UNIVERSITÉ DU QUÉBEC

ESSAI PRÉSENTÉ À
L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES

COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAÎTRISE EN ÉDUCATION

PAR
SANDRA MCWILLIAMS

DÉVELOPPEMENT D'UN MATÉRIEL S'APPUYANT SUR LES CONNAISSANCES ISSUES DE LA RECHERCHE POUR SOUTENIR LA DIFFÉRENCIATION PÉDAGOGIQUE AU SECONDAIRE

NOVEMBRE 2019

REMERCIEMENTS

Me lancer dans un tel projet fut l'un des plus importants dépassements de soi de ma vie! Des heures inestimables consacrées à lire, à rédiger, et à recommencer. Propulsée par la passion, j'ai persévéré. Sur ce long chemin échelonné sur près de cinq années, j'ai eu la chance d'être accompagnée.

J'exprime toute ma reconnaissance envers mes directeurs d'essai Ghislain Samson et Luc Prud'homme pour leur soutien et leur accompagnement tout au long de la réalisation de mon projet. Vous avez été plus que mes directeurs. Vous avez été la bougie d'allumage, ma source d'inspiration. Merci du fond du cœur.

Mes remerciements s'adressent également à mes collègues et amis, plus particulièrement à Marie-Josée Gervais pour son soutien inconditionnel. Merci d'avoir cru en moi ma chère amie. J'aimerais également remercier Madame Renée Tremblay de m'avoir permis de réaliser l'ultime finalité rêvée, soit celle d'occuper un poste d'influence au sein de la Commission scolaire de l'Énergie.

Merci à mes enfants Charles et Marjorie qui m'ont toujours encouragée. La fierté envers votre mère est le reflet d'un amour pur, celui qui m'a poussée à ne pas lâcher.

Finalement, je tiens à souligner l’apport des plus précieux de ma mère Doris. Enseignante de français retraitée depuis près de 25 ans, je la remercie de m’avoir insufflé les bons mots et les bonnes tournures de phrase, en révisant mes nombreux travaux.

Table des matières

REMERCIEMENTS ii
LISTE DES FIGURES vii
LISTE DES TABLEAUX viii
LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES ix
RÉSUMÉ x
INTRODUCTION 1
CHAPITRE I : PROBLÉMATIQUE 3

1.1 L'importance de tenir compte de la diversité dans une perspective de société inclusive 3

1.2 La différenciation pédagogique : une approche tenant compte de la diversité des élèves 5

1.3 L'écart existant entre les approches pédagogiques préconisées et celles privilégiées dans les pratiques 7

1.4 La mise en œuvre de la différenciation pédagogique : un défi pour les enseignants .. 9

1.5 L'utilisation des connaissances issues de la recherche pour favoriser une pratique de différenciation pédagogique 11

1.6 La question guidant la réalisation de notre essai 13

CHAPITRE II : CADRE DE RÉFÉRENCE 15

2.1 Le concept de différenciation pédagogique 15

2.1.1 Une définition du concept de différenciation pédagogique 17

2.2 L'apprentissage du vivre-ensemble : un allié à la mise en œuvre de la différenciation pédagogique 19

2.3 Des caractéristiques des méthodes jugées efficaces 22

2.3.1 Des stratégies d'enseignement faisant appel à la métacognition 23
2.3.2 Des stratégies faisant appel à l'enseignement explicite 24

2.4 Le modèle d'enseignement de la lecture *Reading Apprenticeship* 26

2.4.1 Le modèle d'enseignement de la lecture RA et la compatibilité avec une pratique de différenciation pédagogique 30
2.4.2 La pertinence du modèle Reading Apprenticeship 33

2.5 La formulation des objectifs de l'essai 35

CHAPITRE III : DÉMARCHE MÉTHODOLOGIQUE ET DE DÉVELOPPEMENT 36

3.1 Le type d'essai 36

3.2 La démarche méthodologique 38

3.2.1 L'explication du cadre conceptuel du matériel 39
3.2.2 Le choix et la justification du support du matériel 39
3.2.3 Le choix et la justification du format du matériel 39
3.2.4 La mise en forme des activités pédagogiques 39
3.2.5 La vérification de la correspondance entre les divers aspects du matériel pédagogique et le cadre conceptuel 39
3.2.6 La mise à l'essai ou évaluation par les pairs 40
3.2.7 La réflexion sur l'activité même de conception du matériel 40

3.3 Les aspects éthiques et la scientificité 40

CHAPITRE IV : RÉSULTATS ET DISCUSSION 42

4.1 L'évolution de la démarche de conception 42

4.1.1 L'explication du cadre conceptuel du matériel 42
4.1.2 Le choix et la justification du support du matériel 43

4.1.3 Le choix et la justification du format du matériel 43
4.1.4 La mise en forme des activités pédagogiques 44
4.1.5 La vérification de la correspondance entre les divers aspects du matériel pédagogique et le cadre conceptuel 44
4.1.6 La mise à l'essai ou l'évaluation par les pairs 44
4.1.7 La réflexion sur l'activité même de conception du matériel 51
4.2 La présentation du matériel 55
CONCLUSION 61
RÉFÉRENCES 64
ANNEXE A : Questions utilisées lors de la rencontre des professionnels pour la conception du matériel 73
ANNEXE B : Le matériel 74

LISTE DES FIGURES

Figure 1. Points de convergence entre l'inclusion scolaire, une pratique de différenciation pédagogique et l'éducation à la citoyenneté (adapté de Fillion *et al.*, 2016, p. 159)…….…….. p. 21

Figure 2. Dimensions du modèle RA (Traduction libre de Schoenbach, Greenleaf, Cziko et Hurwits, 1999, p. 23) …….. p. 27

Figure 3. Modèle de recherche-développement technologique en éducation de Nonnon (1993), adapté par Cervera (1997, cité par Harvey et Loiselle, 2009, p. 103) …… p. 38

Figure 4. Extrait du projet éducatif de l'école secondaire du Rocher…….. p. 54

Figure 5. Extraits de la section 1 du matériel…….. p. 56

Figure 6. Extraits de la section 2 du matériel…….. p. 57

Figure 7. Extraits de la section 3 du matériel……...p. 58

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1. Techniques « penser à voix haute » et « parler au texte » ……..... p. 29

Tableau 2. Repères proposés entre la différenciation pédagogique et le RA…….. p. 31

Tableau 3. Résultat des consultations..... p. 48

Tableau 4. Correspondance des visées du Programme de formation de l'école québécoise et des situations d'apprentissage proposées…….. p. 60

LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES

CIR :	Connaissances issues de la recherche
CSE :	Conseil supérieur de l'éducation
DGF :	Domaines généraux de formation
EHDAA :	Élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage
MEES :	Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur
MELS :	Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport
MEQ :	Ministère de l'Éducation du Québec
OCDE :	Organisation de coopération et de développement économiques
PFEQ :	Programme de formation de l'école québécoise
PVER :	Plan d'engagement vers la réussite
PISA :	Programme international pour le suivi des acquis des élèves
PRPRS :	Programme de recherche sur la persévérance et la réussite scolaires
RA :	*Reading Apprenticeship*
SA :	Situation d'apprentissage
SAE :	Situation d'apprentissage et d'évaluation
SIAA :	Stratégie d'intervention Agir autrement
TBI :	Tableau blanc interactif
TIC :	Technologies de l'information et de la communication
TNI :	Tableau numérique interactif
UNESCO :	Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture
UQTR :	Université du Québec à Trois-Rivières

RÉSUMÉ

Dans le cadre de cet essai, nous avons développé un matériel pédagogique comme outil pouvant soutenir concrètement les enseignants face au défi de mettre en œuvre une pratique de différenciation pédagogique au secondaire. S'appuyant sur le modèle américain d'enseignement de la lecture *Reading Apprenticeship* (RA) (Schoenbach, Greenleaf et Murphy, 2012), le matériel propose des stratégies pédagogiques en cohérence avec un travail de différenciation, tout en offrant la possibilité d'intégrer des apprentissages du vivre-ensemble dans différentes matières au premier cycle du secondaire. Dans un objectif de soutenir les enseignants à la mise en œuvre d'une différenciation pédagogique, les stratégies d'enseignement proposées dans le matériel s'inspirent de connaissances dont la recherche a démontré une certaine efficacité.

L'essai s'articule autour de la question suivante : Comment soutenir les enseignants du secondaire dans la mise en œuvre d'une différenciation pédagogique tout en s'appuyant sur des connaissances issues de la recherche?

Aussi appelé *design pédagogique*, la construction du matériel s'inspire d'une démarche de recherche-développement (Harvey et Loiselle, 2009). En général, cette démarche implique une analyse, une planification ainsi que le développement, la mise à essai, l'utilisation, l'évaluation et la mise à jour du matériel. Cet essai se limite cependant à la

conception du matériel pédagogique. Une certaine validation a été assurée pendant l'élaboration du matériel par des consultations effectuées auprès de professionnels œuvrant en éducation.

Les résultats ont permis de constater l'importance de s'assurer que tout outil proposé aux enseignants puisse répondre à leurs besoins, tout en se rattachant aux orientations et objectifs priorisés par les écoles.

INTRODUCTION

À la lumière d'expériences personnelles jumelées à celles à titre d'enseignante, il semble que le système éducatif québécois actuel tarde à s'adapter aux changements que réclame la société dans laquelle il s'inscrit. Les approches privilégiées par les enseignants s'inspirent d'un modèle plutôt transmissif, difficilement compatible avec l'hétérogénéité des élèves, un constat qui se retrouve aussi dans des résultats de recherche (Bergeron, 2014; Prud'homme, Samson, Lacelle et Marion, 2011). Ainsi, la planification et les stratégies pédagogiques s'adressent davantage à un groupe et ne peuvent répondre adéquatement à la diversité des besoins qui se manifestent dans une classe (Subban, 2006; Tomlinson, 2004). Cependant, des recherches ont fait ressortir que bon nombre d'enseignants démontrent de l'ouverture face à la révision et à la diversification de leurs approches pédagogiques (Dagenais et Robert, 2012). Le corps enseignant revendique cependant du soutien pour les aider à composer avec cette réalité (Prud'homme, Dolbec et Guay, 2011).

Dans un tel contexte, il est apparu pertinent de s'investir dans un projet qui poursuit la finalité de soutenir des enseignants face au défi d'adapter leurs approches pédagogiques à la diversité des apprenants. Pour ce faire, l'objectif général de cet essai est de développer un matériel pédagogique à l'intention des enseignants comme forme de soutien. Le matériel proposé peut être utilisé dans toutes les matières du premier cycle du secondaire en ayant comme porte d'entrée l'application d'un modèle d'enseignement de la lecture dont l'efficacité a été démontrée par la recherche. Ces interventions en lecture tirées du modèle *Reading Apprenticeship* (RA) ont été explorées dans le cadre d'un projet de recherche-

action-formation au Séminaire Sainte-Marie de Shawinigan de 2009 à 2011 alors que j'étais enseignante au premier cycle du secondaire (Prud'homme *et al*., 2011).

Dans un premier temps, nous présentons la problématique entourant la mise en œuvre d'une pratique de différenciation pédagogique en explorant comment les connaissances issues de la recherche (CIR) peuvent soutenir son articulation en classe. Dans un deuxième temps, nous approfondissons le concept de la différenciation pédagogique, la pertinence d'allier l'apprentissage du vivre-ensemble et cette différenciation pédagogique, les caractéristiques des stratégies d'enseignement jugées efficaces et le modèle RA. Dans un troisième temps, nous décrivons la démarche méthodologique et de développement. Enfin, nous expliquons les étapes de la conception du matériel et nous présentons ce dernier. L'essai se termine par une discussion portant sur la démarche et propose des recommandations en conclusion.

CHAPITRE I : PROBLÉMATIQUE

Dans un contexte de diversité croissante des apprenants à l'intérieur d'un groupe scolaire, nous abordons d'abord le sujet de la différenciation pédagogique comme approche inhérente au projet d'inclusion scolaire et sociale. Nous apportons quelques repères historiques expliquant comment les responsables des politiques éducatives québécoises en sont arrivés à valoriser le recours à cette différenciation pédagogique. Nous traitons par la suite de l'écart existant entre les approches pédagogiques associées à la différenciation pédagogique préconisées dans le contexte de la dernière réforme éducative québécoise (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport [MELS], 2006) et celles qui sont exploitées par les praticiens. Puis, nous présentons le défi que représente la mise en œuvre de la différenciation pédagogique pour les enseignants. Enfin, nous tentons de démontrer pourquoi les connaissances issues de la recherche (CIR) devraient être considérées pour soutenir cette mise en œuvre.

1.1 L'importance de tenir compte de la diversité dans une perspective de société inclusive

Au cours des dernières décennies, des efforts ont été accomplis pour rendre les sociétés de plus en plus démocratiques (Bergeron, 2014). Démocratie et capacité d'inclusion sociale d'une société sont étroitement liées (Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture [UNESCO], 2009). Au sens démocratique, l'inclusion est déterminée par la capacité d'une société à soutenir la participation de chaque individu aux

sphères civiques, économiques, sociales et culturelles (Gutman, 2004, cité par Bergeron, 2014; UNESCO, 2009). En 1994, par la déclaration de Salamanque, l'UNESCO désigne l'éducation comme le principal outil pour bâtir une société plus inclusive. Une société inclusive passe donc notamment par un système d'éducation inclusif et par l'accès à l'éducation pour tous. Cette ouverture à la diversité tient compte des besoins particuliers de tous les apprenants. Ainsi, l'inclusion scolaire suppose de changer et d'adapter les contenus, les approches, les structures et les stratégies pour répondre à la diversité des besoins de tous les élèves (UNESCO, 2009).

Au Québec, le souci d'offrir et de donner l'accès à une éducation de qualité à tous les élèves a d'abord pris forme sous l'appellation « intégration scolaire ». Ce mouvement a été amorcé en 1976 en fusionnant deux systèmes d'éducation, soit celui de l'éducation ordinaire et celui de l'enfance inadaptée. Par la suite, plusieurs politiques et cadres de référence se sont succédé dans la visée de répondre aux besoins du plus grand nombre d'élèves : le système en cascade (continuum de services offrant différents niveaux de soutien), la Loi sur l'instruction publique, la politique de l'adaptation scolaire, le plan d'action pour la réussite des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage [EHDAA], et les lignes directrices pour l'intégration des EHDAA (Conseil supérieur de l'éducation [CSE], 1996; Gouvernement du Québec, 1999; Ministère de l'Éducation du Québec [MEQ], 1999). Toutes ces mesures représentent les balises orientant les efforts mis en place par les milieux scolaires pour offrir des services adaptés aux besoins des EHDAA (Bergeron, 2014; CSE, 1996). Ainsi, comme souligné par ces auteurs, nous pouvons constater que l'approche québécoise d'intégration scolaire est largement centrée

sur des services destinés aux EHDAA. Toutefois, il y a une distinction à établir entre inclusion et intégration.

D'après l'UNESCO (2009), l'inclusion scolaire implique des processus d'enseignement-apprentissage dans lesquels tous les apprenants sont concernés, tandis que l'intégration scolaire concerne essentiellement les EHDAA (Bergeron, 2014; CSE, 1996). Pour réagir à ce constat, la différenciation pédagogique, reconnue comme une pratique essentielle en contexte inclusif (Bergeron et Prud'homme, 2018), a été fortement valorisée au cours des dernières décennies (Armstrong, Armstrong et Spadagou, 2010; MELS, 2008).

1.2 La différenciation pédagogique : une approche tenant compte de la diversité des élèves

La diversité des élèves s'est accrue au fil des ans et la combinaison des caractéristiques d'hétérogénéité est observable sur les plans socioéconomique, socioculturel ainsi que sur le plan des processus d'apprentissage : « De fait, chaque classe, qu'elle soit publique ou privée, ordinaire ou spéciale […] est composée d'une diversité d'élèves […]. La diversité des apprenants est une réalité » (CSE, 2017, p. 12). Cette réalité force ainsi le milieu éducatif à mettre en place des mesures pour rencontrer les défis que pose la prise en compte de cette diversité. Dans son avis au MELS publié en octobre 2017, le CSE a tablé sur les conditions favorables à la prise en compte de la diversité. Se référant à Rousseau et Point (2015), le Conseil stipule que pour que la diversité soit prise en compte, un certain nombre de conditions essentielles sont à réunir, telles que « valoriser la diversité, organiser le soutien, disposer de ressources humaines » (p. 16). Parmi les milieux scolaires

répertoriés comme étant des exemples qui se sont adaptés avec succès à la diversité des classes actuelles dans une perspective de réussite pour tous, la différenciation pédagogique est une approche adoptée par les acteurs de ces milieux. En effet, cette dernière est perçue comme une approche visant à rendre l'apprentissage et la réussite accessibles à tous (Gillig, 1999). Cet auteur avance même que la différenciation pédagogique est née de la nécessité de trouver des réponses adaptées à l'hétérogénéité du groupement des élèves et aussi comme solution à la problématique des élèves présentant des difficultés. C'est en ce sens que le MELS (2006, p. 27) définit la différenciation pédagogique comme « une manière de penser l'enseignement, l'apprentissage et l'évaluation, une pratique qui guide l'ensemble des pratiques pédagogiques. C'est une façon d'exploiter les différences et d'en tirer avantage ». La définition du concept de différenciation pédagogique sera approfondie au chapitre II.

Par ailleurs, des chercheurs s'investissent dans des travaux de recherche visant à améliorer les pratiques dans la visée d'accroître la réussite scolaire. Des résultats issus de la recherche proposent des pistes d'action pouvant résoudre certains problèmes en éducation (Dagenais et Robert, 2012). À ce propos, Hattie (2009) spécifie qu'un bon enseignant dispose d'un large répertoire de stratégies pédagogiques qu'il applique suivant la composition de ses groupes, ce qui est en cohérence avec les différentes pistes d'action pour mettre en œuvre la différenciation pédagogique (Prud'homme *et al.*, 2016).

La différenciation pédagogique est donc reconnue comme une pratique essentielle en contexte inclusif (Armstrong *et al*., 2010; MELS, 2008). Cependant, Prud'homme *et al.*

(2016) émettent certaines mises en garde en précisant le concept de la différenciation pédagogique dans une perspective inclusive :

> D'abord, il nous paraît essentiel de préciser que cette dernière : 1) n'est pas un enseignement individualisé qui se limite aux élèves en difficulté, 2) n'est pas une prise en compte des différences qui s'ajoute à la tâche actuelle de l'enseignant, et 3) n'est pas une méthode ou une stratégie d'enseignement à laquelle l'enseignant recourt de temps à autre (Tomlinson *et al*., 2003). […] L'enseignant qui différencie dans un contexte inclusif trouvera différents moyens pour soutenir et encourager l'expression de la diversité ainsi que pour mettre en évidence la contribution que ces différences peuvent apporter dans le processus d'enseignement-apprentissage. (p. 127)

Or, la pratique de la différenciation pédagogique impose des changements de pratiques quant à la nature même de l'enseignement. De surcroît, tout changement en éducation représente son lot de défis et il semble que les pratiques actuelles ne soient pas en cohérence avec les approches préconisées pour mieux répondre aux besoins d'une diversité d'élèves (Gaudreau *et al.*, 2008).

1.3 L'écart existant entre les approches pédagogiques préconisées et celles privilégiées dans les pratiques

Dans l'optique d'accroître la réussite de tous les élèves, les réformes éducatives remettent en cause l'uniformité des pratiques d'enseignement (Prud'homme *et al.*, 2016). Comme le rappellent ces auteurs, que ce soit par des orientations ministérielles ou des textes scientifiques, il existe un bon nombre d'écrits qui incitent à recourir à la différenciation pédagogique. Malgré cela, il semble que les méthodes pédagogiques les plus répandues soient assez conventionnelles (Gaudreau *et al.*, 2008; Prud'homme *et al*., 2011), ne tenant ainsi que très peu compte de la diversité des élèves. À ce sujet, les résultats du Programme

international pour le suivi des acquis des élèves (PISA) de l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) (2014) mentionnent que de façon générale, le système d'éducation québécois favorise la réussite scolaire des élèves. Par contre, ces résultats sont nuancés par la critique rappelant que le système québécois est performant quand il s'agit de la clientèle dite « régulière », mais qu'il l'est particulièrement moins lorsqu'il concerne des élèves présentant des difficultés ou des retards d'apprentissage (Potvin, 2010). Dans un même ordre d'idées, l'OCDE reconnaît que notre système d'éducation peut être amélioré lorsqu'on observe le taux de décrochage scolaire, qui se chiffrait à 13,1 % en 2016-2017 (MEES, 2019).

Parallèlement à ces constats, les apports de la recherche en éducation ont fait ressortir que le modèle « *one-size-fits-all* » (Tomlinson, 2014, cité par Prud'homme, Dolbec *et al*., 2011) ne peut être garant de la réussite pour la majorité des élèves. En effet, comme le soulignent également Prud'homme, Ramel et Vienneau (2011), l'enseignement conventionnel ne répond plus aux finalités éducatives actuelles, car il contribue à accroître les différences chez les apprenants plutôt qu'à les encadrer adéquatement. Abondant dans le même sens, dans son rapport sur l'état et les besoins de l'éducation 2008-2010, le CSE (2010) rappelle que pour permettre à chacun d'accéder aux plus hauts niveaux de formation, le système d'éducation doit accorder une priorité au développement et à la mise en œuvre de pratiques éducatives diversifiées répondant aux besoins des élèves, quels qu'ils soient.

En résumé, malgré les nombreuses incitations à recourir à des approches plus souples et variées pour répondre aux besoins d'une diversité d'élèves, il semble que les approches pédagogiques les plus répandues soient assez uniformes et conventionnelles (Bergeron, 2014; Gaudreau *et al.*, 2008; Prud'homme *et al*., 2011).

1.4 La mise en œuvre de la différenciation pédagogique : un défi pour les enseignants

Les enseignants se trouvent au cœur des changements souhaités pour répondre à l'hétérogénéité des classes, mais la mise en œuvre de la différenciation pédagogique se révèle généralement ardue (CSE, 2010), et plus particulièrement à l'ordre d'enseignement secondaire (Bergeron, 2014; Prud'homme *et al*., 2011). En effet, dans le cadre de leur recherche-action-formation respective, ces chercheurs soutiennent qu'il est plus difficile pour les enseignants du secondaire d'adopter une pratique de différenciation pédagogique. Ils évoquent que le manque de temps de préparation et de formation, le nombre élevé d'élèves à accompagner et la rigidité caractérisée par l'organisation du travail au secondaire sont des freins à la mise en œuvre de pratiques différenciées. Plus encore, les enseignants évoquent que leur tâche s'est alourdie, et par conséquent, ils sont stressés et se sentent épuisés (Doyon, 2013). Dans un même ordre d'idées, le MELS (2010) souligne la charge élevée du travail des enseignants en lien avec la composition des classes de plus en plus hétérogènes.

D'autres écrits font valoir que les changements majeurs des dernières décennies ont eu pour effet d'amplifier la complexité du travail des enseignants (MELS, 2014). En effet, en plus de devoir exercer de manière compétente diverses fonctions, les enseignants ont

dû tenter de s'adapter à plusieurs remaniements organisationnels et gouvernementaux successifs tels que les restrictions budgétaires, la réforme de l'éducation, le départ massif de personnel à la retraite, sans compter les pressions parentales croissantes, l'implantation de nouvelles technologies, la nécessité de concilier les différents besoins des élèves et la multiplicité des tâches (Houlfort et Sauvé, 2010). Les travaux de ces auteurs rapportent que les enseignants interrogés seraient deux fois plus nombreux à percevoir négativement leur santé mentale, en comparaison avec la population générale du Québec.

Plus encore, avec une augmentation accrue du phénomène de l'immigration au Québec, l'effectif des milieux scolaires se voit de plus en plus diversifié quant aux cultures, aux valeurs et aux langues maternelles (MELS, 2014). Ces changements sont venus complexifier le travail des enseignants, et le développement de nouvelles compétences chez ces derniers devient incontournable afin de mieux s'adapter à l'hétérogénéité de la composition des classes (Auclair-Tourigny, 2017). Bien que la Politique de l'adaptation scolaire (MEQ, 1999) rappelle que l'enseignant est le premier responsable de l'adaptation des programmes et services destinés à ses élèves, certains travaux révèlent que les enseignants éprouvent de la difficulté à composer avec cette diversité et ne se sentent pas outillés pour relever les défis s'y rattachant (Bergeron et St-Vincent, 2011; Moran, 2007).

