ces variables susceptibles de créer le succès en lecture tout au long du primaire.

ENGLISH TITLE • Differentiating reading instruction in the primary grades : a question of meaning

SUMMARY • This article presents the results of a study that aims to better understand the values and objectives that guide primary grade teachers to differentiate reading instruction. In order to understand the meaning they give to their differentiation practices, phenomenological interviews were conducted with six teachers considered as models who foster reading progress with all their students. Individual and comparative analysis of the these six participants' profile reveal that the acknowledgement of every student's uniqueness, their self image as a learning guide and the importance attributed to the development of autonomy are values and objectives that guide their interventions.

KEY WORDS • teachers, primary grades, reading, differentiation, phenomenological interviews.

TÍTULO EN ESPAÑOL • Diferenciar la enseñanza de la lectura en la primaria: una cuestión de percepción

RESUMEN • Este artículo presenta los resultados de un estudio cuyo objetivo es entender mejor los valores y objetivos que guían la diferenciación de la enseñanza de la lectura en docentes de la primaria. Unas entrevistas de tipo fenomenológico, realizadas con seis docentes considerados como modelos cuando se trata de favorecer el desempeño de todos sus alumnos en lectura, revelan el sentido que dan a sus prácticas de diferenciación. Unos análisis individuales y comparativos de los perfiles de estos participantes indican que el reconocimiento de la unicidad de cada alumno, el papel de acompañante que se atribuyen así como la importancia que otorgan al desarrollo de la autonomía constituyen los valores y objetivos que guían sus intervenciones.

PALABRAS CLAVES • docentes, primaria, lectura, diferenciación, entrevistas fenomenológicas.

Références

- Allington, R. (2005). The other five « pillars » of effective reading instruction. *Reading today*, 22(6), 3.
- Allington, R. L., Johnston, P. H. et Day, J. P. (2002). Exemplary fourth-grade teachers. *Language arts*, 79(6), 462-466.
- Block, C. C., Oakar, M. et Hurt, N. (2002). The expertise of literacy teachers: a continuum for preschool to grade 5. *Reading research quarterly*, 37(2), 178-206.
- Boucher, L. P. et Bouchard, C. (1997). Le développement des compétences professionnelles par une démarche réflexive. Dans M. Tardif et H. Ziarko (Dir.): *Continuités et ruptures dans la formation des maîtres au Québec*. Sainte-Foy, Québec: Presses de l'Université Laval.
- Bourdages, L. (2001). *La persistance aux études supérieures. Le cas du doctorat*. Sainte-Foy, Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Connor, C. M., Morrison, F. J. et Petrella, J. N. (2004). Effective reading comprehension instruction: examining child X instruction interactions. *Journal of educational psychology*, 96(4), 682-698.
- Farres, L. G. (2002). *Understanding the experiences for female nationale athletes of a team sport in a centralized training camp*. Unpublished doctoral dissertation, Université d'Ottawa, Ottawa.
- Gersten, R., Jordan, N. C. et Flojo, J. (2005). Early identification and interventions for students with mathematics difficulties. *Journal of learning disabilities*, 38(4), 293-294.
- Giasson, J. (2003). *La lecture: de la théorie à la pratique* (2^e édition). Boucherville, Québec: Gaétan Morin Éditeur.
- Glaserfeld, von E. (1994). Pourquoi le constructivisme doit-il être radical. *Revue des sciences de l'éducation*, 20(1), 21-28.
- Glaserfeld, von E. (1995). A constructivist approach to teaching. Dans L. P. Steffe et J. Gale. (Dir.): *Constructivism in education*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Guba, E. G. et Lincoln, Y. S. (1994). Competing paradigms in qualitative research. Dans N. K. Denzin et Y. S. Lincoln (Dir.): *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks, California: Sage publications.