Bon nombre d'écrits ont mis en évidence que les pratiques de différenciation pédagogique sont reconnues comme étant essentielles pour relever les nombreux défis liés à une clientèle hétérogène incluant les EHDAA. Dans cet esprit, Leclerc (2012) considère que la mise en pratique est étroitement liée au soutien dont dispose l'enseignant. Dans un même

ordre d'idées, une recension des écrits effectuée par le MELS (2014) au sujet des pistes d'action à privilégier pour soutenir le personnel enseignant dans la pratique révèle que les enseignants doivent être valorisés dans leur pratique pour qu'ils puissent eux-mêmes exercer le maximum d'effet positif sur leurs élèves.

> Le soutien aux enseignants s'inscrit dans la perspective plus globale de « l'effet-école », qui s'appuie sur l'idée que l'école peut faire toute une différence dans le parcours scolaire des jeunes. Pour que les enseignants puissent exercer le plus d'influence possible, ils ont besoin d'être soutenus et de travailler dans un milieu qui leur procure un sentiment de satisfaction. (MELS, 2014, p. 22)

Pour ce faire, il apparaît important que les solutions s'inspirent de connaissances dont la recherche a démontré une certaine efficacité (Gaudreau *et al.*, 2008). À la prochaine section, nous explorons comment les CIR peuvent contribuer au soutien des enseignants dans la mise en œuvre de la différenciation pédagogique.

1.5 L'utilisation des connaissances issues de la recherche pour favoriser une pratique de différenciation pédagogique

Parmi les orientations présentées dans la plus récente Politique pour la réussite éducative, le Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES, 2017) affirme que la connaissance et l'utilisation des résultats de la recherche constituent un puissant levier pour favoriser la réussite éducative de tous les élèves : « La qualité des pratiques éducatives et pédagogiques dépend largement du transfert et de l'appropriation des connaissances basées sur les résultats issus de la recherche » (p. 54).

Chaque année, des sommes importantes sont investies par différents fonds de recherche afin de promouvoir et d'aider le développement de la recherche ainsi que la diffusion et la mobilisation des connaissances dans plusieurs domaines, dont celui de l'éducation. Des travaux en ce sens traitent de la différenciation pédagogique (p. ex. : Bergeron, 2014; Prud'homme *et al.*, 2011). À travers des recherches-actions-formations, ils explorent concrètement des principes de mise en œuvre de la différenciation pédagogique à partir desquels on peut dégager un ensemble de repères pour l'action en classe. Cependant, les apports de ces recherches ne sont pas nécessairement exploités par les praticiens : « L'utilisation des connaissances issues des recherches contribue à améliorer les pratiques et constitue un facteur favorisant la réussite scolaire. Malheureusement, toutes ces informations pertinentes issues de la recherche se rendent peu dans les pratiques » (Dagenais *et al.*, 2010, p. 5).

Dans le cadre du programme de recherche sur la persévérance et la réussite scolaires (PRPRS) visant à favoriser l'appropriation des résultats issus de la recherche par les intervenants en milieu scolaire, l'équipe de chercheurs a relevé que l'utilisation des CIR par les intervenants scolaires est faible. En effet, parmi les quatre catégories d'acteurs interrogés, soit les membres de la direction, les conseillers pédagogiques, les professionnels non enseignants et les enseignants, ce sont les enseignants qui représentent ceux qui ont le moins recours aux CIR (Dagenais *et al.*, 2010). Cette enquête s'insère dans la visée du MELS[1] de valoriser la persévérance scolaire par la Stratégie d'intervention *Agir autrement* (SIAA) mise sur pied en 2002. En parallèle avec ces visées ministérielles, le

[1] Le MEQ (Ministère de l'Éducation du Québec) est devenu le MELS en 2005.

CSE (2014) recommande l'utilisation des résultats issus de la recherche en éducation. En effet, l'exploitation des CIR permet de soutenir un dialogue favorisant un rapprochement entre la théorie et la pratique de même que des changements sur le plan des représentations et des actions (CSE, 2014).

1.6 La question guidant la réalisation de notre essai

En somme, nous nous retrouvons devant une situation plutôt paradoxale. D'un côté, la composition de plus en plus hétérogène des groupes d'élèves reliée à la diversité sociale et culturelle ainsi qu'à l'intégration des EHDAA constitue une réalité qui prend de l'ampleur (CSE, 2017; MELS, 2014; Prud'homme *et al.*, 2016). Les orientations ministérielles et certains résultats de recherche suggèrent aux enseignants de diversifier leurs approches en recourant à des pratiques de différenciation pédagogique pour répondre aux besoins diversifiés de leurs élèves. Cependant, les enseignants doivent composer avec le lot de défis engendrés par cette situation et souhaitent obtenir du soutien.

> Les enseignants sont amenés à modifier leurs pratiques […] les chercheurs universitaires qui ont mené des études ces dernières années […] ont constaté que les enseignants avaient des besoins considérables sur le plan du soutien non seulement pour s'adapter au nouveau contexte, mais aussi pour renouveler leurs connaissances. Selon certains chercheurs, les connaissances ne seraient pas toujours actualisées en fonction de ce qui devrait être intégré dans leurs pratiques. (MELS, 2014, p. 6)

D'un autre côté, les initiatives pour favoriser la diffusion et l'utilisation des CIR se multiplient (Dagenais *et al*., 2010), et le transfert de ces connaissances est considéré comme un moyen pour appuyer les enseignants afin d'engendrer un impact sur l'apprentissage des différents élèves (Potvin, 2010). Or, les CIR ne se rendent que très peu en

milieu de pratique. Par ailleurs, malgré ce constat, les travaux de Dagenais et Robert (2012) révèlent que les acteurs en milieu éducatif sont de plus en plus sensibilisés à la recherche et se préoccupent davantage du transfert des connaissances pour favoriser la réussite scolaire. C'est dans ce contexte que se précise la question générale orientant notre démarche : Comment soutenir les enseignants du secondaire dans la mise en œuvre d'une différenciation pédagogique tout en s'appuyant sur des connaissances issues de la recherche?

CHAPITRE II : CADRE DE RÉFÉRENCE

Dans ce deuxième chapitre, il nous apparaît incontournable de circonscrire le concept de *différenciation pédagogique* en se penchant sur son évolution et sa définition. Chemin faisant, nous démontrons la pertinence d'allier les apprentissages du vivre-ensemble et la différenciation pédagogique. Nous mettons également en évidence les principales caractéristiques de méthodes jugées efficaces. Par la suite, nous présentons le modèle *Reading Apprenticeship* (Schoenbach *et al.*, 2012), un modèle d'enseignement de la lecture s'appuyant sur des stratégies pédagogiques jugées efficaces et en concordance avec une pratique de différenciation pédagogique. Enfin, nous exposons l'objectif général ainsi que les objectifs spécifiques du présent essai.

2.1 Le concept de différenciation pédagogique

Le concept de différenciation pédagogique a fait couler beaucoup d'encre et a gagné en popularité dans les discours pédagogiques, et ce, plus particulièrement au cours de la dernière décennie. Avant de nous attarder à la définition de ce concept, nous considérons qu'il est pertinent d'effectuer un survol historique de ses origines. Ceci nous permettra de dégager les assises des orientations ministérielles québécoises qui nous conduisent à l'exploitation de la différenciation pédagogique.

À l'intérieur d'un groupe d'élèves, la diversité se manifeste sous de multiples formes : cultures, âge, environnement socioéconomique, styles d'apprentissage, difficultés

d'apprentissage, degré de motivation, intérêt personnel, etc. Dans ce contexte, la différenciation pédagogique apparaît comme une nécessité pour favoriser la réussite chez tous les élèves, quelles que soient leurs différences (Henripin, 1999). Globalement, pour Meirieu (2007), la différenciation pédagogique prend en charge la diversité. Pour assurer un bon fonctionnement de groupe, elle prend en compte les différences pour ne pas les transformer en inégalité, et ce, sans enfermer les personnes dans ces différences. Selon Meirieu, la mise en place de la différenciation pédagogique passe par une démarche intégrant des stratégies, des outils et des moyens variés pour prendre en compte les différents processus d'apprentissage des élèves.

C'est avec la démocratisation et la massification de l'école au 20e siècle que la nécessité de former un plus grand nombre possible d'individus s'impose. Selon les travaux de Jobin (2007), la différenciation pédagogique est alors décrite comme une solution pour faire face à la diversité des élèves. L'auteure spécifie toutefois que le terme de « pédagogie différenciée » semble avoir des origines lointaines puisque le souci d'adapter l'enseignement aux différences des élèves a toujours existé. En effet, l'auteure rappelle que la notion de différenciation pédagogique remonte à des préoccupations ancestrales soucieuses d'adapter l'enseignement à la diversité des élèves.

Comme précisé par Robbes (2009), le concept de différenciation pédagogique comme nous le connaissons aujourd'hui serait apparu vers les années 1970. À cette période, l'évolution du contexte économique et social amène la nécessité de rehausser le niveau de scolarisation pour l'ensemble de la population, une orientation qui accroît l'hétérogénéité

des groupes-classes. La différenciation pédagogique se présente donc comme une réponse à cette hétérogénéité et s'avère un moyen pour favoriser la réussite de tous les élèves (Robbes, 2009). Comme le rapporte ce dernier, du côté de l'Europe, des auteurs tels que Gillig (1999), Meirieu (1996) et Perrenoud (1997), inspirés par Legrand (1986), considèrent le concept de différenciation pédagogique comme le principe fondamental de l'action pédagogique ou une forme d'action éducative.

Plus près de nous, non seulement cette pratique est promue en réponse à une diversité des élèves composant un groupe, mais aussi pour respecter les objectifs établis par les orientations ministérielles québécoises afin d'assurer la réussite de tous les élèves. À titre d'exemple, la politique d'évaluation des apprentissages du MEQ (2003) encourage le recours à la différenciation pédagogique pour favoriser la réussite scolaire de tous les élèves. Dans le même sens, le CSE (2009) soutient qu'il est essentiel que le personnel enseignant ait recours à des moyens pédagogiques variés pour répondre aux besoins des jeunes qui sont en constante évolution. Le prochain point nous permet de clarifier la définition du concept de différenciation pédagogique.

2.1.1 Une définition du concept de différenciation pédagogique

Comme exposé précédemment, la volonté et la nécessité d'exploiter la différenciation pédagogique s'expliquent par l'obligation de respecter la Loi sur l'instruction publique et les politiques gouvernementales en découlant afin d'assurer la réussite du plus grand nombre d'élèves faisant partie d'un groupe hétérogène. L'intérêt de cette pratique pédagogique au Québec figure dans plusieurs textes de référence qui encadrent l'organisation

des services aux élèves (Jobin, 2007). Autant dans les représentations qu'en ont les acteurs de l'éducation que dans ce que l'on retrouve dans les écrits, il existe de nombreuses conceptions pour définir ou pour clarifier une pratique de différenciation pédagogique.

Prud'homme *et al.* (2016) soutiennent que la différenciation pédagogique dans une perspective inclusive n'est pas un enseignement individuel qui s'ajoute à la tâche des enseignants ni une stratégie ou une méthode à laquelle l'enseignant a recours de temps à autre. La différenciation pédagogique prend forme en exploitant une variété de stratégies d'enseignement auprès de tous les élèves pour stimuler la motivation et l'engagement à la tâche. Dans un même ordre d'idées, Perrenoud (1992) souligne que la différenciation pédagogique n'est pas une méthode, mais plutôt une forme d'organisation du travail en classe dans laquelle chaque apprenant se retrouve le plus souvent possible confronté à des situations pédagogiques les plus fécondes pour lui. Meirieu (1996), de son côté, la décrit comme une « façon de mettre les élèves au travail et de se mettre au service de ce travail […], de créer des conditions optimales pour qu'eux-mêmes, avec leurs richesses et leurs limites, progressent le plus efficacement possible » (p. 95).

Nous considérons que ces définitions sont plus ou moins explicites à l'égard de la mise en œuvre de cette approche pour rencontrer la diversité des apprenants. Nous avons plutôt retenu la définition de Prud'homme *et al*. (2016), qui précise le sens que peut prendre une ouverture à la diversité dans le travail d'un enseignant, en suggérant que la mise en œuvre de la différenciation pédagogique s'associe au fait que l'enseignant reconnaisse, valorise et tire parti de la diversité dans son enseignement.

> La différenciation pédagogique s'exprime en termes de perspective d'enseignement ou la capacité de reconnaître, valoriser et tirer parti de la diversité dans une situation pédagogique contribue aux apprentissages individuels et collectifs, en favorisant la reconnaissance des similitudes et des différences au sein du groupe (intercompréhension) dans un projet partagé d'éducation pour tous (interdépendance). (p. 129)

Se basant sur l'idée que la diversité en classe doit se métamorphoser d'un problème à une ressource pour apprendre, Prud'homme *et al.* (2016) ont précisé six repères utiles pour l'action qui soutiennent une pratique de différenciation :

- Reconnaître, valoriser et tirer parti de la diversité en classe;
- Créer une communauté d'apprentissage et gérer la classe de manière participative dans la visée de stimuler l'intercompréhension et l'interdépendance entre les élèves;
- Intégrer de la flexibilité dans la situation pédagogique collective tout en suivant les progrès individuels de chaque élève en cours de situation;
- Regrouper les élèves de façons variées et efficaces en fonction des différents besoins qui se manifestent en situation;
- Créer un environnement qui favorise le développement de l'autonomie de l'apprenant dans la situation pédagogique;
- Amener les élèves à se donner des objectifs et à aider les autres à atteindre les leurs. (p. 135)

Plus encore, cette définition accorde une importance particulière au climat d'apprentissage en suggérant que la mise en œuvre de la différenciation exige de favoriser l'intercompréhension et l'interdépendance entre les élèves, ce qui s'apparente à la nécessité d'accorder une attention particulière au vivre-ensemble pour différencier.

2.2 L'apprentissage du vivre-ensemble : un allié à la mise en œuvre de la différenciation pédagogique

Par le biais des domaines généraux de formation (DGF), les enseignants disposent d'une multitude d'éléments et de sujets à partir desquels ils peuvent construire des situations d'apprentissage complexes et signifiantes (MELS, 2006). Un de ces domaines, le « vivre-

ensemble et citoyenneté », nous apparaît intimement lié à la différenciation pédagogique puisque l'intention éducative est d'amener les élèves à s'ouvrir aux autres et à respecter la diversité. En d'autres mots, l'apprentissage du vivre-ensemble est une invitation à reconnaître, valoriser et tirer parti de la diversité au sein d'un groupe à travers les valeurs à la base de la démocratie (Fillion, Bergeron, Prud'homme et Traver Marti, 2016). Dans cette perspective, il nous semble judicieux de prendre en compte ce domaine général pour soutenir les enseignants dans la mise en œuvre d'une pratique de différenciation.

> L'école est appelée à jouer un rôle d'agent de cohésion en contribuant à l'apprentissage du vivre-ensemble et à l'émergence chez les jeunes d'un sentiment d'appartenance à la collectivité. […] Il incombe donc à l'école de se préoccuper du développement socioaffectif des élèves, de promouvoir les valeurs à la base de la démocratie et de veiller à ce que les jeunes agissent, à leur niveau, en citoyens responsables. (MELS, 2006, p. 5)

Dans cet esprit, certains écrits évoquent un avantage indéniable à lier le concept de différenciation pédagogique à celui d'éducation à la citoyenneté pour créer une option éducative où chacun des élèves doit trouver sa place avec les autres membres formant sa communauté, sans égard à ses particularités. Fillion et ses collaborateurs (2016) font ressortir que l'inclusion scolaire, l'éducation à la citoyenneté et la différenciation pédagogique partagent les finalités communes de favoriser la participation de chaque personne et de soutenir l'apprentissage du vivre-ensemble. Ces concepts mis en commun, sans toutefois les confondre, favorisent la création d'une option éducative qui aspire à ce que tout élève puisse trouver sa place avec les autres membres de sa communauté (Fillion *et al.*, 2016). Pour illustrer cette interdépendance (voir figure 1), ces auteurs ont synthétisé des points de convergence qui relient les concepts de différenciation pédagogique, éducation à la citoyenneté et inclusion scolaire. Ces derniers sont : 1) les valeurs de justice et

d'équité, 2) la reconnaissance et la prise en compte de la diversité, et 3) la participation sociale et l'apprentissage du vivre-ensemble.

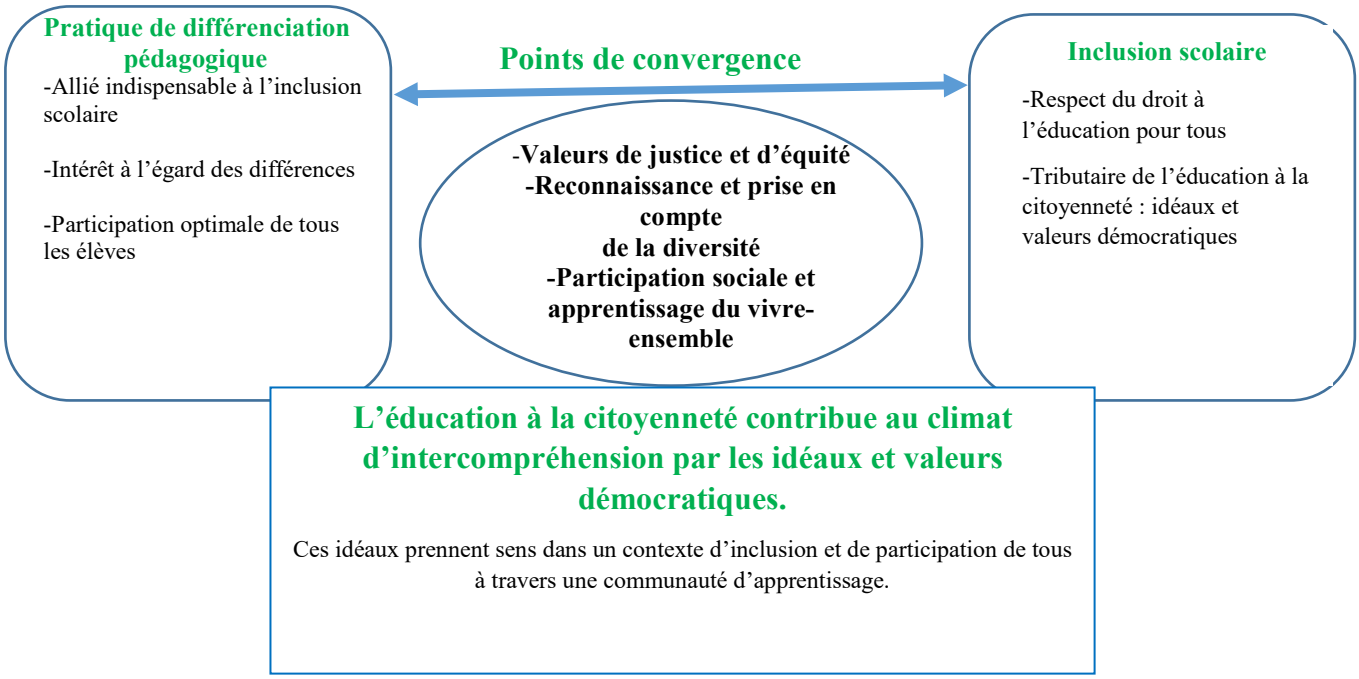


Figure 1. Points de convergence entre l'inclusion scolaire, une pratique de différenciation pédagogique et l'éducation à la citoyenneté (adapté de Fillion *et al.*, 2016, p. 159).

En résumé, se référant aux explications de Fillion *et al.* (2016), la différenciation pédagogique favorise l'éducation à la citoyenneté par le fait qu'elle concrétise la participation optimale de tous et exige un travail lié à l'acceptation des différences et au vivre-ensemble. De plus, l'éducation à la citoyenneté et au vivre-ensemble contribue, par ses idéaux et ses valeurs démocratiques d'équité et de justice sociale, à la construction du climat d'interdépendance et d'intercompréhension associé à la différenciation pédagogique. Ainsi, les deux concepts mis ensemble prennent sens dans un contexte d'inclusion et de participation de tous au sein d'une communauté d'apprentissage.

Plus encore, selon Galichet (2002), l'éducation à la citoyenneté et l'apprentissage du vivre-ensemble vont bien au-delà des valeurs de justice et d'équité découlant de l'éducation aux droits et libertés fondamentales de l'homme. Selon lui, ces domaines d'apprentissage sont qualifiés d'essence pédagogique. En effet, pour cet auteur, l'éducation à la citoyenneté et l'apprentissage du vivre-ensemble ne se résument pas qu'au débat démocratique consistant à confronter des opinions et à argumenter dans le but de convaincre son interlocuteur, comme on pourrait le croire. Ils supposent plutôt que les individus s'intéressent à autrui en tant que personne, à ses origines, ses valeurs, ses préférences, donc à leurs différences.

Par ailleurs, dans un objectif de soutien pour concrétiser une approche de différenciation pédagogique, il importe de s'assurer que les méthodes pédagogiques que l'on propose aux enseignants ont été validées scientifiquement par la recherche (Bissonnette, Richard et Gauthier, 2005; Jobin, 2007). C'est dans ce contexte que nous explorons les caractéristiques de ces méthodes.

2.3 Des caractéristiques des méthodes jugées efficaces

Pour soutenir les enseignants dans la mise en œuvre d'une différenciation pédagogique, nous présentons quelques caractéristiques mettant en évidence des stratégies pédagogiques dont les effets sur la réussite des élèves sont déclarés efficaces empiriquement par des recherches.

2.3.1 Des stratégies d'enseignement faisant appel à la métacognition

Dans le *Dictionnaire actuel de l'éducation* (Legendre, 2005), la métacognition se définit comme « la connaissance qu'on a de ses propres processus cognitifs, de leurs produits et de tout ce qui y touche, par exemple, les propriétés pertinentes pour l'apprentissage d'information ou de données » (p. 870). La métacognition correspond au dialogue interne, à ce qui se passe dans la tête d'une personne lorsqu'elle accomplit une tâche. Ce sont des pensées ou des sentiments qui se manifestent lors d'une activité cognitive qui se traduisent par un état de connaissance, de difficulté, de jugement ou d'estimation (Martin, 2013). De plus, ce dernier auteur précise que les enseignants qui ont recours à des stratégies pour développer les habiletés métacognitives chez leurs élèves leur permettent d'être plus efficaces dans leurs apprentissages. Dans un même ordre d'idées, les résultats d'une synthèse de méta-analyse effectuée par Hattie (2009) sur les pratiques d'enseignement déclarées efficaces révèlent également que le recours à la métacognition joue un rôle important dans la construction de la compréhension des élèves.

> Les effets étaient plus marqués quand l'enseignement des stratégies métacognitives se faisait avant de commencer le dialogue d'enseignement réciproque. Ceci démontre l'importance de la modélisation et de la pratique ainsi que l'enseignement de ces stratégies au moment où les étudiants doivent les appliquer. (traduction libre, p. 204)

Plus encore, les résultats d'une autre méta-analyse menée par Sencibaugh (2007) montrent que l'enseignement explicite, jumelé aux stratégies métacognitives, améliore grandement la compréhension en lecture des élèves éprouvant des difficultés d'apprentissage (Bissonnette, Richard, Gauthier et Bouchard, 2010). Concernant la compréhension en lecture, Schoenbach *et al.* (2012) mentionnent que les conversations métacognitives supportent les apprenants, et ce, dans leurs différences. Ces auteures, qui sont les instigatrices du

modèle *RA* que nous présentons plus loin, précisent que les élèves qui adoptent des routines de stratégies métacognitives développent une meilleure compétence non seulement en lecture, mais également dans tous les domaines des langues : l'écriture, l'oral et la compréhension.

À travers la recension des écrits au sujet de la métacognition, nous avons remarqué que le concept d'enseignement explicite se présentait souvent conjointement avec la métacognition, identifiée également comme une stratégie d'enseignement jugée efficace.

2.3.2 Des stratégies faisant appel à l'enseignement explicite

L'enseignement explicite consiste à présenter le contenu de façon fractionnée, marqué par trois étapes subséquentes : 1) le modelage, 2) la pratique guidée et 3) la pratique autonome (Bissonnette *et al.*, 2005). En résumé, à la première étape, l'enseignant met en place les moyens pour obtenir un haut niveau d'attention de ses élèves en modelant pas à pas, en expliquant à voix haute les objectifs et les stratégies souhaitées chez l'élève dans l'accomplissement de la tâche. Lors de la deuxième étape, soit la pratique guidée, l'enseignant vérifie la qualité de la compréhension des élèves en leur proposant des tâches similaires à celles démontrées lors du modelage. À cette étape, le travail de l'élève est soutenu par les rétroactions de l'enseignant ainsi que par le travail en dyade afin d'ajuster ou de consolider les apprentissages. Enfin, à la troisième étape, une fois que l'enseignant se sera assuré que ses élèves ont atteint une bonne maîtrise des stratégies souhaitées, il passera d'une pratique guidée vers une pratique autonome dans laquelle l'élève réinvestira seul les stratégies enseignées.

Dans une méta-analyse de Bissonnette *et al.* (2010), laquelle avait pour but d'identifier les méthodes d'enseignement favorisant notamment l'apprentissage de la lecture, les résultats, tirés de 362 recherches, montrent que l'enseignement explicite est à privilégier dans les matières de base. Ces chercheurs précisent que les méthodes d'enseignement explicite sont très efficaces auprès de tous les élèves, mais particulièrement auprès de ceux qui éprouvent des difficultés en lecture. Dans son guide *Pour un enseignement efficace de la lecture et de l'écriture*, le Réseau canadien de recherche sur le langage et l'alphabétisation (2009) recommande que des pratiques efficaces telles que l'enseignement des stratégies métacognitives ainsi que l'enseignement explicite doivent être adoptées par les enseignants. Pour ce faire, les résultats du *National Reading Panel* (2000) suggèrent que l'appropriation de telles pratiques passe par de la formation afin de soutenir les enseignants. Dans cet esprit, nous avons retenu la lecture comme objet de savoir transversal. Pour ce faire, nous avons choisi le modèle *Reading Apprenticeship* (RA), une approche qui concerne spécifiquement l'enseignement de la lecture au secondaire et qui reconnaît le caractère transversal de celle-ci.

Aux termes de cette section, qui avait pour but d'explorer des stratégies jugées efficaces, nous en avons identifié deux, soit celle faisant appel aux stratégies métacognitives ainsi que celle faisant appel à l'enseignement explicite. Ces stratégies sont reconnues comme favorisant les apprentissages. En effet, Hattie (2009) les catégorise parmi celles ayant un effet élevé sur la réussite des élèves.

Au point suivant, nous démontrons comment le modèle *RA* prend en compte les CIR en exploitant l'enseignement explicite et les stratégies métacognitives. De plus, nous démontrons la cohérence de ce modèle en lien avec la définition retenue au regard de la différenciation pédagogique.

2.4 Le modèle d'enseignement de la lecture *Reading Apprenticeship*

Le *Reading Apprenticeship* [RA] est un modèle novateur d'enseignement de la lecture au secondaire. Il est exploité aux États-Unis dans plus de 300 écoles secondaires, auprès de 400 000 élèves, et est en cours d'implantation au Manitoba (Manitoba Education and Advanced Learning, 2015). Cette approche a déjà démontré son efficacité (Schoenbach *et al.*, 2012). En effet, les résultats d'une importante recherche menée en 2008 pour le compte du *U.S Department of Education* auprès de 34 écoles secondaires ont démontré que le modèle RA a des impacts significatifs sur le développement de compétences d'apprentissages par la lecture. Bien qu'expérimenté depuis 2007 dans le cadre de quelques projets au secondaire, ce modèle demeure peu connu au Québec (Ouellet, Croisetière et Boultif, 2015).

Le modèle RA permet à l'enseignant de soutenir les élèves du secondaire dans le développement de leurs compétences en lecture tout en suivant le curriculum avec flexibilité. Il s'adresse à tous les types de lecteurs, incluant ceux qui éprouvent des difficultés. Le programme cible la compréhension de textes et la motivation à lire (Schoenbach *et al.*, 2012).

S'appuyant sur l'enseignement explicite, le modèle est structuré autour de quatre dimensions de l'apprentissage en constante interaction : 1) la dimension personnelle, 2) la dimension sociale, 3) la dimension de construction de connaissances, et 4) la dimension cognitive (voir figure 2). Le point central reliant ces dimensions est la conversation métacognitive, permettant aux élèves de s'engager concrètement dans leur lecture et de prendre conscience de leurs propres processus d'apprentissage : « Quand tu lis, il devrait y avoir une petite voix dans ta tête comme si quelqu'un te racontait l'histoire. S'il n'y en a pas, tu ne fais que regarder les mots » (Traduction libre de Schoenbach *et al.*, 2012, p. xi). Dans ce contexte, l'enseignant est invité à créer un climat dans lequel les jeunes se sentent à l'aise de partager leurs processus de lecture, les problèmes et les solutions qu'ils trouvent afin de construire leurs apprentissages. La figure 2 présente les dimensions du modèle RA.

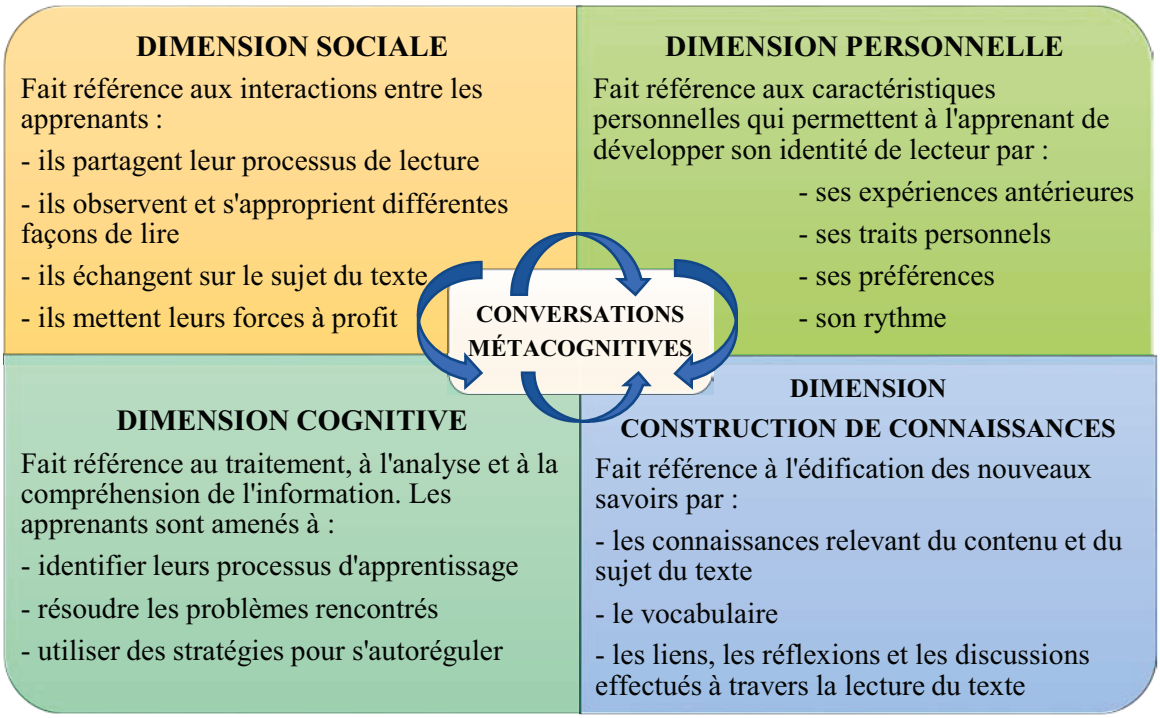


Figure 2. Dimensions du modèle RA (Traduction libre de Schoenbach, Greenleaf, Cziko et Hurwitz, 1999, p. 23).

Plus précisément, comme le rapportent Prud'homme *et al.* (2011), c'est à travers les quatre dimensions qui interagissent tout au long du travail des apprentis lecteurs que le modèle RA offre un contexte favorisant la réflexion, le questionnement et l'expression de l'individualité des élèves lorsqu'ils abordent un texte. Ainsi, que ce soit entre les élèves eux-mêmes ou entre élèves et enseignant lors d'un modelage par ce dernier, tous sont invités à s'ouvrir les uns aux autres pour construire leur identité de lecteur dans l'entraide et la collaboration (Schoenbach *et al.*, 2012). Durant ces échanges, qui s'effectuent par le biais de différentes techniques, notamment le « penser à voix haute » ou le « parler au texte » (voir tableau 1), les élèves sont invités à partager leurs difficultés, leur compréhension, leurs connaissances et leur opinion sur différents sujets contenus dans les textes abordés (Schoenbach *et al.*, 2012). Plus encore, ces auteurs affirment qu'à travers la pratique des différentes techniques du modèle RA, les élèves deviennent des partenaires et des collaborateurs en rendant « visibles » leurs processus de compréhension en lecture. De son côté, l'enseignant est invité à faire appel à des méthodes exploitant l'enseignement explicite (le modelage, la pratique guidée et la pratique autonome) pour démontrer les différentes techniques et ainsi à son tour partager ses propres processus de lecture (Schoenbach *et al.*, 2012).

Tableau 1

Techniques « penser à voix haute » et « parler au texte »

Technique	Fonctionnement	Liens avec des stratégies métacognitives	Liens avec des stratégies d'enseignement explicite
Penser à voix haute	Le *Penser à voix haute* se réalise en dyade. L'élève A (le penseur) dit à voix haute tout ce qui lui vient en tête lorsqu'il survole le texte, alors que l'élève B (l'observateur) écrit tout ce qu'il entend. Il y a une mise en commun de tout ce que les observateurs ont entendu.	• Oblige les élèves à s'impliquer dans le processus de compréhension de lecture. • Amène les élèves à réfléchir et ainsi prendre conscience de leur processus d'apprentissage. • Rend visible ce qui est normalement invisible.	• Avant de faire vivre la technique aux élèves, l'enseignant fait une démonstration en modélisant la technique devant son groupe. • L'enseignant donne accès à son processus d'apprentissage tout en prenant soin d'anticiper les difficultés des élèves. • La pratique guidée s'effectue lors du travail en dyade.
Parler au texte	Cette technique s'effectue de façon individuelle. L'élève entreprend un dialogue avec le texte. C'est une façon d'aborder le texte en rendant compte par écrit (annotations dans le texte ou dans la marge, *post-it*, etc.) de tout ce qui est pensé, imaginé, perçu, ressenti au fur et à mesure que se déroule le processus de lecture. L'élève est invité à se questionner en utilisant les trois expressions : « *Je crois que… »* *« Je pense que… »* *« Je sais que… »*	• Permet aux élèves de réfléchir à ses connaissances et à ses expériences. • Amène les élèves à entretenir un dialogue avec le texte en formulant ses observations, ses prédictions, ses blocages, ses émotions, ses analogies, etc.	• L'enseignant effectue un modelage de cette technique avec un texte difficile qu'il n'a pas lu pour ainsi se prêter à l'exercice devant ses élèves. • L'enseignant donne ainsi accès à son discours intérieur. • Les élèves mettent en pratique la technique de façon individuelle et autonome.

Source : Séminaire Sainte-Marie, 2011.

En somme, les activités proposées par le modèle RA invitent le lecteur à se poser des questions, à exprimer ses émotions, ses préoccupations face au texte, à émettre des hypothèses ou des analogies (Prud'homme *et al.*, 2011). Ainsi, en réunissant les activités proposées par le modèle RA telles que le « penser à voix haute » et le « parler au texte »,

on constate que l'élève peut s'exprimer et manifester ses différences. Ces pistes offrent un contexte d'ouverture à la spécificité de chacun des élèves afin de contribuer aux apprentissages individuels et collectifs (Prud'homme *et al.*, 2011; Schoenbach *et al.*, 2012).

2.4.1 Le modèle d'enseignement de la lecture RA et la compatibilité avec une pratique de différenciation pédagogique

Pour illustrer la compatibilité entre le modèle RA et une pratique de différenciation pédagogique, nous avons dressé un tableau présentant quelques-uns des repères proposés par Prud'homme *et al.* (2016) comme actions favorisant la mise en œuvre de la différenciation pédagogique et pour chacun d'eux, nous avons associé une caractéristique du modèle RA (voir Tableau 2).

Tableau 2

Repères proposés entre la différenciation pédagogique et le RA

PLANIFICATION ET ACTION DE DIFFÉRENCIATION PÉDAGOGIQUE	CARACTÉRISTIQUES DU MODÈLE RA
Reconnaître, valoriser et tirer parti de la diversité en classe	S'appuyant sur les conversations métacognitives qui interagissent autour de quatre dimensions (personnelle, sociale, construction de connaissances, cognitive), les élèves sont appelés à prendre conscience de leur propre processus d'apprentissage en lecture. Par le biais des techniques du RA, les élèves partagent leur compréhension, leurs difficultés, leurs stratégies et leurs points de vue avec leurs pairs. Ils prennent ainsi connaissance qu'il existe différentes voies pour comprendre le sens du texte et s'entraident en construisant collectivement leur compréhension. Les perceptions différentes d'un élève à l'autre sont des manifestations de la diversité, et les élèves apprennent à apprécier ces différences, car elles leur permettent d'élargir ou d'enrichir leur compréhension de la situation.
Créer une communauté d'apprentissage et gérer la classe de manière participative **Regrouper les élèves de façons variées et efficaces**	Les différentes techniques sont basées sur la lecture collaborative qui peut s'effectuer en grand groupe, en sous-groupe ou en dyade. Les élèves prennent conscience de leurs stratégies, leurs difficultés et leur compréhension pour ensuite les partager avec leurs pairs. Ils apprennent à s'enrichir de l'Autre et à voir les différences comme des manifestations légitimes.
Créer un environnement qui favorise le développement de l'autonomie	Pour expliquer les différentes techniques du modèle, l'enseignant est invité à pratiquer le modelage en partageant (rendant visibles) ses propres stratégies en tant que lecteur expert. L'enseignement explicite a pour objectif de passer du modelage vers des pratiques guidées et autonomes. La technique « parler au texte » favorise l'autonomie du lecteur. Lors de cette activité, l'apprenti lecteur pose des questions au texte, interagit avec ce dernier, et formule ses observations et interrogations personnelles.

En comparaison avec une méthode de lecture traditionnelle, le modèle d'enseignement de la lecture RA tient compte de la diversité des élèves et de leurs façons d'apprendre :

- Il s'adresse à tous les types de lecteurs, incluant ceux présentant des difficultés d'apprentissage.
- Il tient compte de la diversité des connaissances acquises par chacun des élèves en tant que lecteur et approfondit la manière dont ces connaissances influencent leur interprétation de ce qu'ils lisent.
- Il tient compte des différentes stratégies empruntées pour dégager le sens des textes.
- Il permet d'essayer les différentes stratégies et approches utilisées par les autres élèves (ou l'enseignant) pour donner un sens aux textes.
- Il permet de construire le sens d'un texte dans la collaboration et le respect du processus de lecture de l'autre.
- Il favorise l'engagement des élèves dans un processus de lecture dans lequel ils se sentent en sécurité pour partager leurs difficultés.

Ainsi, le modèle RA propose des alternatives à un travail de lecture en offrant assez de flexibilité pour permettre à chaque élève de trouver une porte d'entrée motivante pour s'engager dans son processus de compréhension, tout en le partageant avec ses pairs.

> Les apprentis lecteurs au sein d'un même groupe peuvent apporter à leurs pairs des ressources primordiales autant dans la variété des interprétations que dans les perspectives que chaque lecteur apporte selon sa compréhension et ses expériences.
> Chaque apprenant doit avoir la possibilité, lorsqu'il sent qu'il devient de plus en plus compétent, d'aider les autres dans leur compréhension de textes spécifiques et pour le futur, d'acquérir des stratégies et connaissances pour

> la lecture de textes variés. (Traduction libre de Schoenbach *et al.*, 2012, p. 26-27)

2.4.2 La pertinence du modèle Reading Apprenticeship

En résumé, au terme de l'élaboration de notre cadre de référence, nous établissons les considérations qui suivent. D'abord, le concept de différenciation pédagogique est déclaré comme approche incontournable pour répondre aux classes du 21e siècle. En concordance avec la définition de Prud'homme *et al.* (2016), cette approche se traduit par des actions pédagogiques variées qui « permettent de reconnaître, valoriser et tirer parti de la diversité contribuant ainsi aux apprentissages individuels et collectifs, tout en favorisant la reconnaissance des similitudes et des différences au sein du groupe (intercompréhension) dans un projet partagé d'éducation pour tous (interdépendance) » (p. 126). D'un autre côté, sa mise en œuvre semble difficile, particulièrement au secondaire, et les enseignants affirment manquer d'opportunités, d'outils et de formation pour les soutenir dans ces changements (Bergeron, 2014; Nootens, Morin et Montesinos-Gelet, 2012; Prud'homme *et al.*, 2011).

Par ailleurs, dans un objectif de soutien, il importe de s'assurer que les méthodes pédagogiques que l'on propose aux enseignants ont été validées scientifiquement par la recherche (Bissonnette *et al.*, 2005; Jobin, 2007). Parmi les méthodes jugées efficaces, on constate que des recherches scientifiques (Bissonnette *et al.*, 2010; Hattie, 2009) convergent vers l'enseignement explicite et les stratégies métacognitives.

Parallèlement à la nécessité de faire appel à la différenciation pédagogique et aux pratiques déclarées efficaces par la recherche, le MELS (2006) encourage les enseignants à établir des liens entre l'école et la vie de tous les jours. Ce mandat a pour but de favoriser l'intégration des apprentissages et des compétences disciplinaires, tout en se préoccupant de promouvoir les valeurs rattachées notamment à l'apprentissage du vivre-ensemble. Dans la même veine, Fillion *et al.* (2016) évoquent un avantage indéniable à lier le concept de différenciation et l'apprentissage du vivre-ensemble.

Au terme de ces considérations, nous avons présenté un modèle d'enseignement de la lecture qui tient compte des caractéristiques des méthodes jugées efficaces et qui soutient une pratique de différenciation pédagogique, comme définie par Prud'homme *et al.* (2016), en favorisant la reconnaissance, l'exploitation et l'expression des différences individuelles : le modèle RA. Enfin, la mise en action de ces éléments s'associe à la nécessité de créer en classe un contexte d'apprentissage où la diversité est reconnue dans un climat où l'interdépendance et l'intercompréhension entre les élèves sont valorisées. Ces éléments nous permettent donc de croire qu'ils représentent une opportunité d'allier une pratique de différenciation pédagogique et l'apprentissage du vivre-ensemble.

En cohérence avec la problématique et le cadre de référence, nous aboutissons à la formulation de notre objectif général et des objectifs spécifiques de l'essai.

2.5 La formulation des objectifs de l'essai

C'est à la lumière des constats soulevés dans la problématique que les objectifs poursuivis par cet essai se précisent. En lien avec notre question de recherche, nous avons choisi de développer un matériel pédagogique comme forme de soutien aux enseignants. Le matériel proposé pourrait outiller concrètement les enseignants du secondaire face au défi de différencier leurs approches pédagogiques tout en se basant sur des CIR. Le matériel soutiendra le développement de la compétence à lire au secondaire dans toutes les matières par l'entremise d'un modèle qui s'inscrit en cohérence avec une pratique de différenciation, tout en offrant la possibilité d'intégrer des apprentissages du vivre-ensemble.

L'objectif général :

- Développer un matériel pédagogique s'appuyant sur le modèle *Reading Apprenticeship* pour soutenir le développement d'une pratique de différenciation pédagogique chez des enseignants du premier cycle du secondaire.

Les objectifs de développement spécifiques consistent à :

- Soutenir les enseignants du secondaire dans la prise en compte des CIR pour développer une pratique de différenciation pédagogique;
- Proposer des tâches offrant une occasion aux enseignants de promouvoir les valeurs à la base de la démocratie contribuant à l'apprentissage du vivre-ensemble, et ce, en passant par le modèle RA et le canal de la lecture.

CHAPITRE III : DÉMARCHE MÉTHODOLOGIQUE ET DE DÉVELOPPEMENT

Ce chapitre décrit la démarche méthodologique et de développement empruntée dans le cadre de la production de cet essai, qui a pour objectif la conception d'un matériel pédagogique proposant des situations d'apprentissage visant à soutenir la mise en œuvre de la différenciation pédagogique par des activités liées à la lecture comme objet d'apprentissage transversal. Nous avons choisi de concevoir un matériel pédagogique comme forme de soutien puisque, comme le souligne Paillé (2007), celui-ci représente un support essentiel à toute activité pédagogique.

> L'activité d'apprentissage se situe au cœur de l'intervention éducative et, partant, de sa planification. Prenant souvent appui sur du matériel pédagogique, elle représente l'outil le plus important pour l'enseignement réfléchi. En ce sens, la conception des activités d'apprentissage constitue un objet tout à fait approprié pour l'essai de maîtrise en s'inscrivant au carrefour du développement de l'expertise et du développement de produit, et rejoignant à la fois des objectifs théoriques et pragmatiques. (p. 141)

Les sections suivantes présentent, d'une part, le type d'essai, et d'autre part, la description de la démarche de développement proposée par Paillé (2007).

3.1 Le type d'essai

Aussi appelée *design pédagogique*, la conception d'un matériel pédagogique s'inspire d'une démarche de recherche-développement (Harvey et Loiselle, 2009). En général, la démarche implique une analyse, une planification ainsi que le développement, la mise à l'essai, l'utilisation, l'évaluation et la mise à jour du matériel. Dans le cadre de cet essai,

nous avons choisi de nous inspirer du modèle de recherche-développement en éducation élaboré par Nonnon (1993), puis adapté par Cervera (1997), tout en nous référant aux étapes de conception de matériel pédagogique proposées par Paillé (2007). Le modèle adapté par Cervera nous rejoint par le fait que notre démarche se veut d'abord intuitive, puisque notre idée de conception du matériel pédagogique est survenue avant même de passer à travers les filtres théoriques de la maîtrise.

> L'originalité de ce modèle vient d'abord de la possibilité de situer le problème à résoudre ainsi que l'idée à développer avant de passer au travers des filtres théoriques. […] Ainsi, au départ, un premier échafaudage de l'idée est situé sans restriction ni contrainte scientifiques. (Harvey et Loiselle, 2009, p. 103)

Cervera (1997) remanie les composantes issues du modèle de Nonnon (1993) en les présentant dans un cadre plus conforme au déroulement conventionnel de recherche. La démarche se construit autour de la problématique pour ensuite passer à l'étape de « l'origine de la recherche » regroupant le problème à résoudre et l'idée de développement. La phase de conceptualisation, quant à elle, englobe les considérations théoriques et l'élaboration de l'idée. La phase d'opérationnalisation correspond dans notre cas à la conception du matériel pédagogique. Dans le cadre de notre essai, nous avons choisi de ne pas procéder à une mise à l'essai. D'ailleurs, des précisions supplémentaires sont fournies à la section 4.1.6.

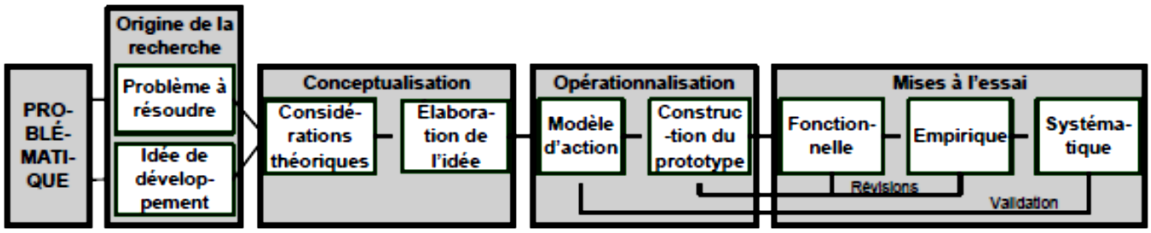


Figure 3. Modèle de recherche-développement technologique en éducation de Nonnon (1993) adapté par Cervera (1997, cité par Harvey et Loiselle, 2009, p. 103).

Pour expliciter la démarche de conception de notre matériel pédagogique, nous nous sommes basée sur les sept étapes distinctes proposées par Paillé (2007), qui a développé une démarche professionnelle de conception de matériel : 1) explication du cadre conceptuel du matériel; 2) choix et justification du support du matériel; 3) choix et justification du format du matériel; 4) mise en forme des activités pédagogiques; 5) vérification de la correspondance entre les divers aspects du matériel pédagogique et le cadre conceptuel; 6) mise à l'essai ou évaluation par les pairs; et 7) réflexion sur l'activité même de conception du matériel.