- International Reading Association (IRA) (1999). *Using multiple methods of beginning reading instruction. A position statement of the International Reading Association*. Newark, Delaware: International Reading Association.
- Juel, C. et Minden-Cupp, C. (2000). Learning to read words: linguistic units and instructional strategies. *Reading research quarterly*, 35(4), 458-492.
- Lehraus, K. (2001). Différencier à l'école: les apports du socioconstructivisme. *Educateur*, 4, 32-33.
- Le Moigne, J. L. (1995). *Les épistémologies constructivistes*. Paris, France: Presses universitaires de France.
- Lincoln, Y. S. et Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. London, United Kingdom: Sage publications.
- Marchand, C. (2006). Pourquoi lire, aujourd'hui? *Vie pédagogique*, 139, 9.
- Menon, S. et Hiebert, E. H. (2005). A comparison of first graders' reading with little books or literature-based basal anthologies. *Reading research quarterly*, 40(1), 12-38.
- Ministère de l'Éducation du Québec (2000). *Une école adaptée à tous ses élèves – Politique de l'adaptation scolaire*. Québec, Québec: Gouvernement du Québec.
- Morrow, L. M., Tracey, D. H., Woo, D. et Pressley, M. (1999). Characteristics of exemplary first-grade literacy instruction. *The reading teacher*, 52(5), 462-476.
- Opitz, M. F. et Ford, M. P. (2004). What do I do with the rest of the kids? Ideas for meaningful independent activities during small-group reading instruction. *The reading teacher*, 58(4), 394-396.
- Pépin, Y., (1994). Savoirs pratiques et savoirs scolaires: une représentation constructiviste de l'éducation. *Revue des sciences de l'éducation*, 20(1), 61- 85.
- Perrenoud, P. (2003). À chacun son rythme. Une idée fausse sur les cycles, mais qui a la vie dure! *Bulletin du Gapp*, 94, 7-8.
- Pearson, D. P. et Raphael, T. E. (1999). Toward an ecologically balanced literacy curriculum. Dans L. B. Gambrell, L. M. Morrow, S. B. Neuman et M. Pressley (Dir.): *Best practices in literacy instruction*. New York, New York: The Guilford Press.
- Pressley, M., Rankin, J. et Yokoi, L. (1996). A survey of instructional practices of primary teachers nominated as effective in promoting literacy. *Elementary school journal*, 96(4), 363-384.
- Pressley, M. (2002). *Reading instruction that works*. New York, New York: The Guilford Press.
- Purcell-Gates, V. (2004). Ethnographic research. Dans N. K. Duke et M. H. Mallette (Dir.): *Literacy research methodologies*. New York, New York: The Guilford Press.
- Ruddell, R. B. (1999). *Read and write. Becoming an influential teacher*. Boston, Massachusetts: Allyn and Bacon.
- Savoie-Zajc, L. (2000). La recherche qualitative/interprétative. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (Dir.): *Introduction à la recherche en éducation*. Sherbrooke, Québec: Éditions du CRP.
- Savoie-Zajc, L. (2003). L'entrevue semi-dirigée. Dans B. Gauthier (Dir.): *Recherche sociale. De la problématique à la collecte de données*. Sainte-Foy, Québec: Presses de l'Université du Québec.

- Seidman, I. (1998). *Interviewing as qualitative research*. New York, New York: Teachers College Press.
- Seidman, I. (2006). *Interviewing as qualitative research* (3^e édition). New York, New York: Teachers College Press.
- Taylor, B. M., Peterson, D. P., Pearson, P. D. et Rodriguez, M. C. (2002). Looking inside classrooms : reflecting on the “how” as well as the “what” in effective reading instruction. *The reading teacher*, 56(3), 270-279.
- Tobin, R. (2005). Responding to diversity: differentiating in the language arts classroom. *Language and literacy*, 7(2).
- Tomlinson, C. A. (2000). *Differentiation of instruction in the elementary grades*. Champaign, Illinois: University of Illinois. (Document ERIC n°ED443572)
- Tomlinson, C. A. (2004). Differentiating instruction. Dans T. L. Jetton et J. A. Dole (Dir.): *Adolescent literacy research and practice*. New York, New York: The Guilford Press.
- Wharton-McDonald, R., Pressley, M. et Hampton, M. J. (1998). Literacy instruction in nine first-grade classrooms : teachers characteristics and student achievement. *The elementary school journal*, 99(2), 101-128.
- Willms, J. D. et Murray, T. S. (2007). *Acquisition et perte de compétences en littératie au cours de la vie*. Ottawa, Ontario: Statistiques Canada.

Correspondance

turcotte.catherine@uqam.ca

Ce texte a été révisé par Christelle Lison.