3.2 La démarche méthodologique

Dans cette section, nous décrivons la démarche méthodologique de Paillé (2007) pour la conception de matériel pédagogique. Pour cet auteur, ce devis décliné en sept étapes permet d'inscrire le matériel pédagogique en construction dans un contexte de recherche professionnalisante. Chacune des étapes sera reprise au chapitre IV pour présenter la progression de la conception du matériel.

3.2.1 L'explication du cadre conceptuel du matériel

Pour Paillé (2007), l'explication du cadre conceptuel pose formellement les bases scientifiques et fondamentales sur lesquelles repose la conception du matériel.

3.2.2 Le choix et la justification du support du matériel

Paillé (2007) précise que le choix du support du matériel pourrait être audio, vidéo, écrit, informatique, etc. Quant à la justification de ce choix, il considère qu'il doit se faire en tenant compte de la visée et des résultats escomptés.

3.2.3 Le choix et la justification du format du matériel

Selon Paillé (2007), « [l]e format (conte, problème, jeu, exercice, etc.) de matériel peut se situer à divers niveaux : théorique (le choix découle du cadre conceptuel), stratégique (le matériel répond à une clientèle visée), ou pratique (le matériel répond à des conditions d'utilisation) » (p. 142).

3.2.4 La mise en forme des activités pédagogiques

La mise en forme des activités pédagogiques représente la matérialisation du cadre conceptuel. En ce sens, Paillé (2007) rappelle l'importance de bien définir ce cadre pour y rattacher les activités pédagogiques.

3.2.5 La vérification de la correspondance entre les divers aspects du matériel pédagogique et le cadre conceptuel

Comme mentionné par Paillé (2007), « il sera important de s'assurer constamment de la correspondance entre les divers aspects du matériel pédagogique et le cadre conceptuel »

(p. 143). La recension des écrits permettra d'assurer cette correspondance entre le matériel pédagogique et le cadre de référence.

3.2.6 La mise à l'essai ou évaluation par les pairs

Pour cette étape, Paillé (2007) suggère soit une mise à l'essai ou une évaluation par les pairs. Il précise également que cette étape ne peut être escamotée, car il pourrait en résulter un sentiment d'inachèvement chez l'auteur ou encore un doute quant à la valeur du matériel chez le lecteur.

3.2.7 La réflexion sur l'activité même de conception du matériel

Cette étape présente l'importance de la réflexion dans la démarche de conception de matériel pédagogique et les moyens pris pour y répondre. La réflexion sur l'activité de conception de notre matériel se veut d'une grande importance dans un contexte universitaire, puisqu'elle permet de conserver toutes les traces de sa démarche.

3.3 Les aspects éthiques et la scientificité

Pour les raisons mentionnées plus tôt, il n'y a pas eu de collecte de données au sens propre du terme, ce qui implique que nous n'avons pas été soumis aux règles concernant le respect de la confidentialité et du certificat éthique. Selon plusieurs chercheurs, dont Loiselle (2001), il importe de respecter la fidélité, la pertinence, la crédibilité, la transférabilité et la cohérence. Pour assurer une certaine fidélité, les étapes de notre démarche de conception de matériel pédagogique sont calquées sur celles proposées par Paillé (2007). Ce devis fait partie des douze devis élaborés pour répondre aux types de recherche

professionnalisante qui caractérise la production d'un essai, notamment en éducation. Ainsi, le devis se doit d'être rigoureux, sans être trop ambitieux.

La pertinence fait référence à la contribution à l'avancement des connaissances. Même s'il s'agit d'un essai dont la visée est plus professionnalisante que scientifique, il n'en demeure pas moins qu'à notre connaissance, peu de travaux universitaires ont permis d'exploiter la différenciation pédagogique dans le contexte de la lecture au secondaire, tout en s'appuyant sur les CIR. La conception de notre matériel rend pertinente notre démarche par sa contribution relativement au modèle du RA.

Dans cet essai, la crédibilité est assurée par un cadre conceptuel développé à partir de recherches antérieures, au Québec comme ailleurs dans le monde. Notre matériel est bâti en s'appuyant sur ce cadre. À ce stade-ci, il est possible d'envisager la transférabilité puisque l'essai et le matériel seront rendus publics par le dépôt officiel. Les personnes intéressées pourront adapter les contenus à leur pratique. Quant à la cohérence, elle s'exprime à travers l'attention portée lors de la rédaction finale et dans la « mise en parallèle » entre l'essai et le matériel produit. Un effort considérable a été déployé pour nous assurer de cette cohérence interne entre les deux documents (essai et matériel), mais également par rapport à la problématique, au cadre de référence, à la démarche méthodologique et de développement ainsi qu'aux résultats obtenus au regard de la production du matériel.

CHAPITRE IV : RÉSULTATS ET DISCUSSION

Dans cette section, nous présentons les résultats de la démarche de conception, le contenu du matériel et la mise en forme des activités pédagogiques proposées. Dès le départ, notre intention était de soutenir les enseignants dans leur défi d'exploiter des pratiques de différenciation pédagogique basées sur les CIR. Pour y arriver, nous avons choisi de produire un matériel accessible pour les enseignants. Notre souhait était également de fournir un matériel clé en main, mais modifiable et adaptable par les utilisateurs afin de répondre à leurs besoins et à ceux des élèves.

4.1 L'évolution de la démarche de conception

Pour expliciter notre démarche, nous reprenons les sept étapes de Paillé (2007) comme présentées au chapitre précédent, en rapportant le processus de conception de notre matériel.

4.1.1 L'explication du cadre conceptuel du matériel

Le cadre conceptuel est élaboré au chapitre II du présent essai. Nous y avons abordé la différenciation pédagogique et des caractéristiques de pratiques reconnues efficaces, et nous avons présenté le modèle RA qui reconnaît la lecture comme objet transversal d'apprentissage à l'ordre d'enseignement secondaire. Enfin, nous avons fait valoir comment ces concepts sont intimement liés. Rappelons que la conception du matériel s'appuie sur le fait que face à des classes de plus en plus hétérogènes, les enseignants sont appelés à diversifier leurs approches pédagogiques pour répondre aux besoins de leurs

élèves. Les instances gouvernementales, tout autant que la communauté scientifique, préconisent des approches pédagogiques variées (CSE, 2009; Gaudreau *et al.*, 2008; Hattie, 2009). Cependant, cela représente un défi de taille pour les enseignants, plus particulièrement au niveau secondaire (Bergeron, 2014; Prud'homme *et al.*, 2011). À cet effet, nous croyons que l'absence d'exemples concrets pour illustrer les pratiques préconisées constitue un obstacle à la mise en œuvre d'une différenciation pédagogique (Duchesne, 2016).

4.1.2 Le choix et la justification du support du matériel

Le matériel conçu pour notre démarche de développement est présenté sous forme de documents écrits sur support informatique et illustrés à l'aide de l'application en ligne « Canva », un outil de conception graphique simplifié.

4.1.3 Le choix et la justification du format du matériel

Les documents écrits sont colligés dans un cartable pour la « version papier » de notre travail. Ceci facilite la manipulation et assure une présentation concrète et soignée du matériel. Nous avons choisi ce format, car il nous apparaissait un support simple et pratique pour les enseignants. Pour faciliter le partage du matériel, nous avons également une copie en format électronique (PDF). Rappelons que la version complète du matériel se trouve à l'annexe B.

4.1.4 La mise en forme des activités pédagogiques

La mise en forme des activités pédagogiques s'est effectuée tout au long de la création, de la validation et de l'amélioration du matériel. Elle a nécessité un travail graphique sur la « facture » afin de rendre le matériel attrayant pour une clientèle du secondaire. Les activités pédagogiques regroupées à la troisième section du matériel ont été construites suivant le canevas habituel d'une séquence d'enseignement. Rappelons ici qu'il s'agit de la phase de préparation, de réalisation et d'intégration/réinvestissement.

4.1.5 La vérification de la correspondance entre les divers aspects du matériel pédagogique et le cadre conceptuel

Dans un objectif de soutien aux enseignants dans leur travail de différenciation pédagogique, nous avions le désir de nous assurer que l'outil pédagogique proposé corresponde aux concepts présentés dans le cadre conceptuel. Pour ce faire, notre cadre était constamment revisité pour l'ajuster au matériel, et vice-versa. Cette souplesse a permis d'établir le contenu du cartable sur des bases théoriques et scientifiques reconnues, tout en permettant d'avoir un matériel pédagogique répondant au réel besoin des enseignants. C'est ici qu'entrent en jeu les CIR, comme stipulé au début de l'essai. Concrètement, notre souhait est de soutenir la différenciation pédagogique au secondaire en s'appuyant sur des CIR au regard d'un modèle d'enseignement de la lecture.

4.1.6 La mise à l'essai ou l'évaluation par les pairs

S'appuyant sur les explications de Loiselle (2001), nous croyons qu'une démarche méthodologique et de développement comme celle empruntée pour réaliser notre essai et

par ricochet le matériel, peut aussi se limiter à l'étude de la démarche de création du « produit » en laissant à des recherches ultérieures le soin de faire la preuve scientifique de son efficacité. Puisque notre démarche s'appuie sur des bases théoriques, nous estimons pouvoir nous limiter à une étude de la conception du matériel pédagogique.

Tout au long de son élaboration, le matériel a tout de même été présenté à des professionnels de l'éducation de même qu'à nos deux superviseurs d'essai. Pour ce faire, nous avons consulté des professionnels œuvrant en milieu scolaire pour valider le choix des différents aspects qui composent notre matériel pour nous assurer de la cohérence entre les objectifs poursuivis et le cadre conceptuel, et pour veiller à ce que le tout soit en concordance avec le Programme de formation de l'école québécoise (PFEQ). Dans le cas qui nous concerne, ce sont cinq conseillers pédagogiques et deux directions d'établissement qui ont été consultés à différents moments de conception du matériel.

Les consultations ont été faites sur une base volontaire et aléatoire. La plupart des rencontres se sont effectuées en personne et quelques-unes par téléphone. Ces professionnels proviennent du Québec et du Manitoba. Des exemples de questions sont présentés en annexe A. Les questions n'ont pas été posées systématiquement à toutes les personnes consultées, considérant nos besoins et selon les fonctions occupées par les professionnels. Il s'agissait d'obtenir des conseils, des validations et des commentaires plutôt que des réponses proprement dites. Les résultats de ces consultations sont colligés dans le tableau 3. Avant de passer à ces résultats, voici, pour chacune des personnes rencontrées, les raisons pour lesquelles nous les avons sélectionnées.

Les deux conseillères pédagogiques de la Commission scolaire de l'Énergie :

Ces deux conseillères en français ont été consultées dans l'objectif de nous assurer que notre matériel se conformait aux exigences du PFEQ et qu'il était en concordance avec la compétence en français lecture. Nous cherchions également à vérifier s'il répondait à certains besoins des enseignants.

Le directeur adjoint d'un établissement secondaire privé de la région de Montréal (retraité au moment de l'entretien) :

Nous nous sommes tournée vers cette personne pour ses nombreuses années d'expérience à titre de directeur général et adjoint d'écoles secondaires, et plus précisément pour son expertise en tant que directeur de services pédagogiques et sa vision au sujet de l'apprentissage du vivre-ensemble.

Le directeur des services pédagogiques d'une école secondaire de la région de Montréal :

Conférencier sollicité, rédacteur dans La Presse, animateur de blogue, ce professionnel de l'éducation est reconnu comme étant à l'avant-garde en pédagogie ainsi qu'au niveau de l'intégration des technologies de l'éducation. Nous avons eu la chance de le rencontrer en personne pour obtenir des conseils, notamment au sujet des stratégies pédagogiques novatrices et reconnues comme étant efficaces.

Les conseillères pédagogiques du Manitoba :

Nous avons contacté ces conseillères par téléphone puisqu'elles ont mené un projet-pilote exploitant le modèle RA à l'échelle de la province. Les questions posées avaient pour but de recueillir leurs conseils sur la pertinence de relier le modèle RA à une pratique de différenciation pédagogique.

La conseillère pédagogique de la Commission scolaire de Saint-Hyacinthe :

Cette rencontre a été effectuée alors que la conception du matériel présenté dans le cartable était presque terminée. Comme cette conseillère accompagne des enseignants qui exploitent le modèle RA, nous avions comme objectif de recueillir ses commentaires sur la présentation en général du matériel et la pertinence des activités proposées.

Les commentaires et les conseils recueillis pour chacun des professionnels rencontrés sont compilés dans le tableau suivant.

Tableau 3

Résultat des consultations

Date	Fonction du professionnel	Commentaires et conseils recueillis
Août 2016	Deux conseillères pédagogiques Commission scolaire de l'Énergie	• Les enseignants ont besoin de précisions au sujet de la différenciation pédagogique. • Les CIR ont besoin d'être vulgarisées. • Le canal de la lecture et l'enseignement explicite sont de très bons choix, car ce sont des priorités venant du ministère. • Un matériel clé en main : oui, mais il doit laisser de la flexibilité aux enseignants. • Le matériel doit s'insérer dans le programme (en respect avec les compétences). • La traduction de l'expression *Reading Apprenticeship* est recommandée. • Une intégration des technologies de l'information et de la communication (TIC) et de références web dans les scénarios est recommandée. • Pour concrétiser l'utilisation du matériel, les écoles ont besoin d'une « recette » d'accompagnement et de directives claires pour la direction d'école.
Août 2016	Directeur adjoint d'un établissement secondaire privé de la région de Montréal	• Ne connaissait pas le modèle *Reading Apprenticeship*, mais se dit très intéressé. • Voit clairement le lien entre l'exploitation du RA et la différenciation pédagogique. • Aimait bien l'idée d'aborder des sujets relativement à l'apprentissage du vivre-ensemble. Il y voit un lien à faire avec le projet éducatif de son établissement. • Suggère que les TIC soient présentes dans la proposition des scénarios d'application en classe.
Octobre 2016	Directeur des services pédagogiques	• Propose d'intégrer les compétences du 21e siècle comme terme plus actuel que les compétences transversales. • Affirme qu'il est indispensable d'intégrer les technopédagogies. • Voit le RA comme une passerelle entre les concepts.

Date	Fonction du professionnel	Commentaires et conseils recueillis
		• Conseille d'utiliser des illustrations graphiques et des pictogrammes pour illustrer les informations générales et les différentes techniques et approches pédagogiques proposées. • Conseille d'expliquer et de vulgariser la différenciation pédagogique. • Mentionne que de soutenir les enseignants dans le temps est indispensable. • Voit l'outil comme un levier pour mener un projet mobilisateur et innovateur qui répond à des besoins chez les enseignants et chez les élèves.
Novembre 2016	Deux conseillères pédagogiques Éducation Manitoba N.B. L'échange avec les deux conseillères concernait davantage l'implantation du modèle RA.	Elles ont mené un projet-pilote à la grandeur du territoire scolaire du Manitoba pour implanter le modèle *Reading Apprenticeship* dans plusieurs écoles secondaires. • La lecture a été privilégiée par le Ministère. • Le leadership de la direction et la mobilisation de l'équipe-école sont indispensables pour implanter un tel projet. • Le changement dans les pratiques passe par une pratique réflexive. • Le lien entre différenciation pédagogique et RA se fait naturellement. Les enseignants sont à l'aise avec le concept de différenciation pédagogique. • Le projet et l'exploitation du RA ont suscité beaucoup d'intérêt. Ils ont provoqué un changement de culture chez les enseignants, et les élèves réclamaient l'utilisation des techniques par les enseignants qui ne l'utilisaient pas. • Ils ont noté des améliorations notables de la compétence à lire chez leurs élèves.
Mai 2018	Conseillère pédagogique Commission scolaire de Saint-Hyacinthe	Lors de cette rencontre, la conception du matériel est presque terminée. Le modèle RA est utilisé dans son établissement. • Les concepts sont bien vulgarisés. • Recommande d'ajouter les stratégies d'entraînement de la lecture. Le contenu et les scénarios d'application sont dynamiques et bien détaillés.

À la suite de ces rencontres, plusieurs de ces conseils ont été considérés et des ajustements (améliorations) ont été apportés au matériel en construction. Sans reprendre chacune des recommandations, voici quelques-uns des conseils retenus (ou pas) et des ajustements effectués:

- *Les enseignants ont besoin de précisions au sujet de la différenciation pédagogique* : nous avons considéré cet aspect en apportant des précisions à la deuxième section du matériel.
- *Les CIR ont besoin d'être vulgarisées* : ce point a été retenu par la présentation à la première section du matériel de résumés et de schémas illustrant les différents concepts abordés.
- *Un matériel clé en main : oui, mais il doit laisser de la flexibilité aux enseignants :* nous nous sommes questionné sur cette recommandation. Cependant, nous n'avons pas apporté d'ajustements concrets. Nous considérons que le fait d'offrir seulement deux textes, avec les scénarios pédagogiques qui s'y rattachent, laisse la flexibilité aux enseignants de se baser sur ces exemples pour exploiter d'autres sujets à travers leurs propres scénarios d'application.
- *Le matériel doit s'insérer dans le programme* (en respectant les compétences du programme) : en lien avec ce conseil, nous avons dressé un tableau, à la section 3 du matériel, mettant en lien des compétences disciplinaires, des DGF et le contenu du matériel.
- *La recommandation de traduire Reading Apprenticeship* : ce conseil n'a pas été retenu puisque nous ne pouvons modifier le nom d'origine du modèle américain.

- *Les TIC doivent être présentes dans la proposition des scénarios d'application* en classe : cette recommandation a été formulée par plus d'une personne consultée. Nous n'avons pas proposé d'exploiter les TIC en tant que telles dans les scénarios. Cependant, certains outils technologiques tels que le TBI et l'ordinateur s'avèrent indispensables. Des recommandations concernant les TIC sont formulées à la section Discussion.
- *Le conseil d'utiliser des illustrations graphiques et des pictogrammes* pour illustrer les informations générales et des différentes techniques et approches pédagogiques proposées : nous avons pris en compte ces conseils en adaptant la présentation du contenu du matériel à l'aide d'un outil en ligne de conceptualisation graphique (voir la figure 5 au point 4.2).

En outre, le cadre conceptuel étant déjà élaboré à ce stade, d'autres recommandations n'ont pas été retenues, par exemple celle d'intégrer les compétences du 21e siècle (ou compétences transversales). Cependant, nous nous sommes appuyé sur cette recommandation pour proposer éventuellement des activités de prolongement interdisciplinaires qui toucheraient davantage les technologies de l'information et les compétences du 21e siècle.

4.1.7 La réflexion sur l'activité même de conception du matériel

Tout au long de la démarche de production du matériel pédagogique, nous étions dans une posture réflexive prenant en compte les besoins de l'enseignant dans sa classe, d'une part, et la nécessité de justifier nos choix en nous appuyant sur des CIR faisant appel à des stratégies d'enseignement de la lecture et étant reconnues comme efficaces, d'autre part.

Ces CIR ont permis d'assurer une certaine cohérence scientifique à nos travaux ainsi que de mettre en lumière les potentialités du modèle RA et de la différenciation pédagogique.

Cette démarche réflexive constitue une sorte de « police d'assurance » au regard de la cohérence interne. Qui plus est, elle a permis de passer notre matériel à travers les « filtres théoriques » en effectuant des allers-retours entre le cadre conceptuel et la conception du matériel pédagogique. Ainsi, ce cheminement itératif nous a conduite à apporter des ajustements et des améliorations au fur et à mesure de la conception du matériel.

De plus, comme stipulé dans les travaux de Ryan (2016), nous nous sommes concentré sur la conception du matériel pédagogique en consultant des professionnels du domaine, et ce, à travers une démarche itérative. Une certaine validation a été assurée par les directeurs de l'essai, mais également par des pairs, comme suggéré par Paillé (2007) à l'étape 6 du devis proposé visant la production de matériel pédagogique. Nous croyons que ce matériel pédagogique permettra d'offrir au personnel enseignant un support favorisant la mise en œuvre de la différenciation pédagogique autour de la lecture, soit un objet transversal d'apprentissage au secondaire.

En outre, la réflexion et le processus de conception du matériel nous ont permis d'évoluer sur le plan professionnel. En effet, Le programme de maîtrise avec essai s'adresse aux personnes ayant une expérience en éducation désirant approfondir leur formation dans le but d'améliorer leur acte professionnel. Ainsi, s'engager dans cette démarche permet de

s'enrichir au niveau des connaissances en éducation ainsi que d'améliorer substantiellement ses compétences professionnelles en permettant de :

- **Réfléchir et remettre en question les pratiques actuelles**.

  À titre d'exemple, dans le cadre de mes fonctions de conseillère pédagogique, j'ai eu à accompagner des équipes collaboratives (communauté d'apprentissage professionnelle) dans l'objectif d'amorcer un changement de culture par une approche réflexive. Les stratégies d'enseignement efficaces étaient au cœur des discussions avec les enseignants et les orthopédagogues. Mes lectures et mes travaux de maîtrise ont largement contribué, entre autres, à enrichir mes connaissances concernant les stratégies d'enseignement efficaces et ainsi mieux conseiller les enseignants dans le choix de leurs approches pédagogiques.

- **M'approprier des CIR par la recension des écrits et par mes travaux pour intervenir efficacement dans mon milieu.**

  En tant que conseillère pédagogique, j'ai également effectué des présentations et des modélisations sur l'enseignement explicite, concept développé dans le cadre conceptuel. Autre exemple, j'ai été sollicitée par différences instances du MEES pour réaliser des présentations reliées à mes travaux de maîtrise lors de rencontres régionales et au niveau national.

- **M'ouvrir à la critique pour en tirer profit.**

  Le processus de rédaction de l'essai demande de la persévérance. En effet, j'ai appris à accueillir les commentaires issus de la révision de mes nombreuses versions avec détachement, en voyant les erreurs et les corrections comme faisant partie d'un processus réflexif et progressif.

- **Faire valoir la valeur des idées nouvelles et l'impact de la recherche pour améliorer les apprentissages chez les élèves.**

  J'envisage de proposer mon matériel à une enseignante de première secondaire comme moyen concret pour développer le goût de la lecture chez les élèves (point 1.2 dans la figure 4). Cette figure est un extrait du plan d'engagement vers la réussite (PEVR) de l'école secondaire du Rocher où j'exerce maintenant la fonction de directrice adjointe. Le PVER de cette école est basé sur une vision commune des constats et défis à relever dans le but de créer une mobilisation autour des orientations et des objectifs axés sur la réussite de tous les élèves. Ainsi, l'équipe-école du Rocher a déterminé des moyens pour atteindre l'objectif qui a été retenu. C'est pour soutenir la concrétisation de certaines des orientations et des moyens que mon matériel pourrait servir de levier.

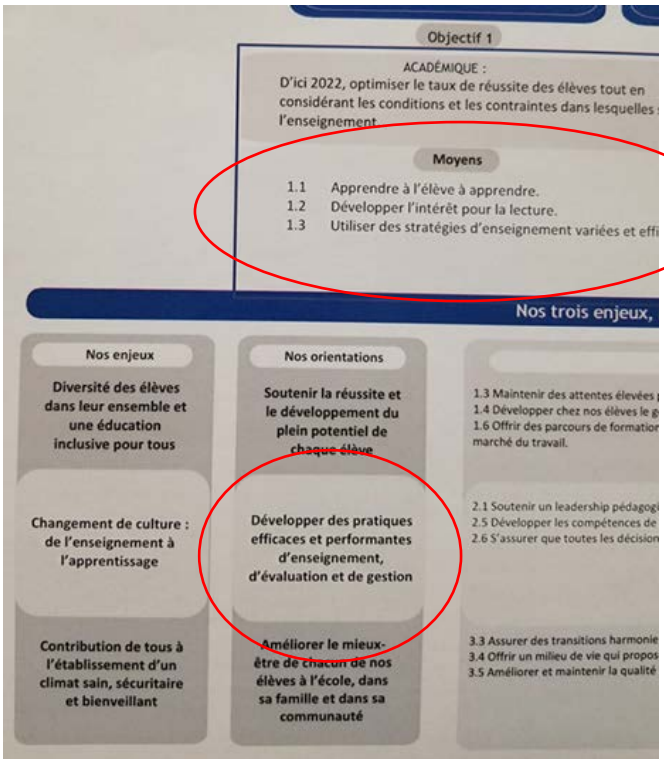


Figure 4. Extrait du projet éducatif de l'école secondaire du Rocher.

Au terme de cette démarche, l'acquisition de ces connaissances et le développement de nouvelles compétences ont certainement contribué au fait que j'ai obtenu un poste de conseillère pédagogique et plus récemment, un poste de directrice adjointe en établissement scolaire. Ces nouvelles compétences m'ont permis : 1) de mettre en exergue ma formation de maîtrise et d'augmenter ainsi ma crédibilité, 2) d'obtenir un poste me permettant d'exercer une certaine influence et de contribuer au rayonnement de mes établissements, et 3) d'exercer mon leadership pédagogique en proposant des actions pour concrétiser les objectifs fixés par les écoles. Par exemple, ces pistes d'action pourraient s'intégrer dans les moyens identifiés dans le projet éducatif d'un établissement scolaire où je travaille comme directrice adjointe.

4.2 La présentation du matériel

Le matériel est subdivisé en trois sections. La première section présente le matériel de façon générale (Figure 5), soit l'objectif poursuivi, son utilité et à qui il s'adresse, le tout de façon schématisée. Nous basant sur les recommandations recueillies auprès des professionnels consultés (voir le Tableau 3), nous avons regroupé les informations sous forme graphique pour rendre la présentation dynamique et visuellement soignée. Le contenu complet du matériel figure en annexe B.

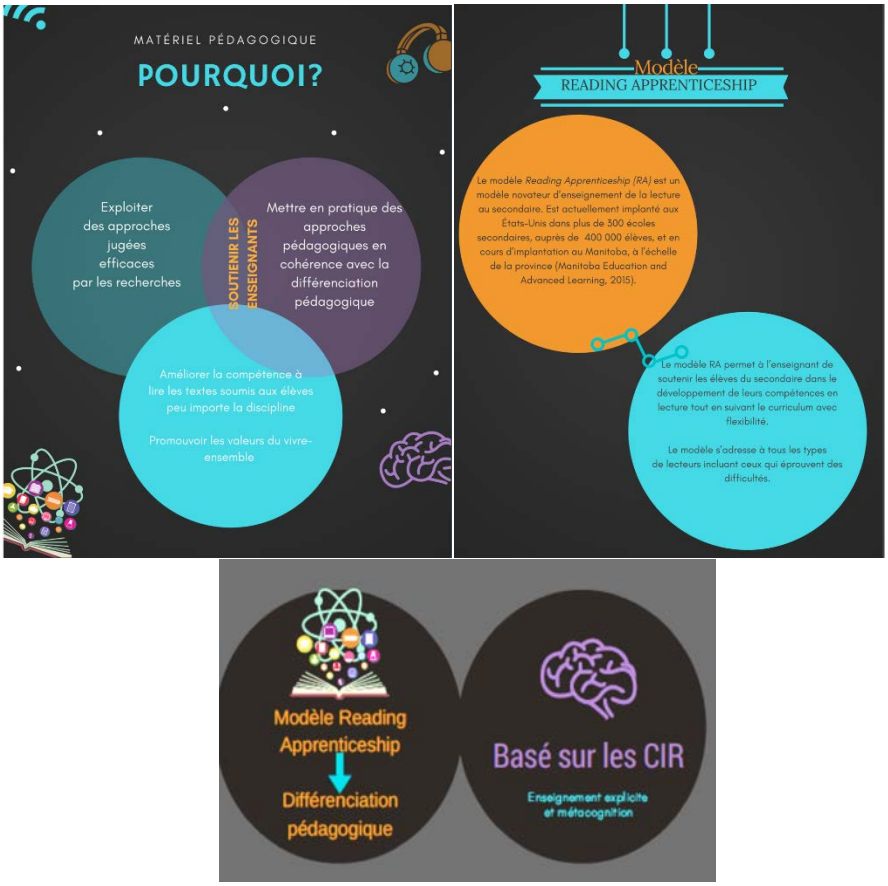


Figure 5. Extraits de la section 1 : présentation générale du matériel.

La deuxième section apporte des précisions sur la différenciation pédagogique, présente le modèle RA (voir Figure 6) et donne des explications sur cette approche et ses différentes dimensions et techniques en soutien à une pratique de différenciation pédagogique. Cette section a pour but de répondre aux questions suivantes :

- Qu'est-ce la différenciation pédagogique?
- Qu'est que le modèle *Reading Apprenticeship (RA)*?
- Comment appliquer les techniques du modèle RA?
- Pourquoi le modèle RA soutient-il une pratique de différenciation pédagogique?

- Pourquoi mettre en lien la différenciation pédagogique, le modèle RA et les valeurs du vivre-ensemble?

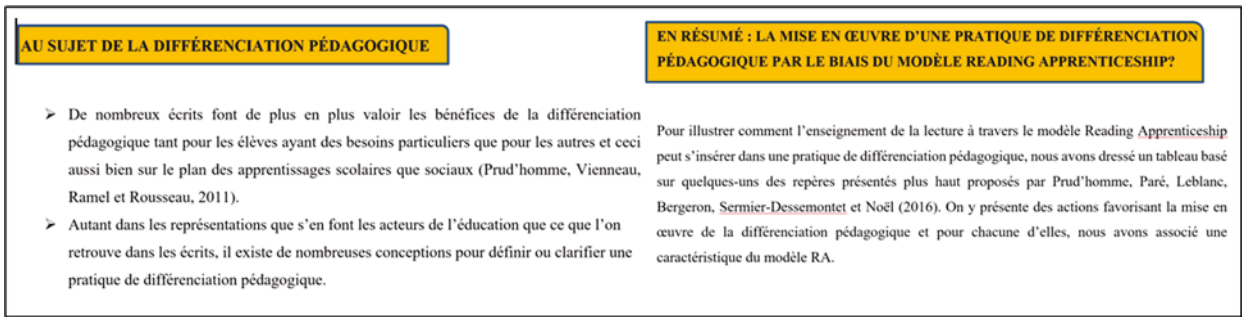
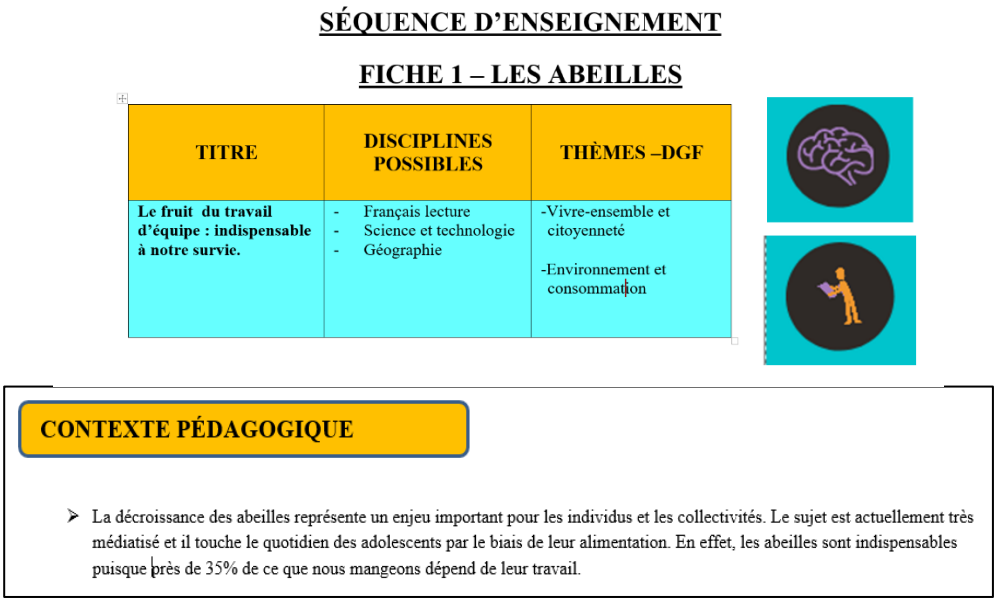


Figure 6. Extraits de la section 2 : précisions sur la différenciation pédagogique et le modèle RA.

La troisième section regroupe les fiches de lecture (voir Figure 7) proposant des textes, ainsi que des scénarios d'application en classe portant sur des sujets inspirés des domaines généraux de formation, plus spécifiquement le domaine du vivre-ensemble et citoyenneté. Pour chacune des fiches, nous avons eu le souci de prendre en compte les valeurs à la base de la démocratie contribuant à l'apprentissage du vivre-ensemble (MELS, 2006).



SÉQUENCE D'ENSEIGNEMENT

FICHE 1 – LES ABEILLES

TITRE	DISCIPLINES POSSIBLES	THÈMES –DGF
Le fruit du travail d'équipe : indispensable à notre survie.	- Français lecture - Science et technologie - Géographie	-Vivre-ensemble et citoyenneté -Environnement et consommation

CONTEXTE PÉDAGOGIQUE

- La décroissance des abeilles représente un enjeu important pour les individus et les collectivités. Le sujet est actuellement très médiatisé et il touche le quotidien des adolescents par le biais de leur alimentation. En effet, les abeilles sont indispensables puisque près de 35% de ce que nous mangeons dépend de leur travail.

Figure 7. Extraits de la section 3: présentation de la fiche 1.

Pour chacune des fiches de lecture, nous avons eu le souci, comme il a été recommandé lors des consultations, de vulgariser et de démontrer la pertinence du contenu présenté; il s'agissait d'illustrer comment le choix des textes, l'exploitation du modèle RA et les scénarios proposés reconnaissent, valorisent et tirent parti de la diversité. De plus, chacune des fiches de lecture comporte une mise en contexte démontrant comment le sujet proposé s'insère dans le contexte pédagogique prescrit par le PFEQ; elle présente le lien avec les domaines généraux de formation, plus précisément le domaine du vivre-ensemble et citoyenneté. Les scénarios d'application en classe sont calqués sur la séquence d'une situation d'apprentissage et d'évaluation ([SAE] phase de préparation, de réalisation et d'intégration).

La SAE se veut une situation didactique que privilégie le Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (MEESR) pour soutenir l'implantation du PFEQ. Une SAE se définit comme un ensemble constitué d'une ou plusieurs tâches à réaliser par l'élève en vue d'atteindre le but fixé. Ainsi, elle permet à l'élève de développer une ou plusieurs compétences disciplinaires et transversales. Pour l'enseignant, elle permet d'assurer le suivi du développement des compétences dans une perspective d'aide à l'apprentissage. Une SAE sera signifiante si elle touche les centres d'intérêt des élèves et pose des défis à leur portée, tout en permettant de mettre en évidence l'utilité des savoirs. Enfin, elle doit s'inscrire dans l'un des domaines généraux de formation (DGF) et traiter d'un contenu disciplinaire.

Le tableau 4 présente les liens entre les compétences disciplinaires, les DGF et les activités pédagogiques proposées dans notre matériel. Cet exercice allait également dans le sens des recommandations des conseillères pédagogiques de français consultées en août 2016 qui mentionnaient que le matériel doit s'inscrire en continuité avec le PFEQ.

Tableau 4

Correspondance entre les visées du PFEQ et les contextes/situations d'apprentissage proposées

	VISÉES DU PFEQ	**CONTEXTES ET SITUATIONS D'APPRENTISSAGE OFFERTS DANS LE MATÉRIEL**
Français lecture	- Lire et apprécier des textes variés, s'informer, défendre une idée, se construire des repères culturels. - Donner du sens aux apprentissages en français; les familles de situation trouvent leur sens en se greffant sur les DGF. - Offrir un climat de confiance; les élèves doivent pouvoir compter sur les valeurs de collaboration, de respect et d'ouverture. (MELS, 2006, p. 89-95)	- Les sujets proposés sont au cœur des intérêts et du quotidien des adolescents. Chaque texte aborde un aspect culturel permettant à l'élève de prendre conscience de son appartenance. - Les fiches de lecture s'insèrent dans le domaine du vivre-ensemble et citoyenneté. - L'échange collaboratif est au cœur du modèle *RA*.
Les domaines généraux de formation	- Les DGF couvrent des problématiques auxquelles les jeunes doivent faire face dans différentes sphères importantes de leur vie. Ils sont porteurs d'importants enjeux pour les individus et les collectivités. - Les DGF constituent le canevas de situations d'apprentissage intellectuel stimulantes et propices au développement des compétences disciplinaires et transversales favorisant la cohérence et la complémentarité des interventions éducatives. - Les recommandations tirées du PFEQ invitent les enseignants à se concerter pour planifier des activités reliées à ces domaines ainsi qu'à saisir des occasions de la vie scolaire ou sociale pour en faire des interventions éducatives ciblées. (MELS, 2006, p. 21)	- **Vivre-ensemble et citoyenneté (fiches de lecture 1 et 2)** Réflexion sur la coopération et la solidarité autour d'un enjeu important portant sur les principes et valeurs d'une société démocratique. - **Environnement et consommation (fiches de lecture 1 et 2)** Conscience des aspects sociaux, économiques et éthiques du monde de la consommation. Conscience de la mondialisation des cultures et des modes de vie.

CONCLUSION

L'objectif général de cet essai consistait à soutenir le développement d'une pratique de différenciation pédagogique en passant par la lecture comme objet transversal d'apprentissage au secondaire. Plus spécifiquement, il s'agissait de développer un matériel pédagogique destiné aux enseignants du premier cycle du secondaire qui prend appui sur des CIR. La recension des écrits nous a permis de constater que la différenciation pédagogique est une approche préconisée pour répondre à l'hétérogénéité des classes, mais que sa mise en œuvre représente un défi pour les enseignants. En effet, les pratiques semblent demeurer plutôt conventionnelles. Nos lectures nous ont permis de confirmer que la mise en pratique de la différenciation pédagogique est étroitement liée au soutien dont disposent les enseignants. En ce sens, le choix de concevoir et de proposer un matériel pédagogique comme forme de soutien nous apparaît pertinent par rapport à notre question de recherche. En lien avec notre objectif de soutenir les enseignants à se référer davantage aux CIR pour développer une pratique de différenciation pédagogique, notre démarche démontre qu'il est possible de le faire en proposant aux enseignants un outil basé sur les CIR. Pour ce faire, les activités d'apprentissage proposées dans le matériel sont basées sur le modèle d'enseignement de la lecture, *Reading Apprenticeship*, modèle dont la recherche a démontré son efficacité.

Dans notre souci de favoriser une éventuelle mise à l'essai du matériel par des enseignants, des recommandations ressortent de cette démarche professionnalisante. Nous en avons retenu trois, lesquelles sont explicitées ci-dessous.

Recommandations

À la suite de cette démarche itérative, diverses modifications ont été apportées à notre matériel de base afin de répondre aux remarques des personnes consultées. Néanmoins, certaines remarques, tout aussi pertinentes, n'ont pas été prises en compte pour des raisons de temps et de cohérence interne de l'essai. Nous tenons à les rappeler ici sous la forme de recommandations. Ces dernières pourront faire l'objet de travaux de recherche ultérieurs ou simplement de transformations du contenu de notre matériel pédagogique.

La **première recommandation** se situe sur le plan de l'intégration des TIC. Selon un des participants, le recours aux TIC ou aux technopédagogies est essentiel. D'ailleurs, certaines activités du « parler au texte » ou du « penser à voix haute » se travaillent très bien en recourant au tableau numérique interactif (TNI). De plus, comme recommandé, il serait intéressant d'avoir recours à la classe inversée[2] pour préparer les élèves aux sujets proposés.

La **deuxième recommandation** concerne le nombre de fiches de lecture et scénarios pédagogiques produits. Nous nous sommes limité à la production de deux fiches de lecture et aux activités d'apprentissage s'y rattachant. Éventuellement, il serait intéressant de produire d'autres fiches et activités pédagogiques pour mettre en pratique les techniques du modèle RA, tout en supportant une pratique de différenciation pédagogique. Les sujets

[2] L'utilisation de la classe inversée comme macrostratégie permet à l'étudiant de prendre connaissance de la théorie à la maison par le biais d'outils informatiques et de la mettre en pratique par la résolution de problèmes ou de confronter ses idées à celles de ses pairs en classe (connaissances procédurales). Comme l'étudiant est davantage impliqué dans son processus d'apprentissage (voir Conditions favorisant l'apprentissage), on peut penser que les connaissances métacognitives sont également sollicitées. <http://wiki.teluq.ca/wikitedia/>.

pourraient être choisis par les enseignants en fonction, par exemple, de la matière enseignée et des valeurs de l'école à promouvoir.

La **troisième recommandation** a trait à la mise à l'essai. Comme le type d'essai privilégié consistait à concevoir un matériel en tant que tel, nous avons choisi de ne pas procéder à la mise à l'essai. Des précisions sur ce choix sont mentionnées au point 4.1.6. Ainsi, pour évaluer la pertinence du matériel conçu, il serait éventuellement souhaitable de proposer à quelques enseignants de l'expérimenter.

Les consultations effectuées auprès des professionnels nous portent à croire que le matériel pourrait être proposé comme outil afin de mettre en action des objectifs se rattachant soit à la lecture, à la prise en compte de la diversité des élèves, à des stratégies d'enseignement efficaces ou encore à des valeurs du vivre-ensemble tirées du projet éducatif de l'école.

Enfin, nous estimons que cette forme de soutien offert aux enseignants pourrait servir de levier afin de susciter la réflexion, le questionnement et les prises de conscience souhaités pour emboîter le pas vers une diversification des pratiques basée sur la différenciation pédagogique en prenant davantage en compte les CIR. Cela pourrait avoir pour effet de conduire les enseignants à mieux considérer la diversité des élèves pour développer le plein potentiel de tous en leur faisant vivre des réussites afin de devenir des citoyens engagés et responsables.

RÉFÉRENCES

Armstrong, A. C., Armstrong, D. et Spandagou, I. (2010). *Inclusive education. international policy et practice*. Londres, Royaume-Uni : SAGE.

Auclair-Tourigny, M. (2017). *Besoins de soutien des enseignants du primaire québécois : analyse thématique de leurs perceptions en vue d'offrir des pistes d'amélioration pour quatre aspects de leur pratique professionnelle* (Thèse de doctorat inédite). Université de Sherbrooke. Repéré à https://savoirs.usherbrooke.ca/handle/11143/11067

Bergeron, G. (2014). *Le développement de pratiques professionnelles inclusives : le cas d'une équipe-cycle de l'ordre d'enseignement secondaire engagée dans une recherche-action-formation* (Thèse de doctorat inédite). Université du Québec à Montréal. Repéré à http://www.archipel.uqam.ca/7022/

Bergeron, G. et Prud'homme, L. (2018). Processus de changement vers des pratiques plus inclusives : étude de la nature et de l'impact de conflits cognitifs. *Revue des sciences de l'éducation*, *44*(1), 72-104.

Bergeron, G. et St-Vincent, L.-A. (2011). L'intégration scolaire au Québec : regard exploratoire sur les défis de la formation à l'enseignement au primaire et préscolaire. *Éducation et francophonie*, *XXXIX*(2), 270-295.

Bissonnette, S., Richard, M. et Gauthier, C. (2005). Interventions pédagogiques efficaces et réussite scolaire des élèves provenant de milieux défavorisés. *Revue française de pédagogie*, *150*(1), 87-141. Repéré à https://www.erudit.org/revue/rse/2008/v34/n1/019000ar.pdf

Bissonnette, S., Richard, M., Gauthier, C. et Bouchard, C. (2010). Quelles sont les stratégies d'enseignement efficaces favorisant les apprentissages fondamentaux auprès des élèves en difficulté de niveau élémentaire? Résultats d'une méga-analyse. *Revue de recherche appliquée sur l'apprentissage*, *3*(1), 1-35. Repéré à www.bdaa.ca/biblio/recherche/rraa/strategies/strategies.pdf

Conseil supérieur de l'éducation. (1996). *L'intégration des élèves handicapés et en difficulté.* Québec : Gouvernement du Québec. Repéré à https://www.cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/Avis/50-0413.pdf

Conseil supérieur de l'éducation. (2009). *Une école secondaire qui s'adapte aux besoins des jeunes pour soutenir la réussite*. Québec : Gouvernement du Québec. Repéré à https://www.cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/Avis/50-0464-01.pdf

Conseil supérieur de l'éducation. (2010). *Rapport sur l'état et les besoins de l'éducation 2008-2010. Conjuguer équité et performance en éducation, un défi de société.* Québec : Gouvernement du Québec. Repéré à http://www.cse.gouv.qc.ca/FR/PUBLICATIONS/index.html

Conseil supérieur de l'éducation. (2014). *Rapport sur l'état et les besoins de l'éducation 2012-2014.* Québec : Gouvernement du Québec. Repéré à https://www.cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/.../50-0199.pdf

Conseil supérieur de l'éducation. (2017). *Pour une école riche de tous ses élèves. S'adapter à la diversité des élèves, de la maternelle à la 5e année du secondaire.* Québec : Gouvernement du Québec. Repéré à http://www.cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/Avis/50-0500.pdf

Dagenais, C., Janosz, M., Abrami, P., Bernard, R., Awad, N., Chabot, A. et Ramde, J. (2010). *Examen des mécanismes en jeu dans la décision des intervenants scolaires d'utiliser les connaissances issues de la recherche pour changer leur pratique*, 1-53. Montréal : Fonds québécois de recherche sur la société et la culture.

Dagenais, C. et Robert, É. (2012). *Le transfert des connaissances dans le domaine social.* Montréal : Les Presses de l'Université de Montréal.

Doyon, P. (2013). *Lien entre le sentiment d'auto-efficacité et l'épuisement professionnel chez des enseignantes et enseignants et inventaire des obstacles et facilitateurs à leur épanouissement professionnel* (Mémoire de maîtrise inédit). Université du Québec à Trois-Rivières.

Duchesne, H. (2016). Introduction. Dans L. Prud'homme, H. Duchesne, P. Bonvin et R. Vienneau (dir.), *L'inclusion scolaire : ses fondements, ses acteurs et ses pratiques* (p. 53-56). Bruxelles : de Boeck.

Fillion, P.-L., Bergeron, G., Prud'homme, L. et Traver Marti, J.-A. (2016). L'éducation à la citoyenneté démocratique : un enjeu fondamental associé au projet d'inclusion scolaire et aux pratiques de différenciation pédagogique. Dans L. Prud'homme, H. Duchesne, P. Bonvin et R. Vienneau (dir.), *L'inclusion scolaire : ses fondements, ses acteurs et ses pratiques* (p. 153-166). Paris : de Boeck.

Galichet, F. (2002). La citoyenneté comme pédagogie : réflexions sur l'éducation à la citoyenneté. *Revue des sciences de l'éducation*, *XXVIII*(1), 105-124.

Gaudreau, L., Legault, F., Brodeur, M., Hurteau, M., Dunberry, A., Séguin, S.-P. et Legendre, R. (2008*). Rapport d'évaluation de la politique de l'adaptation Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport*, Québec. Statistiques et l'éducation. Repéré à http://www.mels.gouv.qc.ca/references/publications/resultats-de-la-recherche/detail/article/statistiques-de-leducation/

Gillig, J.-M. (1999). *Les pédagogies différenciées : origine, actualité, perspectives.* Bruxelles : De Boeck Université.

Gouvernement du Québec (1999). *La loi sur l'instruction publique.* Québec : Éditeur officiel du Québec.

Harvey, S. et Loiselle, J. (2009). Proposition d'un modèle de recherche-développement. *Recherches qualitatives*, *28*(2), 95-117.

Hattie, J. A. C. (2009). *Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement.* London : Routledge.

Henripin, M. (1999). *Différencier le curriculum au secondaire : vers des parcours scolaires stimulants pour tous les jeunes : problématique, situation au Québec, défis pour notre système scolaire*. Sainte-Foy : Conseil supérieur de l'éducation. Repéré à https://www.cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/EtudesRecherches/dif_curr.pdf

Houlfort, N. et Sauvé, F. (2010). *Santé psychologique des enseignants de la fédération autonome de l'enseignement.* Montréal : École nationale d'administration publique.

Jobin, V. (2007). *Pédagogie différenciée : nature, évolution et analyse des études ayant pour objet les effets de cette pratique sur la réussite des élèves* (Mémoire de maîtrise inédit). Université Laval, Québec.

Leclerc, M. (2012). *Communauté d'apprentissage professionnelle : guide à l'intention des leaders scolaires*. Québec : Presses de l'Université du Québec.

Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation*, 3e édition. Paris : Guérin.

Legrand, L. (1986). *La différenciation de la pédagogie*. Paris : Éditions du scarabée.

Loiselle, J. (2001). La recherche développement en éducation : sa nature et ses caractéristiques. Dans M. Anadón et M. L'Hostie (dir.), *Nouvelles dynamiques de recherche en éducation* (p. 77-97). Québec : Les Presses de l'Université Laval.