Texte reçu le: 21 août 2006

Version finale reçue le: 15 août 2007

Accepté le: 23 août 2007

Annexe 1

Guide d'entrevue

Expérience passée (entrevue 1)

1) *Racontez-moi des expériences qui ont contribué à la construction de vos pratiques.*

Expérience présente (entrevue 2):

2) *Quelles pratiques de différenciation privilégiez-vous en classe ?*

Sens (entrevue 3):

3) *Qu'est-ce que signifie pour vous « accompagner tous les élèves dans leur apprentissage de la lecture » ?*

4) *Quel sens accordez-vous aux expériences passées et présentes relatées ? ou Quelle est la portée de ces expériences ?*

Annexe 2

Sens accordé aux pratiques de différenciation d'enseignement de la lecture des six enseignants

Enseignant	Thème	Sens accordé aux pratiques
Hélène	unicité responsabilité autonomie	<i>Il faut prendre le temps de connaître chacun des élèves. Quand tu crois que les élèves construisent leurs connaissances, c'est [...] construire à partir de ce que l'élève sait au lieu d'être obsédée par le programme. C'est une de mes préoccupations de donner sa chance à tout le monde. Il faut donner des idées aux enfants, mais à l'intérieur de ça, tu guides, tu modélises, puis c'est eux qui doivent apprendre à choisir.</i>
Marc	unicité responsabilité autonomie	<i>Quand je propose des activités, j'ouvre très grand pour que les élèves trouvent des sujets qui les intéressent, mais je ne laisse pas les élèves aller seuls. Il y a un plan de travail pour qu'ils sachent où ils s'en vont, pour qu'ils puissent construire les idées, les organiser. C'est ça un prof, c'est là pour organiser le travail, les idées doivent venir des élèves. Puis tu dois montrer aux élèves comment structurer.</i>
France	responsabilité autonomie unicité	<i>Je suis là pour guider les élèves vers ce qui peut les amener à être meilleurs. Je peux peut-être changer la vie d'un élève, avoir une influence, l'ouvrir vers quelque chose, lui apporter une nouvelle façon de voir les choses. J'ai le goût de développer l'autonomie. Quand tu as développé des façons de faire, tu peux les adapter à d'autres situations. Lorsque je demande de présenter un livre de façon personnelle, je remarque que les élèves embarquent beaucoup plus et sont très convaincants.</i>
Geneviève	autonomie responsabilité unicité	<i>Dans ma classe, j'essaie que tous les enfants se sentent bons et qu'ils sachent qu'ils obtiennent des succès. Tu lui dis qu'il est bon, tu viens d'enclencher le sentiment de compétence, la confiance, puis la prochaine fois qu'il va travailler une tâche semblable, il ne va pas l'aborder de la même façon parce qu'il va avoir réussi dans un autre contexte. Je les prends où ils sont, mais c'est ma responsabilité de les amener le plus loin. Ce n'est pas en poussant dessus, c'est à MOI de mettre en place des structures qui vont faire que tous les enfants vont être capables de cheminer toujours plus loin. C'est moi qui m'adapte à eux et non eux qui s'adaptent à moi. On travaille avec des êtres humains qui sont tous uniques, qui ont chacun leurs spécificités, leurs différences, puis il faut s'adapter.</i>

Annexe 2

Sens accordé aux pratiques de différenciation d'enseignement de la lecture des six enseignants (suite)

Enseignant	Thème	Sens accordé aux pratiques
Charlotte	unicité responsabilité autonomie	<i>C'est pour cela que je leur offre du matériel varié et adapté à plusieurs niveaux de lecteurs. Cela leur redonne confiance. Même les élèves plus faibles peuvent lire un livre au complet. en sixième année, je veux leur donner une chance avant qu'ils entrent au secondaire. Ce n'est pas facile différencier, c'est l'idéal, mais c'est difficile. Cela prend du temps, mais tu finis par le gagner et j'y crois. il faut que les élèves fassent des efforts. Si je veux différencier, je ne peux pas tout enseigner à tous les élèves en même temps, mais je suis toujours disponible. Quand l'enseignant contrôle tout, les enfants n'ont rien à penser ou à réfléchir. Ils ne se sentent pas concernés par leurs apprentissages. Bien il faut les mettre entre leurs mains.</i>
Dominique	autonomie responsabilité unicité	<i>Les activités d'écriture et de lecture dans ma classe, toutes les activités que je fais ont un degré différent de participation des enfants. Je me dis que les enfants peuvent apprendre, il faut que les enseignants reprennent cette responsabilité là. [...] un lecteur c'est quelqu'un qui peut s'améliorer s'il travaille à son rythme et à sa façon. Avec mon approche, à la fin de l'année, moi j'ai le sentiment d'avoir tout fait pour faire progresser tout le monde. Puis moi je suis là pour les guider et faire progresser chacun à sa mesure. Mes élèves sont tous différents.</i>

Note : Si l'ordre de présentation des thèmes varie selon les acteurs, c'est parce que nous avons respecté l'ordre d'apparition des thèmes dans les *verbatim*s, originaux.