Manitoba Education and Advanced Learning. (2015). *Professional Learning and Literacy Development through Reading Apprenticeship.* Repéré à https://www.gov.mb.ca/

Martin, D. (2013). *Étude, dans une perspective métacognitive, des pratiques enseignantes déclarées favorisant le développement de la compréhension dans les apprentissages des élèves du secondaire* (Thèse de doctorat inédite). Université du Québec à Montréal. Repéré à www.archipel.uqam.ca/6081/1/D2560.pdf

Meirieu, P. (1996). *Itinéraire des pédagogies de groupe : apprendre en groupe.* Lyon : Chronique sociale.

Meirieu, P. (2007). *Apprendre… oui, mais comment*, 20e édition. Issy-les-Moulineaux : ESF Éditeur.

Ministère de l'Éducation du Québec. (1999). *Une école adaptée à tous ses élèves. Politique de l'adaptation scolaire.* Québec : Bibliothèque nationale du Québec.

Ministère de l'Éducation du Québec. (2003). *Politique d'évaluation des apprentissages.* Québec : Bibliothèque nationale du Québec. Repéré à http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/evaluation/13-4602.pdf

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2006). *Programme de formation de l'école québécoise, enseignement secondaire, premier cycle.* Québec : Gouvernement du Québec. Repéré à http://www1.education.gouv.qc.ca/sections/programmeFormation/secondaire1/

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2008). *Plan d'action pour soutenir la réussite des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA). Des conditions pour mieux réussi*r. Québec : Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2010). *Rencontre des partenaires en éducation. Document à l'appui à la réflexion. Rencontre sur l'intégration des élèves handicapés ou en difficulté.* Québec : Gouvernement du Québec. Repéré à

http://www.education.gouv.qc.ca/references/publications/resultats-de-la-recherche/detail/article/rencontres-des-partenaires-en-education-document-dappui-a-la-reflexion-rencontre-sur-linte/

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2014). *Le soutien au personnel enseignant. Un moyen efficace de favoriser la persévérance et la réussite scolaires*. Québec : Gouvernement du Québec. Repéré à http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/publications/coup-pouce-reussite-3.pdf

Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. (2017). *Politique de la réussite éducative. Le plaisir d'apprendre, la chance de réussir.* Gouvernement du Québec. Repéré à http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/politiques_orientations/politique_reussite_educative_10juillet_F_1.pdf

Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. (2019). *Taux de sorties sans diplôme ni qualification parmi les sortants en formation générale des jeunes*. Québec : Gouvernement du Québec. Repéré à http://www.education.gouv.qc.ca/references/indicateurs-et-statistiques/indicateurs/taux-de-sorties-sans-diplome-ni-qualification-parmi-les-sortants-en-formation-generale-des-jeunes/

Moran, A. (2007). Embracing inclusive teacher education. *European Journal of Teacher Education*, *30*(2), 119-134.

National Reading Panel. (2000). *Report of the National Reading Panel. Teaching children to read: An Evidence-Based Assessment of the Scientific Research Literature on Reading and Its Implications for Reading Instruction. Reports of the subgroups*. National Institute of Child Health and Human Development, National Institutes of Health. Repéré à https://www.nichd.nih.gov/publications/pubs/nrp/documents/report.pdf

Nootens, P., Morin, M. F. et Montesinos-Gelet, I. (2012). La différenciation pédagogique du point de vue d'enseignants québécois : quelles différences pour les pratiques d'enseignement en contexte d'entrée dans l'écrit? *Revue canadienne de l'éducation*, *35*(2), 268-284. Repéré à www.cje-rce.ca/index.php/cje-rce/article/view/1022

Organisation de coopération et de développement économiques. (2014). *Principaux résultats de l'Enquête PISA 2012*. Repéré à https://www.oecd.org/pisa/keyfindings/pisa-2012-results-overview-FR.pdf

Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO). (2009). *Principes directeurs pour l 'inclusion dans l 'éducation*. Paris : Auteur.

Ouellet, C., Croisetière, C. et Boultif, A. (2015). Lire et mieux comprendre au secondaire : bilan et prospectives d'un projet de recherche collaborative. *Québec français*, (174), 86-87.

Paillé, P. (2007). Recherche qualitative. *Avancée en méthodologie*, *27*(2), 133-151.

Perrenoud, P. (1992). Différenciation de l'enseignement : résistances, deuils, et paradoxes. *Cahiers pédagogiques*, 306, 49-55.

Perrenoud, P. (1997). *Pédagogie différenciée : Des intentions à l'action*. Issy-les-Moulineaux : ESF éditeur.

Potvin, P. (2010). *La réussite éducative. Définition du concept.* Document préparé pour le Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec (CTREQ). Repéré à http://www.pierrepotvin.com/6.%20Publications/publication.htm

Prud'homme, L., Dolbec, A. et Guay, M.-C. (2011). Le sens construit autour de la différenciation pédagogique dans le cadre d'une recherche-action-formation. *Éducation et francophonie*, *XXXIX*(2), 165-188**.**

Prud'homme, L., Paré, M., Leblanc, M., Bergeron, G., Sermier-Dessemontet, R. et Noël, I. (2016). La différenciation pédagogique dans une perspective inclusive : quand les connaissances issues de la recherche rencontrent le projet d'éducation pour tous. Dans L. Prud'homme, H. Duchesne, P. Bonvin et R. Vienneau (dir.), *L'inclusion scolaire : ses fondements, ses acteurs et ses pratiques* (p. 123-138). Bruxelles : De Boeck

Prud'homme, L., Ramel, S. et Vienneau, R. (2011). Liminaire. Valorisation de la diversité en éducation : défis contemporains et pistes d'action. *Éducation et francophonie*, *39*(2), 1-5.

Prud'homme, L., Samson, G., Lacelle, N. et Marion, C. (2011). Apprendre à différencier au secondaire autour d'un objet transversal : la lecture. *Les Dossiers des Sciences de l'Éducation*, (26), 13-32.

Réseau canadien de recherche sur le langage et l'alphabétisation (2009). *Pour un enseignement efficace de la lecture et de l'écriture*. Repéré à www.treaqfp.qc.ca/106/PDF/TROUSSE_Reseau_de_chercheurs.pdf

Robbes, B. (2009). La pédagogie différenciée : historique, problématique, cadre conceptuel et méthodologie de mise en œuvre. Repéré à http://www.meirieu.com/ECHANGES/bruno_robbes_pedagogie_differenciee

Rousseau, N. et Point, M. (2015). *Les enjeux de l'intégration et de l'inclusion scolaires des élèves à risque du primaire et du secondaire : méta-analyse et méta-synthèse*. Rapport de recherche déposé au FRQSC. Trois-Rivières, Québec : Chaire de recherche Normand-Maurice, Université du Québec à Trois-Rivières. Repéré à http://www.frqsc.gouv.qc.ca/documents/11326/448958/PC_RousseauN_rapport_integration-inclusion.pdf/65f4f932- 3595-448a-a8d8-db22b1df32b9

Ryan, S. (2016). *Production de matériel pédagogique pour l'enseignement d'une grille de perspective à un point de fuite réalisée par le dessin à la main en design d'intérieur* (Essai inédit). Université de Sherbrooke.

Schoenbach, R., Greenleaf, C., Cziko, C. et Hurwitz, L. (1999). *Reading for understanding: A guide to improving reading in middle and high school classroom.* San Francisco, CA : Jossey Bass Publishers.

Schoenbach, R., Greenleaf, C. et Murphy, L. (2012). *Reading for understanding: How Reading Apprenticeship improves disciplinary learning in secondary and college classrooms* (2nd ed.). San Francisco, CA : Jossey Bass Publishers.

Séminaire Sainte-Marie. (2011). *Guide de conduites pédagogiques en lecture*. Document inédit.

Sencibaugh, J. M. (2007). Meta-Analysis of Reading Comprehension Interventions for Students with Learning Disabilities: Strategies and Implications. *Reading Improvement*, *44*(1), 6-22.

Subban, P. (2006). Differentiated Instruction: A Research Basis. *International education journal*, *7*(7), 935-947. Repéré à http://eric.ed.gov/?id=EJ854351

Tomlinson, C. A. (2004). Sharing responsibility for differentiating instruction. *Roeper Review*, *26*(4), 188-189.

Webographie pour la rédaction des fiches

https://www.vegetarisme.fr/les-cochons-apprenez-les-connaitre-vraiment/

https://fr.worldanimalprotection.ca/

http://ici.radio-canada.ca/emissions/la_nature_selon_boucar/2015/chronique.asp?idChronique=380059

https://www.caminteresse.fr/video/pourquoi-le-porc-est-il-tabou-2-1166628/

ANNEXE A : Questions utilisées lors de la rencontre des professionnels pour la conception du matériel

- Croyez-vous que les activités pédagogiques proposées dans cet outil puissent s'insérer dans une pratique de différenciation pédagogique?
- Jugez-vous opportun de promouvoir les stratégies pédagogiques jugées efficaces par la recherche?
- Avez-vous déjà entendu parler du modèle *Reading Apprenticeship*? Si oui, y voyez-vous un lien avec la différenciation pédagogique?
- Voyez-vous un avantage à offrir un outil pédagogique clé en main?
- Jugez-vous que le contenu du matériel et les explications sur les différents concepts sont suffisamment vulgarisés?
- Croyez-vous que les techniques proposées ainsi que les scénarios d'application en classe pourraient sensibiliser les enseignants à se référer davantage aux connaissances issues de la recherche?
- Que pensez-vous du choix des textes?
- Voyez-vous un avantage à lier des sujets touchant l'apprentissage du vivre-ensemble et les approches de différenciation pédagogique?
- Jugez-vous que les scénarios d'application en classe sont suffisamment explicites?
- Voyez-vous l'intérêt de proposer des activités de prolongement interdisciplinaires?
- Que pensez-vous de la présentation générale de l'outil? Est-ce adéquat pour des enseignants du premier cycle du secondaire?
- Croyez-vous que cet outil pourrait s'insérer dans un programme, un projet ou des objectifs visés par votre établissement scolaire?

ANNEXE B : Le matériel

Je t'invite dans ma bulle
Par Sandra McWilliams
Novembre 2019

JE T'INVITE DANS MA BULLE

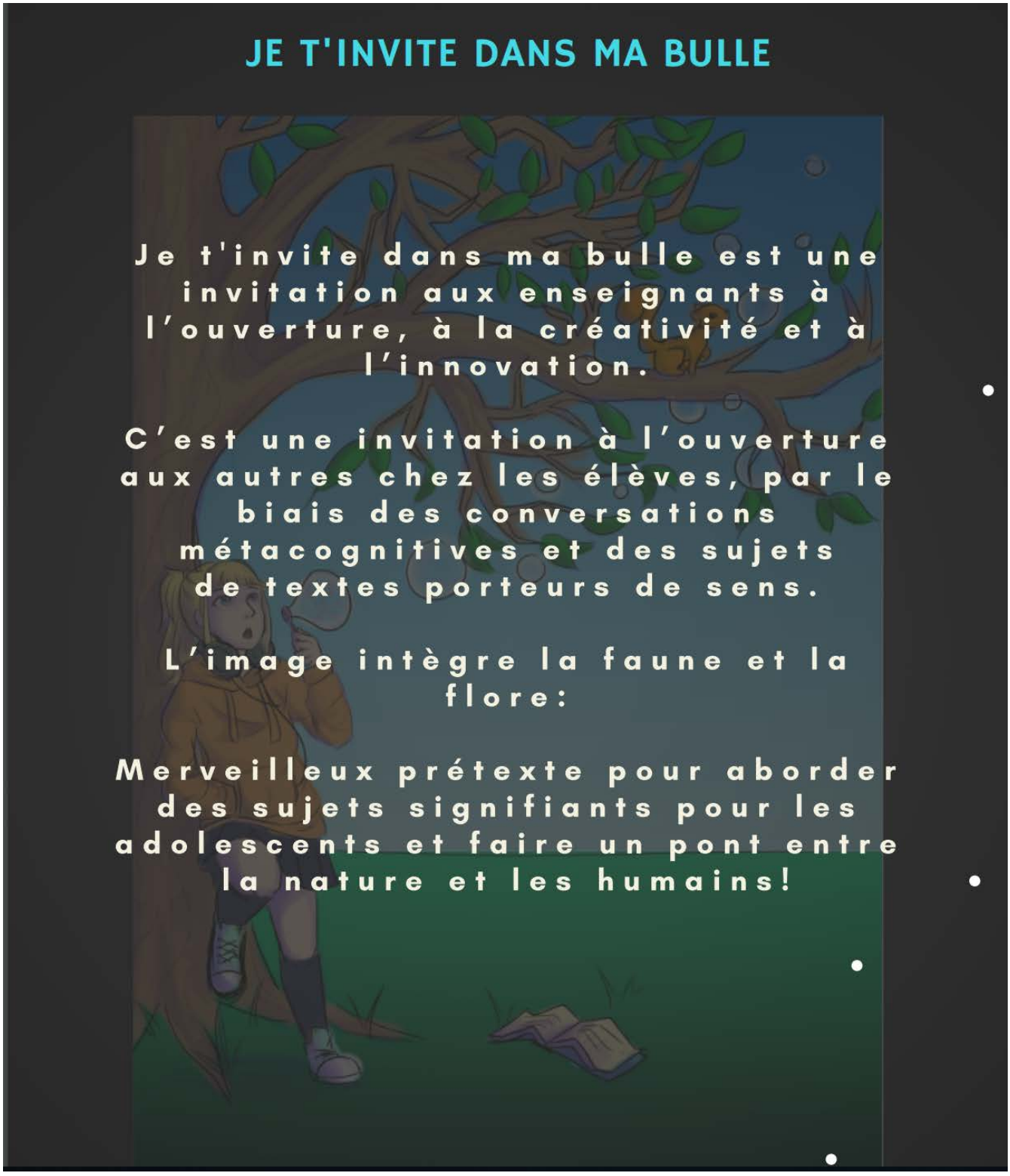


TABLE DES MATIÈRES

La présentation du matériel.....p. 4
Au sujet de la différenciation pédagogique..... p.13
Le modèle Reading Apprenticeship.....p.14
Les techniques du modèle Reading Apprenticeship.....p.23
Légende des stratégies d'enseignement.....p.26
Séquence d'enseignement fiche 1.....p.27
Fiche 1 de l'élève.....p.30
Annexe 1.....p.33
Séquence d'enseignement fiche 2.....p.35
Fiche 2 de l'élève.....p.38

Références.....p.43

SECTION 1

MATÉRIEL PÉDAGOGIQUE

PRÉSENTATION

Ce projet, produit dans le cadre d'un essai à l'Université du Québec à Trois-Rivières en août 2019, a pour but d'outiller concrètement les enseignants afin de les guider vers la prise en compte de la diversité dans les classes du secondaire. L'objectif est de proposer un outil pédagogique novateur pouvant être utilisé dans toutes les matières du premier cycle du secondaire ayant comme angle d'entrée la poursuite et l'application d'un modèle d'enseignement de la lecture dont l'efficacité a été démontrée par la recherche.

Ces interventions en lecture tirées du modèle *Reading Apprenticeship* ont été explorées dans le cadre d'un projet de recherche-action-formation au Séminaire Sainte-Marie de Shawinigan en 2009-2011 alors que j'étais enseignante au premier cycle du secondaire.

Objectifs de développement et d'expérimentation :

• Sensibiliser les enseignants du secondaire à se référer davantage aux connaissances issues de la recherche pour développer une pratique de différenciation pédagogique.

•Proposer des tâches offrant une occasion aux enseignants de promouvoir les valeurs à la base de la démocratie contribuant à l'apprentissage du vivre-ensemble , et ce, en passant par le modèle *Reading Apprenticeship* et le canal de la lecture.

MATÉRIEL PÉDAGOGIQUE

POUR QUI?

Les élèves du premier cycle du secondaire

Toutes les matières

Les enseignants désirant :

-Diversifier leurs approches
-Exploiter la différenciation pédagogique
- Exploiter les connaissances issues de la recherche

Témoignages

L'exploitation du modèle *Reading Apprenticeship* au sein de nos écoles a mobilisé les enseignants et a changé leur culture".

(Responsable des stages en lecture, Éducation Manitoba)

"De nombreuses personnes ont du mal avec l'idée de prendre du temps pour enseigner la lecture, mais lorsqu'elles prennent le temps nécessaire à la découverte de moyens d'enseigner la lecture et les techniques aux élèves, l'accélération et l'approfondissement de l'apprentissage de leur matière surprennent".

(Enseignante du Manitoba)

En favorisant un climat propice à la lecture, j'ai pu observer avec le temps le rapprochement des élèves. Ils étaient beaucoup plus à l'aise pour s'exprimer en classe. Les élèves osaient davantage s'exprimer.

(Enseignante en sciences, Manitoba)

"*Reading Apprenticeship* a permis aux participants de commencer leur 3e année du secondaire en améliorant significativement leurs résultats en compréhension de la lecture".

(NCEE, 2008, U.S Department of Education)

MATÉRIEL PÉDAGOGIQUE

POURQUOI?

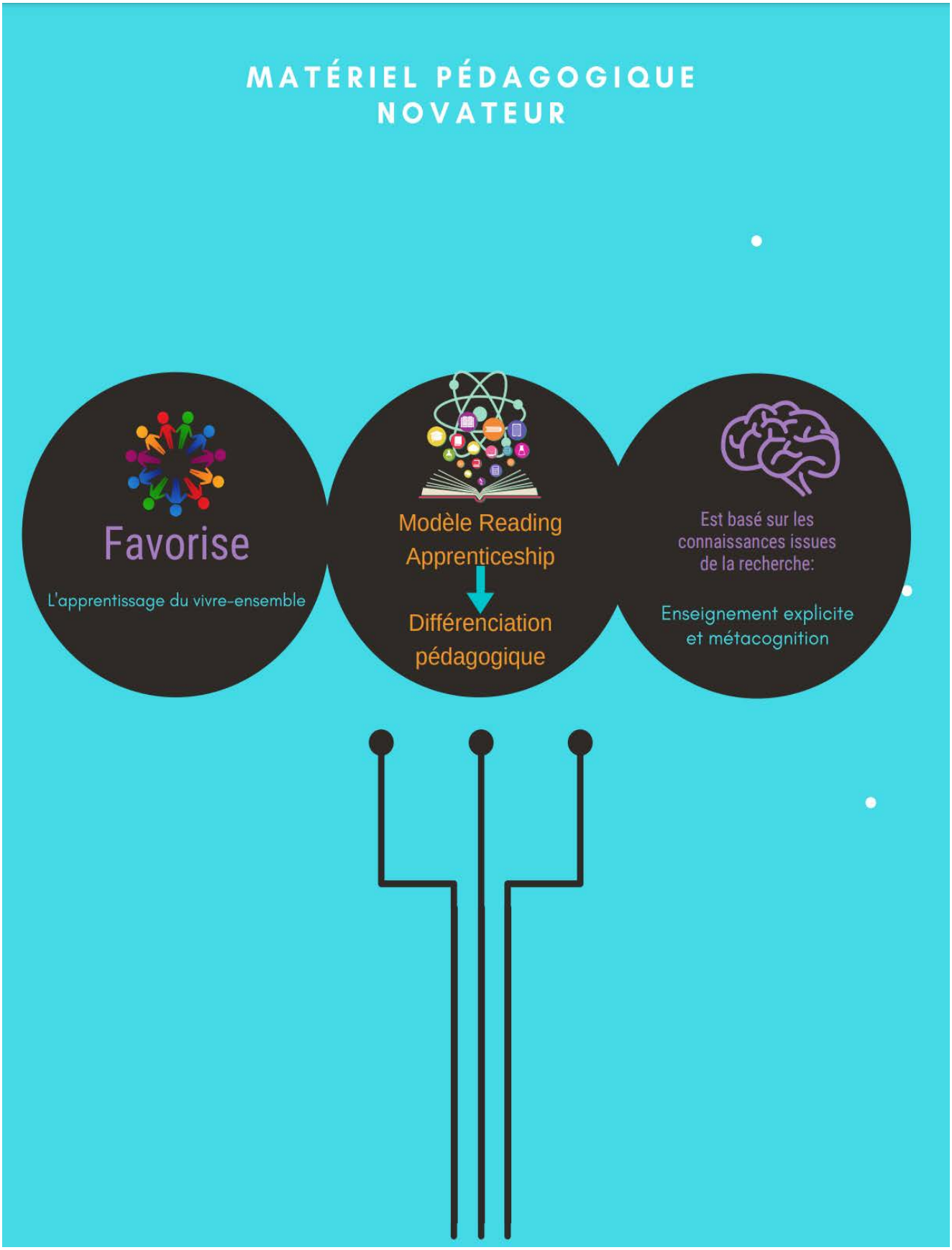
Exploiter des approches jugées efficaces par les recherches

Mettre en pratique des approches pédagogiques en cohérence avec la différenciation pédagogique

SOUTIENIR LES ENSEIGNANTS

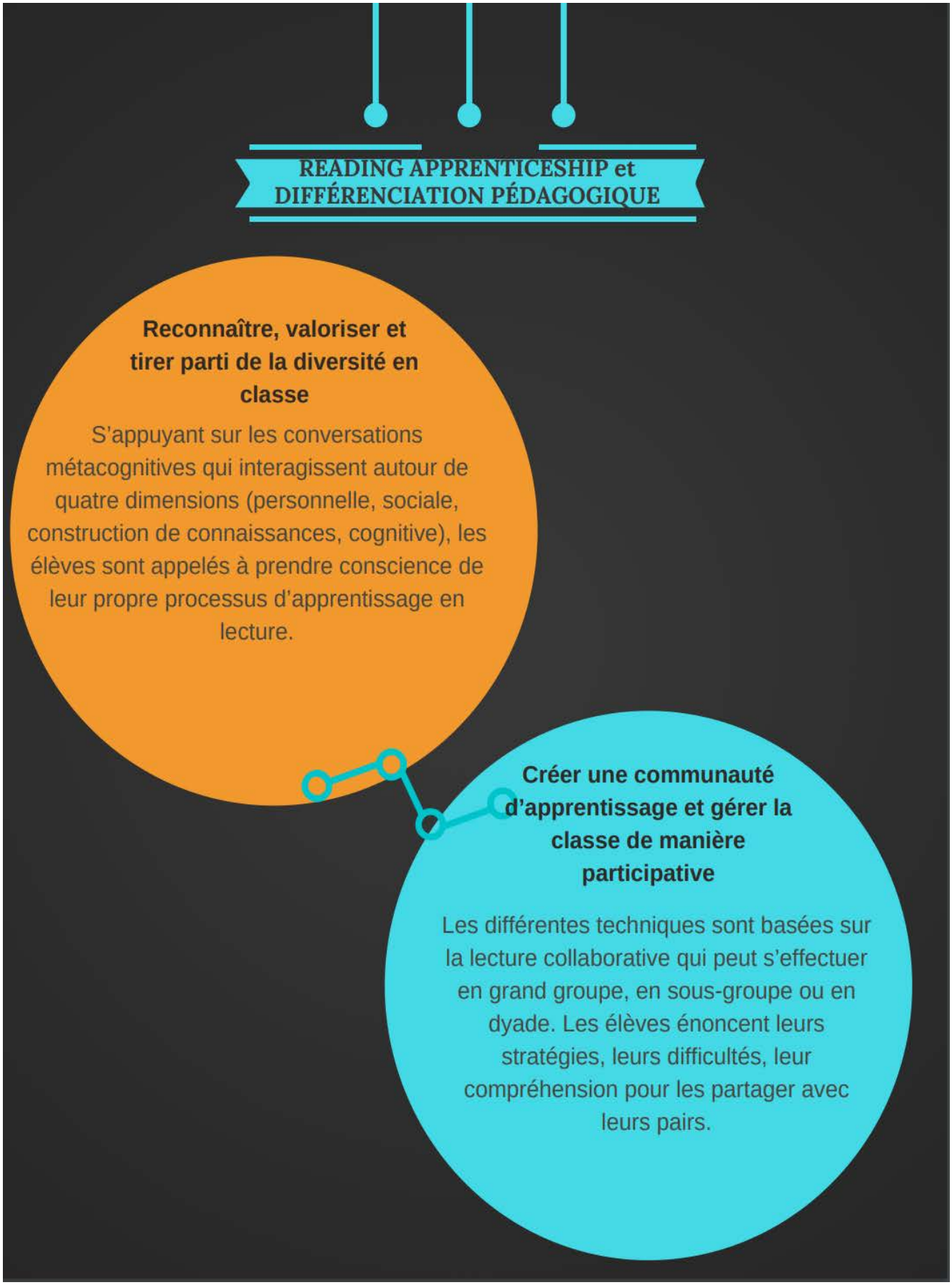
Améliorer la compétence à lire les textes soumis aux élèves peu importe la discipline

Promouvoir les valeurs du vivre-ensemble


MATÉRIEL PÉDAGOGIQUE
NOVATEUR
Favorise
L'apprentissage du vivre-ensemble
Modèle Reading Apprenticeship
Différenciation pédagogique
Est basé sur les connaissances issues de la recherche:
Enseignement explicite et métacognition

Les connaissances issues de la recherche
Sont des stratégies d'enseignement jugées efficaces.
Les conversations métacognitives
La métacognition correspond au dialogue interne, à ce qui se passe dans la tête d'une personne lorsqu'elle accomplit une tâche. Les conversations métacognitives sont des pensées ou des sentiments qui se manifestent lors d'une activité cognitive qui se traduisent par un état de connaissance, de difficulté, de jugement ou d'estimation (Martin, 2013).
Les enseignants qui ont recours à ce type de stratégies pour développer les habiletés métacognitives chez leurs élèves permettent à ces derniers d'être plus efficaces dans leurs apprentissages.
L'enseignement explicite
L'enseignement explicite consiste à présenter le contenu de façon fractionnée, marquée par trois étapes subséquentes : 1) le modelage, 2) la pratique guidée et 3) la pratique autonome (Bissonnette, Richard et Gauthier, 2005).
Ces chercheurs précisent que les stratégies d'enseignement explicite s'avèrent très efficaces auprès de tous les élèves, mais particulièrement auprès de ceux qui éprouvent des difficultés en lecture.

Modèle
READING APPRENTICESHIP
Le modèle *Reading Apprenticeship (RA)* est un modèle novateur d'enseignement de la lecture au secondaire. Le modèle RA est actuellement implanté aux États-Unis dans plus de 300 écoles secondaires, auprès de 400 000 élèves, et en cours d'implantation au Manitoba, à l'échelle de la province (Manitoba Education and Advanced Learning, 2015).
Le modèle RA permet à l'enseignant de soutenir les élèves du secondaire dans le développement de leurs compétences en lecture tout en suivant le curriculum avec flexibilité.
Le modèle s'adresse à tous les types de lecteurs incluant ceux qui éprouvent des difficultés.


READING APPRENTICESHIP et
DIFFÉRENCIATION PÉDAGOGIQUE
Reconnaître, valoriser et tirer parti de la diversité en classe
S'appuyant sur les conversations métacognitives qui interagissent autour de quatre dimensions (personnelle, sociale, construction de connaissances, cognitive), les élèves sont appelés à prendre conscience de leur propre processus d'apprentissage en lecture.
Créer une communauté d'apprentissage et gérer la classe de manière participative
Les différentes techniques sont basées sur la lecture collaborative qui peut s'effectuer en grand groupe, en sous-groupe ou en dyade. Les élèves énoncent leurs stratégies, leurs difficultés, leur compréhension pour les partager avec leurs pairs.

SECTION 2

AU SUJET DE LA DIFFÉRENCIATION PÉDAGOGIQUE

- De nombreux écrits font de plus en plus valoir les bénéfices de la différenciation pédagogique tant pour les élèves ayant des besoins particuliers que pour les autres, et ce, autant sur le plan des apprentissages scolaires que sur celui des apprentissages sociaux (Prud'homme, Vienneau, Ramel et Rousseau, 2011).
- Il existe de nombreuses conceptions pour définir ou clarifier une pratique de différenciation pédagogique, et ce, autant dans les représentations que s'en font les acteurs de l'éducation que ce que l'on retrouve dans les écrits.

QU'EST-CE QUE LA DIFFÉRENCIATION PÉDAGOGIQUE? CLARIFICATIONS

Pour clarifier le concept de différenciation pédagogique, Prud'homme, Bergeron et Borri-Anadon (2016) la définissent comme étant

> une façon de penser l'enseignement selon laquelle l'enseignant conçoit des situations d'apprentissages suffisamment flexibles pour permettre à tous les élèves de progresser, tout en stimulant la création d'une communauté d'apprentissage ou l'on reconnaît, valorise et tire parti de la diversité dans un climat d'interdépendance et d'intercompréhension (p. 163).

- Prud'homme et *al.* (2016) soutiennent que la différenciation pédagogique dans une perspective inclusive n'est pas un enseignement individuel qui s'ajoute à la tâche des enseignants ni une stratégie ou une méthode à laquelle l'enseignant a recours de temps à autre. La différenciation pédagogique prend plutôt forme en exploitant une variété de stratégies d'enseignement auprès de tous les élèves pour stimuler la motivation et l'engagement à la tâche.

- Perrenoud (1992) souligne que la différenciation pédagogique n'est pas une méthode, mais plutôt une forme d'organisation du travail en classe dans laquelle

> chaque apprenant se retrouve le plus souvent possible confronté à des situations pédagogiques les plus fécondes pour lui.

Se basant sur l'idée que la diversité en classe doit se métamorphoser d'un problème à une ressource pour apprendre, Prud'homme, Paré, Leblanc, Bergeron, Sermier-Dessemontet et Noël (2016, p. 135) ont précisé six repères utiles autour desquels nous pouvons observer si l'action et la planification pédagogiques permettent une pratique de différenciation :

- Reconnaître, valoriser et tirer parti de la diversité en classe;
- Créer une communauté d'apprentissage et gérer la classe de manière participative dans la visée de stimuler l'intercompréhension et l'interdépendance entre les élèves;
- Intégrer de la flexibilité dans la situation pédagogique collective tout en suivant les progrès individuels de chaque élève en cours de situation;
- Regrouper les élèves de façons variées et efficaces en fonction des différents besoins qui se manifestent en situation;
- Créer un environnement qui favorise le développement de l'autonomie de l'apprenant dans la situation pédagogique;
- Amener les élèves à se donner des objectifs et à aider les autres à atteindre les leurs.

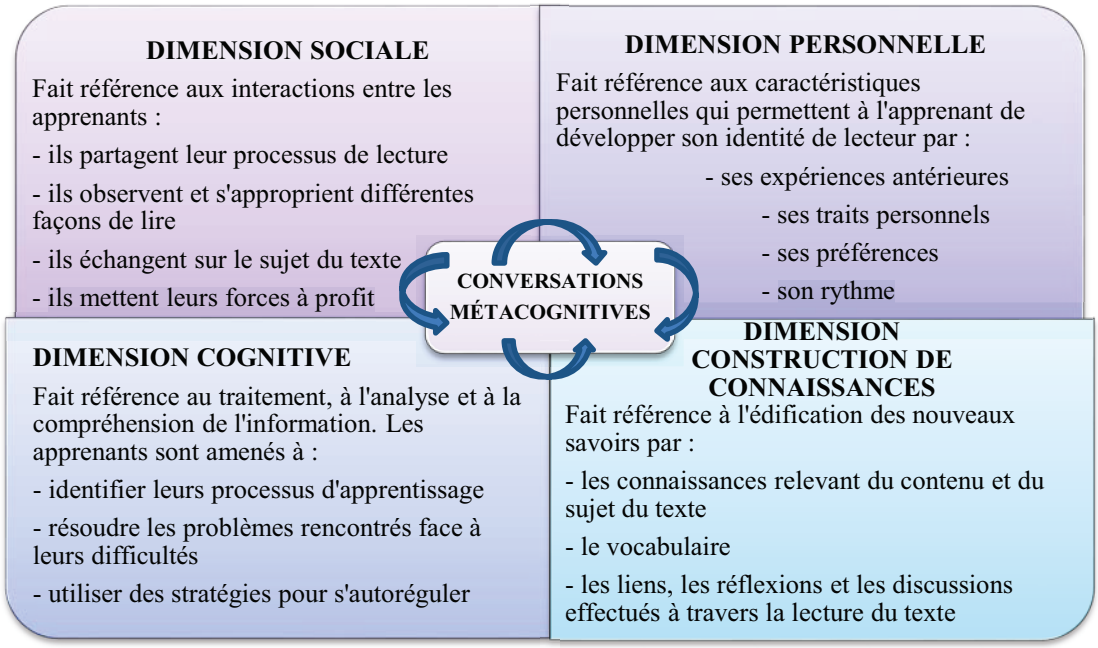
QU'EST-CE QUE LE MODÈLE *READING APPRENTICESHIP*?

Le modèle *Reading Apprenticeship* (RA) est novateur au regard de l'enseignement de la lecture au secondaire. Ce modèle est implanté actuellement aux États-Unis dans plus de 300 écoles secondaires, auprès de 400 000 élèves, et est en cours d'implantation à l'échelle de la province du Manitoba (Manitoba Education and Advanced Learning, 2015). Cette approche a déjà largement démontré son efficacité. Bien qu'expérimenté depuis 2007 dans le cadre de différents projets au secondaire, ce modèle demeure cependant peu connu au Québec (Ouellet, Croisetière et Boultif, 2015).

Le modèle RA permet à l'enseignant de soutenir les élèves du secondaire dans le développement de leur compétence à lire tout en suivant le curriculum avec flexibilité. Le modèle s'adresse à tous les types de lecteurs, incluant ceux qui éprouvent des difficultés.

Le programme cible la compréhension de textes et la motivation à lire (Schoenbach, Greenleaf et Murphy, 2012).

S'appuyant sur l'enseignement explicite, le modèle est structuré autour de quatre dimensions de l'apprentissage en constante interaction : personnelle, sociale, construction de connaissances et dimension cognitive.



Source : Dimensions du modèle RA (Traduction libre de Schoenbach, Greenleaf, Cziko et Hurwits, 1999, p. 23)

Le point central reliant ces dimensions est la conversation métacognitive permettant aux élèves de s'engager concrètement dans leur lecture et de prendre conscience de leurs propres processus d'apprentissage : « Quand tu lis, il devrait y avoir une petite voix dans ta tête comme si quelqu'un te racontait l'histoire. S'il n'y en a pas, tu ne fais que regarder les mots. » Lakeisha, élève de 9e année (Traduction libre, Schoenbach *et al.*, 2012, p. xi). Dans ce contexte, l'enseignant est invité à créer un climat dans lequel les jeunes se sentent à l'aise de partager leur processus de lecture, les problèmes et les solutions qu'ils trouvent

afin de construire leurs apprentissages. Les activités proposées par le modèle RA invitent le lecteur à se poser des questions, à exprimer ses émotions, ses préoccupations face au texte, à émettre des hypothèses ou des analogies (Prud'homme, Samson, Lacelle et Marion (2011). Ainsi, en réunissant les activités proposées dans le modèle RA, on constate que l'élève peut s'exprimer et manifester ses différences. Ces pistes offrent un contexte d'ouverture à la spécificité de chacun des élèves afin de contribuer aux apprentissages individuels et collectifs (Prud'homme, Samson *et al.*, 2011; Schoenbach *et al.*, 2012).

POURQUOI LE MODÈLE *READING APPRENTICESHIP* SOUTIENT-IL UNE PRATIQUE DE DIFFÉRENCIATION PÉDAGOGIQUE?

C'est à travers les quatre dimensions qui interagissent tout au long du travail des apprentis lecteurs que le modèle RA offre un contexte favorisant la réflexion, le questionnement et l'expression de l'individualité des élèves lorsqu'ils abordent un texte (Prud'homme, Samson *et al.*, 2011). Ainsi, que ce soit entre les élèves eux-mêmes ou entre élèves et enseignants lors du modelage d'une des techniques du modèle RA, tous sont invités à s'ouvrir les uns aux autres pour construire leur identité de lecteur dans l'entraide et la collaboration (Schoenbach *et al.*, 2012). Durant ces échanges, qui s'effectuent par le biais de différentes techniques, par exemple le « penser à voix haute » ou le « parler au texte », les élèves sont invités à partager leurs difficultés, leur compréhension, leurs connaissances et leur opinion sur différents sujets contenus dans les textes abordés (Schoenbach *et al.*, 2012). Plus encore, ces auteurs affirment qu'à travers la pratique des différentes techniques du modèle RA, les élèves deviennent des partenaires et des collaborateurs en rendant « visible » leur processus de compréhension de lecture. De son côté, l'enseignant est invité à faire appel à l'enseignement explicite, soit au modelage, à la pratique guidée et à la pratique autonome pour démontrer les différentes techniques et ainsi à son tour partager ses propres processus de lecture (Schoenbach *et al.*, 2012).

Enfin, les résultats d'une importante recherche menée pour le compte du *U.S. Department of Education* auprès de 34 écoles secondaires ont démontré que le modèle RA a des impacts significatifs sur la compétence en lecture.

LA MISE EN ŒUVRE D'UNE PRATIQUE DE DIFFÉRENCIATION PÉDAGOGIQUE PAR LE BIAIS DU MODÈLE READING APPRENTICESHIP

Pour illustrer la façon dont l'enseignement de la lecture à travers le modèle RA peut s'insérer dans une pratique de différenciation pédagogique, nous avons dressé un tableau basé sur quelques-uns des repères présentés plus haut pour soutenir cette différenciation (Prud'homme *et al.*, 2016). Nous y présentons des actions favorisant la mise en œuvre de la différenciation pédagogique et pour chacune d'elles, nous avons associé une caractéristique du modèle RA.

PLANIFICATION ET ACTION DE DIFFÉRENCIATION PÉDAGOGIQUE	CARACTÉRISTIQUES DU MODÈLE RA
Reconnaître, valoriser et tirer parti de la diversité en classe.	S'appuyant sur les ***conversations métacognitives*** qui interagissent autour de quatre dimensions (personnelle, sociale, construction de connaissances, cognitive), les élèves sont appelés à prendre conscience de leur propre processus d'apprentissage en lecture. Par le biais des techniques du RA, les élèves partagent leur compréhension, leurs difficultés, leurs stratégies et leurs points de vue avec leurs pairs. Ils prennent ainsi connaissance qu'il existe différentes voies pour comprendre le sens du texte et s'entraident en construisant collectivement leur compréhension.
Créer une communauté d'apprentissage et gérer la classe de manière participative. **Regrouper les élèves de façons variées et efficaces.**	Les différentes techniques sont basées sur la lecture collaborative qui peut s'effectuer en grand groupe, en sous-groupe ou en dyade. Les élèves partagent leurs stratégies, leurs difficultés et leur compréhension avec leurs pairs.
Créer un environnement qui favorise le développement de l'autonomie.	Pour expliquer les différentes techniques du modèle, l'enseignant est invité à pratiquer ***l'enseignement explicite*** en partageant ses propres stratégies en tant que lecteur expert. L'enseignement explicite a pour objectif de passer d'une pratique guidée vers une pratique autonome par les élèves.

	La technique « parler au texte » favorise l'autonomie du lecteur. Lors de cette activité, l'apprenti lecteur pose des questions au texte, interagit avec ce dernier, formule ses observations et interrogations personnelles.

EN COMPARAISON AVEC UNE MÉTHODE DE LECTURE TRADITIONNELLE, LE MODÈLE D'ENSEIGNEMENT DE LA LECTURE *READING APPRENTICESHIP* TIENT COMPTE DE LA DIVERSITÉ DES ÉLÈVES ET DE LEURS FAÇONS D'APPRENDRE

Le modèle RA :

- S'adresse à tous les types de lecteurs, incluant ceux présentant des difficultés d'apprentissage.
- Fait appel à l'enseignement explicite et aux stratégies métacognitives.
- Tient compte de la diversité des connaissances acquises par chacun des élèves en tant que lecteur et de l'influence de ces connaissances sur leur interprétation de ce qu'ils lisent.
- Tient compte des différentes stratégies empruntées pour dégager le sens des textes.
- Permet d'essayer les différentes stratégies et approches utilisées par les autres élèves (ou l'enseignant) pour donner un sens aux textes.
- Permet de construire le sens d'un texte dans la collaboration et le respect du processus de lecture de l'autre.
- Amène les élèves à se sentir engagés dans un processus de lecture dans lequel ils se sentent en sécurité pour partager leurs difficultés.

Les apprentis lecteurs au sein d'un même groupe peuvent offrir à leurs pairs des ressources enrichissantes autant par la diversité des interprétations que par les perspectives que chaque lecteur partage selon sa compréhension et ses expériences.

« Chaque apprenant doit avoir la possibilité, lorsqu'il sent qu'il devient de plus en plus compétent, d'aider les autres dans leur compréhension de textes spécifiques et à acquérir des stratégies et connaissances pour la lecture de textes variés. » (Traduction libre de Schoenbach et *al.*, 2012, p. 26-27)

POURQUOI METTRE EN LIEN LA DIFFÉRENCIATION PÉDAGOGIQUE, LE MODÈLE READING APPRENTICESHIP ET LES VALEURS DU VIVRE-ENSEMBLE?

Parallèlement à la nécessité de faire appel à la différenciation pédagogique et aux pratiques déclarées efficaces par la recherche, le Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport [MELS] (2006) demande aux enseignants de faire des liens entre l'école et la vie de tous les jours. Ce mandat a pour but de favoriser l'intégration des apprentissages et des compétences disciplinaires, tout en se préoccupant de promouvoir notamment les valeurs rattachées au vivre-ensemble.

Par le biais des domaines généraux de formation (DGF), les enseignants disposent d'une multitude d'éléments et de sujets à partir desquels ils peuvent construire des situations d'apprentissage complexes et signifiantes (MELS, 2006). Un de ces domaines, l'apprentissage du vivre-ensemble, nous apparaît intimement lié à la différenciation pédagogique puisque l'intention éducative est d'amener les élèves à s'ouvrir aux autres et à respecter la diversité (Fillion, Bergeron, Prud'homme et Traver Marti, 2016). En d'autres mots, c'est une invitation à reconnaître, valoriser et tirer parti de la diversité au sein d'un groupe. Dans cette perspective, il nous semble judicieux de prendre en compte ce domaine général pour soutenir les enseignants dans la mise en œuvre d'une pratique de différenciation.

> L'école est appelée à jouer un rôle d'agent de cohésion en contribuant à l'apprentissage du vivre ensemble et à l'émergence chez les jeunes d'un sentiment d'appartenance à la collectivité. […] Il incombe donc à l'école de se préoccuper du développement socioaffectif des élèves, de promouvoir les valeurs à la base de la démocratie et de veiller à ce que les jeunes agissent, à leur niveau, en citoyens responsables. (MELS, 2006, p. 5)

Fillion *et al.* (2016) soulignent que l'inclusion scolaire, l'éducation à la citoyenneté et la différenciation pédagogique partagent les finalités communes de favoriser la participation de chaque personne et de soutenir l'apprentissage du vivre-ensemble. Selon les auteurs, ces concepts mis en commun, sans toutefois les confondre, favorisent la création d'une option éducative qui aspire à ce que tout élève puisse trouver sa place au sein de sa

communauté d'appartenance. Pour illustrer cette interdépendance, les auteurs ont synthétisé des points de convergence qui sont : les valeurs de justice et d'équité, la reconnaissance et la prise en compte de la diversité, la participation sociale et l'apprentissage du vivre-ensemble.

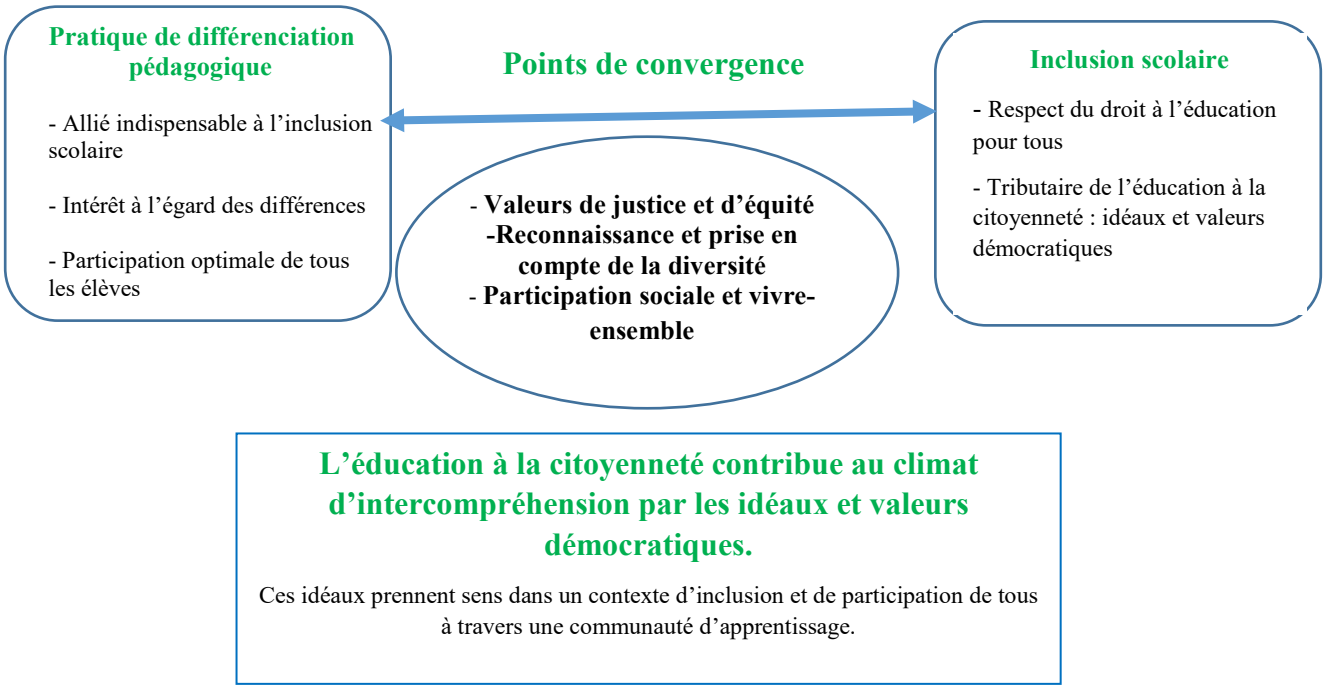


Figure 1. Points de convergence entre l'inclusion scolaire, une pratique de différenciation pédagogique et l'éducation à la citoyenneté (adapté de Fillion *et al.*, 2016, p. 159)

LES TECHNIQUES DU MODÈLE RA

Techniques
READING APPRENTICESHIP

A. LE PENSER À VOIX HAUTE

« C'EST QUOI? »
C'est l'une des deux techniques de lecture préconisées par le modèle du Reading Apprenticeship pour s'approprier un texte.

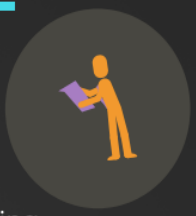
« ÇA SERT À QUOI? »
Sert à mieux comprendre le texte, à mieux se l'approprier. Oblige les élèves à s'impliquer dans le processus. Sert à voir ce qui se passe dans la tête des élèves. C'est réfléchir à voix haute et ainsi apprendre « à apprendre ».

« ÇA PERMET QUOI À COURT ET À MOYEN TERME? »
Permet de sécuriser l'élève avant la lecture car il y a un travail d'équipe. Réduit le stress face à la tâche. Devient un moyen d'entreprendre un travail sur un texte quelconque. Permet aux élèves de voir différentes façons d'aborder un texte écrit. Tous les types de lecteurs peuvent ainsi montrer ce qu'ils font en plus d'entendre d'autres façons de faire.

« COMMENT ÇA SE FAIT? »
Pour amorcer la lecture, le Penser à voix haute se réalise à deux. L'élève A dit à voix haute tout ce qui lui vient en tête lorsqu'il survole le texte, alors que l'élève B écrit tout ce qu'il entend.

Grâce à son partenaire qui écrit tout ce qu'il dit, l'élève A est alors amené à prendre conscience de toutes les ressources qui se mettent en branle lors d'une lecture. C'est rendre visible ce qui est normalement invisible!

Techniques
READING APPRENTICESHIP



B. LE PARLER AU TEXTE

« C'EST QUOI? »
C'est l'une des deux techniques de lecture préconisées par le modèle du Reading Apprenticeship pour s'approprier un texte. C'est de poser des questions et interagir avec le texte.

« ÇA SERT À QUOI? »
Sert à mieux comprendre le texte, à mieux se l'approprier. Oblige les élèves à s'impliquer dans le processus. Sert à voir ce qui se passe dans la tête des élèves. C'est réfléchir à voix haute et ainsi apprendre « à apprendre ».

« ÇA PERMET QUOI À COURT ET À MOYEN TERME? »
Permet de s'approprier graduellement un outil de lecture qui servira à long terme. Diminue la pression et permet le recours à l'imaginaire. Dédramatise le travail en plus de rendre la lecture plus agréable. Permet de rejoindre tous les types de lecteurs.

« COMMENT ÇA SE FAIT? »
Cette stratégie se fait pendant la lecture. Avec le « Parler au texte », l'élève entreprend un dialogue avec le texte. C'est une façon d'aborder le texte en rendant compte par écrit (annotations au texte, dans la marge, post-it, etc.) de tout ce qui est pensé, imaginé, perçu, ressenti au fur et à mesure que se déroule le processus de lecture.

L'élève peut s'aider par l'utilisation des trois expressions qui l'incitent à se questionner :
« Je crois que... » / « Je pense que... » / « Je sais que... »

C'est un travail plus autonome qui s'appuie sur la qualité, l'intensité et la fréquence de la stratégie du « Penser à voix haute ». C'est :
- Poser des questions au texte, interagir avec, formuler des observations, des prévisions;
- Exprimer au texte ses émotions, ses préoccupations, ses doutes, ses blocages quant à la compréhension d'un mot, d'une idée, de la tâche à venir, etc.;
- Déduire, émettre des hypothèses, proposer des analogies, etc.

SECTION 3

LÉGENDE DES STRATÉGIES D'ENSEIGNEMENT

SÉQUENCE D'ENSEIGNEMENT

FICHE 1 – LES ABEILLES

TITRE	DISCIPLINES POSSIBLES	THÈMES – DGF
Le fruit du travail d'équipe : indispensable à notre survie	- Français lecture - Science et technologie - Géographie	- Vivre-ensemble et citoyenneté - Environnement et consommation

CONTEXTE PÉDAGOGIQUE

- La décroissance des abeilles représente un enjeu important pour les individus et les collectivités. Le sujet est actuellement très médiatisé et il touche le quotidien des adolescents par le biais de leur alimentation. En effet, les abeilles sont indispensables puisque près de 35 % de ce que nous mangeons dépend de leur travail.

- Le sujet permet d'amener les élèves à réfléchir autour d'un enjeu concernant les individus ainsi que les collectivités dans une perspective de développement durable.

- Par l'entremise de la technique *parler au texte*, les élèves partagent leur compréhension, leurs difficultés, leurs stratégies, leurs points de vue avec leurs pairs. S'appuyant sur les ***conversations métacognitives*** qui interagissent autour de quatre dimensions (personnelle, sociale, construction de connaissances, cognitive), les élèves sont appelés à prendre conscience de leur propre processus d'apprentissage en lecture. Ils réalisent ainsi qu'il existe différentes voies pour comprendre le sens du texte en s'ouvrant au point de vue des autres élèves et en construisant collectivement leur compréhension lors de l'échange en dyade et en grand groupe.

Pour expliquer aux élèves la technique du modèle RA, l'enseignant est invité à pratiquer ***une modélisation*** où il partage ses propres stratégies en tant que lecteur expert.

SCÉNARIO D'APPLICATIONS EN CLASSE

INTENTION PÉDAGOGIQUE

- Améliorer la compréhension en **lecture,** mieux saisir le sens du texte grâce à la technique *parler au texte*.
- Prendre conscience de l'interdépendance des systèmes à l'échelle planétaire, de l'importance de préserver les milieux dont nous sommes largement tributaires.
- Réfléchir sur les multiples facteurs qui façonnent nos habitudes de vie et leurs conséquences à l'échelle planétaire.

Phase de préparation

Discussion en classe : questionner les élèves sur ce qu'ils savent au sujet des abeilles : leurs expériences, ont-ils peur des abeilles, est-ce qu'ils connaissent la différence entre une abeille et une guêpe, est-ce qu'ils aiment le miel, etc. Selon leurs réponses, leur demander si, selon eux, les abeilles sont ***indispensables ou redoutables***?

→ À faire à la maison : visionnement de vidéos et questions à répondre (voir en annexe 1)

Cet exercice a pour objectif d'activer la curiosité des élèves sur le sujet et de recueillir des informations générales pour faciliter la lecture. Il s'intègre bien en science et technologie ou en géographie de première secondaire.

Prendre connaissance de la technique *parler au texte* du modèle *Reading Apprenticeship* (technique B - voir explications à la section 2).

Phase de réalisation

1. Retour sur le devoir, donner les réponses (voir annexe 1) et discussion en groupe sur le sujet.
2. Projection sur le tableau interactif du texte : **Le fruit du travail d'équipe : indispensable à notre survie**.
3. Modélisation par l'enseignant de la technique *parler au texte* d'une partie du texte de son choix.
4. Application de la technique *parler au texte* par les élèves (seul) en ayant le texte en main.
5. Échanges en dyade ou en petits groupes.

Phase d'intégration

6. Lors de l'application de la technique *parler au texte*, circuler pour offrir une rétroaction aux élèves.
7. Retour en grand groupe sur ce qu'ils ont compris du texte; pourquoi les abeilles sont-elles indispensables, pourquoi le travail d'équipe est-il indispensable à notre survie? Comment peut-on contribuer à mieux protéger les abeilles?

FICHE 1- Le fruit du travail d'équipe : indispensable à notre survie.

Fiche de l'élève

Thèmes : Pollinisation, environnement, travail d'équipe

Domaine généraux de formation (DGF): Vivre-ensemble, environnement et consommation

Niveau scolaire : 1ère et 2e secondaire

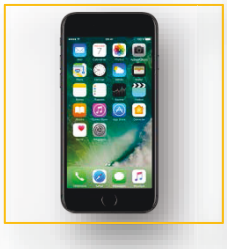
Disciplines exploitées : Français lecture, science et technologie

---

Les abeilles : redoutables ou indispensables?

Piquons d'abord ta curiosité :

Quel est le lien entre les abeilles et les 3 images suivantes?



Sans insectes pollinisateurs, plus de 80 % des plantes disparaîtraient. Près de 35 % de tout ce que nous mangeons dépend du travail des abeilles. Dans ce texte, tu comprendras comment ces « as du travail d'équipe » contribuent à la survie de l'humanité.

Indispensables

« À l'heure où tout le monde s'éclaire au soleil de son téléphone intelligent, caché derrière un écran pour parler à tous, mais bien souvent d'eux-mêmes, on réalise que le monde n'est pas encore un village global. Si on était réellement connectés les uns aux autres, on travaillerait ensemble, comme les abeilles, pour éviter la dernière heure, au lieu de vivre, chacun pour soi, ses 15 minutes de gloire. » – Boucar Diouf

« Le jour où l'abeille disparaîtra, les hommes n'auront plus que quatre années à vivre. » Cette citation est attribuée à Einstein. Même si elle est probablement non fondée, elle porte à réfléchir sur le rôle majeur que ces insectes jouent dans notre vie. Aujourd'hui, les pesticides, les prédateurs invasifs et la monoculture intensive font des ravages et tuent les abeilles. Tous les spécialistes le disent : les abeilles sont menacées à la grandeur de la planète.

Le monde connaît depuis quelques années un important déclin des populations d'abeilles domestiques appelé le *syndrome d'effondrement des abeilles*. Ce phénomène est dû à une multiplicité de facteurs. Cette hécatombe semble être davantage le résultat de l'addition de différentes causes que d'une seule, certaines naturelles, d'autres liées à l'homme.

En conséquence, ce phénomène rend difficile le maintien nécessaire des ruches pour les apiculteurs, ce qui a des conséquences multiples sur la planète. Les abeilles étant les principaux pollinisateurs, si elles n'y sont plus aptes, un grand nombre de fruits et légumes serait amené à disparaître, ce qui engendrerait une disparition massive d'espèces animales qui en dépendent. L'Homme, quant à lui, verrait son mode de vie bouleversé : principalement au niveau de son alimentation, mais l'économie mondiale serait aussi fortement amoindrie, car l'apiculture est au cœur des activités agricoles dont le poids économique est considérable.

Les abeilles sont un maillon essentiel de la biodiversité et de la chaîne alimentaire. Au-delà du miel qu'elles produisent, leur rôle de pollinisatrices assure l'équilibre de notre environnement et par conséquent la survie de nombreuses espèces végétales. En d'autres termes, les abeilles sont indispensables à l'homme. Et pourtant, depuis maintenant plusieurs décennies, leur nombre diminue fortement, à cause notamment de l'utilisation massive d'insecticides dans notre agriculture. La menace qui pèse sur cette espèce est régulièrement pointée du doigt.

Aujourd'hui, l'Homme a pris conscience de ce phénomène et des études approfondies sont menées afin de pouvoir trouver des solutions efficaces.

Les abeilles et le travail d'équipe

Tu trouves ta vie d'étudiant parfois misérable? Si tu étais une abeille, en tant qu'ouvrière, ta tâche consisterait à t'occuper de ta mère, la reine, à nourrir les larves qu'elle pond et à aller chercher du pollen et du nectar à l'extérieur de la ruche. Après six semaines de cette vie difficile, tu mourrais d'épuisement. Quel programme!

Qu'est-ce que le sport d'équipe apporte? Il permet d'avancer à l'aide des autres vers un objectif commun. Tout comme pour les abeilles, dans une équipe, chacun a sa tâche!

Savais-tu que les abeilles se servent de leur dard rempli de venin et piquent seulement en cas de danger? Tout comme les abeilles, les humains sont appelés à collaborer et à travailler ensemble sans s'attaquer.

L'abeille met son talent au service de l'équipe. Est-ce que tu peux en dire autant de ta place au sein de ton équipe sportive

ANNEXE 1

LIENS POUR VIDÉOS :

Référence : Musée de l'agriculture et de l'alimentation Canada

Vidéo nº 1 (3 minutes):http://www.futura-sciences.com/planete/videos/kezako-abeilles-fabriquent-elles-miel-1703/

Vidéo nº 2 (3 minutes) : http://www.lemonde.fr/biodiversite/article/2015/05/20/les-etats-unis-lancent-un-plan-pour-sauver-les-abeilles_4636532_1652692.html

http://abeilles.techno-science.ca/francais/les-abeilles/default.php

QUESTIONS À RÉPONDRE À LA MAISON

VIDÉO nº 1 - Comment les abeilles fabriquent-elles du miel?

1. Quel est le rôle du pollen et du pistil?

Réponse : reproduction des plantes; le pollen joue le rôle des spermatozoïdes et le pistil celui de l'ovule.

2. Pourquoi les fleurs doivent-elles être attrayantes avec de belles couleurs vives et des odeurs parfumées?

Réponse : pour attirer les abeilles.

3. Qu'est-ce que le nectar?

Réponse : de l'eau sucrée sécrétée par les plantes à fleurs.

4. Combien de fleurs l'abeille doit-elle butiner pour produire 20 mg de miel?

Réponse : 500 fleurs

5. VRAI OU FAUX

Pour obtenir un pot de 500 g de miel, une abeille doit faire 10 000 voyages entre les fleurs et la ruche.

Réponse : faux, c'est 20 000 voyages

VIDÉO nº 2 - Le déclin des abeilles expliqué en 3 minutes

6. Le taux de mortalité des abeilles atteint quel pourcentage aux États-Unis?

Réponse : 30 %

7. **VRAI OU FAUX**

Un tiers (1/3) de l'alimentation mondiale résulte de la pollinisation.

Réponse : vrai

8. Quelle est la valeur monétaire de la pollinisation?

Réponse : 153 milliards d'euros

9. Nomme deux facteurs qui provoquent le déclin radical des colonies d'abeilles.

Réponse : pesticides, substances chimiques, parasites, prédateurs, champignons microscopiques

10. Nomme deux solutions pour contrer la disparition des abeilles.

Réponse : 1- Interdire l'utilisation de substances chimiques 2- L'homme se substitue aux insectes pollinisateurs

SÉQUENCE D'ENSEIGNEMENT

FICHE 2 – LES COCHONS

TITRE	DISCIPLINES	THÈMES –DGF
Les humains, leur « tête de cochon » et les mythes	- Français lecture - Éthique et culture religieuse - Histoire ou géographie	- Vivre-ensemble et citoyenneté - Environnement et consommation

CONTEXTE PÉDAGOGIQUE

- Le sujet permet d'amener les élèves à réfléchir et à dialoguer au sujet des mythes culturels et religieux ainsi que de la protection des animaux en s'intéressant au cas du porc.

- Réfléchir sur les tabous (foi, interdit) et prendre conscience qu'ils se brisent et se transforment dans le temps; transgresser les tabous permet d'évoluer en tant que société.

- Par l'entremise de la technique *penser à voix haute*, les élèves partagent leur compréhension, leurs difficultés, leurs stratégies et leurs points de vue avec leurs pairs. S'appuyant sur les ***conversations métacognitives*** qui interagissent autour de quatre dimensions (personnelle, sociale, construction de connaissances, cognitive), les élèves sont appelés à prendre conscience de leur propre processus d'apprentissage en lecture. Ils prennent ainsi connaissance qu'il existe différentes voies pour comprendre le sens du texte en s'ouvrant au point de vue des autres élèves et en construisant collectivement leur compréhension lors de l'échange en dyade et en grand groupe.

Pour expliquer aux élèves la technique du modèle RA, l'enseignant est invité à pratiquer ***l'enseignement explicite par la modélisation*** en partageant ses propres stratégies en tant que lecteur expert.

SCÉNARIO D'APPLICATIONS EN CLASSE

INTENTION PÉDAGOGIQUE

À la fin de l'activité, l'élève devrait :

- Améliorer sa compréhension en **lecture** pour mieux saisir le sens du texte grâce à la technique *parler à voix haute*.
- Réfléchir et dialoguer sur des questions de tabous, de croyances sociales et religieuses.
- Être conscientisé sur la consommation animale et la protection des animaux.
- Faire preuve d'ouverture face à la diversité des opinions et croyances sur un sujet donné dans un esprit de dialogue (**vivre-ensemble et citoyenneté).**

Phase de préparation

Discussion en classe : demander aux élèves de nommer des expressions entourant les cochons. Qu'est-ce qu'ils savent au sujet des mythes entourant les cochons? Pourquoi le terme *cochon* est-il souvent associé à une insulte? Est-ce qu'ils mangent du porc? Selon eux, est-ce que certaines religions interdisent la consommation du porc? Est-ce qu'ils ont déjà entendu parler que le cochon peut être domestiqué?

L'amorce du sujet prépare les élèves sur les points suivants pour comprendre et bien saisir le sens du texte :

- Être conscient de la réalité derrière les mythes.
- Être conscient que les tabous religieux sont coriaces car ils sont fondés sur des croyances morales.
- S'ouvrir et se sensibiliser aux différences.
- Protéger les animaux, encourager les bonnes pratiques.

Avant la phase de réalisation, prendre connaissance de la technique *penser à voix haute* du modèle *Reading Apprenticeship*.

Phase de réalisation

1. Projection sur le tableau interactif du texte : **Les humains, leur « tête de cochon » et les mythes.**
2. Modélisation par l'enseignant de la technique *penser à voix haute* sur une partie du texte de son choix (technique A - voir explications à la section 2).
3. Application de la technique *penser à voix haute* par les élèves en dyade.

Phase d'intégration

4. Lors de l'application de la technique *penser à voix haute*, circuler pour offrir une rétroaction aux élèves.
5. Faire un retour en grand groupe sur ce qu'ils ont compris du texte; quels sont les mythes reliés au cochon, leur compréhension du texte?

- **LIEN POUR amorcer le sujet :** https://ici.radio-canada.ca/nouvelle/668760/cochon-miniature-elevage

- À voir aussi : https://www.lesoleil.com/actualite/sante/une-valve-porcine-dans-le-coeur-a-15ans-f7b7a1a9e3071e4d3fdb45e7f892f466

FICHE 2 - Les humains, leur « tête de cochon » et les mythes

Fiche de l'élève

Thèmes : Mythes, recherche scientifique, consommation

Domaine généraux de formation (DGF) : Vivre-ensemble et citoyenneté, environnement et consommation

Niveau scolaire : 1re et 2e secondaire

Disciplines exploitées : Français lecture, histoire, géographie ou éthique et culture religieuse

---

Savais-tu que le cochon est un animal très intelligent qui peut apprendre des trucs comme les chiens et les chats?

Les scientifiques étudient l'intelligence des cochons et d'autres animaux de ferme. Grâce à leurs expériences, on sait maintenant que l'intelligence du cochon dépasse celle du chien! Loin d'être paresseux, il peut courir jusqu'à 45 km/h et sait même nager! Il est un animal social, il aime jouer avec ses semblables et il éprouve de l'empathie.

« Le cochon symbolise injustement la gourmandise, la saleté et la perversion sexuelle. Pourtant, pour les scientifiques, le cochon et les humains ont beaucoup de points en commun. Ce sont deux espèces douées d'une grande capacité d'adaptation. Les ressemblances anatomiques entre le cochon et l'humain sont surprenantes! » – Boucar Diouf

<u>Les cochons et les stéréotypes</u>

Il y a beaucoup de proverbes et de paroles, en générale négatives au sujet des cochons : « soue à cochons », « manger comme un cochon », « avoir une tête de cochon ». Pourtant, des études ont démontré que les porcs sont plus intelligents que les chiens, qu'ils ont une intelligence équivalente à un enfant de trois ans, qu'ils ont une bonne intuition et une bonne mémoire. Même les porcelets, quelques semaines après leur naissance, peuvent déjà répondre à leur propre surnom. Vu sous cet angle, le cochon ne mérite pas l'étiquette négative qu'on lui colle!

Contrairement aux idées reçues, les cochons sont propres et très soignés. C'est pour protéger leur peau très fragile contre les parasites et les rayons du soleil qu'ils se baignent dans la boue. En fait, les cochons ne sont pas sales du tout : ils font leurs besoins dans un endroit retiré pour ne pas salir leur lieu de vie. Pas de quoi parler de « cochonnerie »!

Bien que la comparaison d'une personne avec un cochon soit offensante, en fait, en termes d'anatomie, nous sommes incroyablement proches. Cela s'applique au système digestif, à la génétique et à la composition du sang. De plus, les tissus de porc sont compatibles avec les nôtres. Les organes porcins sont d'ailleurs utilisés en transplantation, comme pour le remplacement d'une valve cardiaque chez les humains.

Élevage

Bien que certaines religions interdisent de la manger, la viande de porc est la plus consommée dans le monde. Pour obtenir cette viande, on élève des truies pour qu'elles mettent au monde des porcelets, puis on engraisse les porcelets jusqu'à l'âge de 6 mois. Pour cela, presque toutes les truies sont élevées en cages de la taille d'une table, alignées dans de vastes bâtiments d'élevage. Pour les truies, la vie n'est pas rose. Elles doivent faire leurs besoins sur place, dormir à même le sol.

Recherches scientifiques

Le cochon contribue à la recherche biomédicale puisqu'il présente des ressemblances génétiques avec l'humain. Il est un bon modèle pour les maladies humaines comme l'obésité, le diabète, la maladie de Parkinson et la maladie d'Alzheimer.

Pour évaluer les capacités cognitives des cochons, des chercheurs de l'université d'État de Pennsylvanie ont appris à un certain nombre de cochons à jouer à des jeux vidéo sur ordinateur, à l'aide de joysticks adaptés à leurs groins. Ils devaient déplacer le curseur sur un écran jusqu'à une icône afin d'obtenir une friandise, les différents tableaux présentant un degré de difficulté croissant. Contrairement aux chiens, les cochons ont passé avec succès tous les tests. Ces expérimentations ont permis aux chercheurs d'étudier les images que les cochons élaborent de leurs congénères et d'eux-mêmes, ainsi que leur créativité et leur capacité d'anticipation.

Tous ces chercheurs sont d'accord pour conclure que les cochons font la preuve d'une habileté indéniable à résoudre des problèmes, et possèdent une grande capacité de concentration de même qu'une excellente mémoire.

Les préjugés religieux

Les juifs et les musulmans ne touchent pas au cochon. La mauvaise réputation du cochon remonte aux civilisations juives et musulmanes, où Moïse et Mahomet interdisent tout contact avec le cochon. Toutes sortes d'explications scientifiques ont été avancées pour expliquer les tabous entourant cette interdiction. Le cochon serait interdit tout simplement parce qu'il est considéré comme impur, un animal sale et maléfique.

Pourtant, on pourrait qualifier certains cochons de « saints », car quelques-uns ont sauvé la vie d'humains. Par exemple, au pays de Galles, en 2000, un jeune porcelet de 4 mois nommé Pru (diminutif de Prudence) a sauvé sa maîtresse en l'aidant avec une corde à s'extirper de la boue d'un marécage dans laquelle elle s'était empêtrée. Mais l'exemple le plus

connu reste certainement celui de Lulu, un cochon nain du Vietnam qui, en 1999, a sauvé la vie de sa maîtresse à Pittsburgh (É.-U.). Un jour où celle-ci a été victime d'un malaise cardiaque et s'est effondrée sur le sol de la cuisine, Lulu est sorti de la maison pour chercher de l'aide. Il s'est couché sur la route pour attirer l'attention jusqu'à ce qu'une voiture s'arrête. Lulu a alors guidé le conducteur vers la maison et sa maîtresse a pu être emmenée aux urgences!

En conclusion

Les cochons sont donc des animaux intelligents, sociables et très sensibles, mais aussi, malheureusement, toujours victimes d'une mauvaise réputation. Les scientifiques comparent pourtant aisément leurs capacités cognitives à celles des éléphants, des dauphins et des grands singes. Leurs grandes similitudes physiologiques et émotionnelles avec nous les rendent presque humains. Alors chassons les mythes et soyons moins « tête de cochon » et plus respectueux envers eux!

RÉFÉRENCES

Bissonnette, S., Richard, M. et Gauthier, C. (2005). Interventions pédagogiques efficaces et réussite scolaire des élèves provenant de milieux défavorisés. *Revue française de pédagogie*, *150*(1), 87-141. Repéré à https://www.erudit.org/revue/rse/2008/v34/n1/019000ar.pdf

Fillion, P.-L., Bergeron, G., Prud'homme, L. et Traver Marti, J.-A. (2016). L'éducation à la citoyenneté démocratique : un enjeu fondamental associé au projet d'inclusion scolaire et aux pratiques de différenciation pédagogique. Dans L. Prud'homme, H. Duchesne, P. Bonvin et R. Vienneau (dir.), *L'inclusion scolaire : ses fondements, ses acteurs et ses pratiques* (p. 153-166). Paris : De Boeck.

Manitoba Education and Advanced Learning. (2015). *Professional Learning and Literacy* Development through Reading Apprenticeship. Repéré à https://www.gov.mb.ca/

Martin, D. (2013). *Étude, dans une perspective métacognitive, des pratiques enseignantes déclarées favorisant le développement de la compréhension dans les apprentissages des élèves du secondaire* (Thèse de doctorat inédite). Université du Québec à Montréal. Repéré à www.archipel.uqam.ca/6081/1/D2560.pdf

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2006). *Programme de formation de l'école québécoise, enseignement secondaire, premier cycle.* Québec : Gouvernement du Québec. Repéré à http://www1.education.gouv.qc.ca/sections/programmeFormation/secondaire1/

Ouellet, C., Croisetière, C. et Boultif, A. (2015). Lire et mieux comprendre au secondaire: bilan et prospectives d'un projet de recherche collaborative. *Québec français*, (174), 86-87.

Perrenoud, P. (1992). Différenciation de l'enseignement : résistances, deuils, et paradoxes. *Cahiers pédagogiques*, 306, 49-55.

Prud'homme, L., Bergeron, G. et Borri-Anadon, C. (2016). Apprendre à différencier : défis professionnels et pistes d'action pour reconnaître, valoriser et tirer parti de la diversité. Dans M. Potvin, M.-O. Magnan et J. Larochelle-Audet (dir.), *La diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique en éducation. Théorie et pratique* (p. 162-171). Montréal : Fides Éducation.

Prud'homme, L., Paré, M., Leblanc, M., Bergeron, G., Sermier-Dessemontet, R. et Noël, I. (2016). La différenciation pédagogique dans une perspective inclusive : quand les

connaissances issues de la recherche rencontrent le projet d'éducation pour tous. Dans L. Prud'homme, H. Duchesne, P. Bonvin et R. Vienneau (Dir.), *L'inclusion scolaire : ses fondements, ses acteurs et ses pratiques* (p. 123-138). Bruxelles : De Boeck

Prud'homme, L., Samson, G., Lacelle, N. et Marion, C. (2011). Apprendre à différencier au secondaire autour d'un objet transversal : la lecture. *Les Dossiers des Sciences de l'Éducation*, (26), 13-32.

Prud'homme, L., Vienneau, R., Ramel, S. et Rousseau, N. (2011). La légitimité de la diversité en éducation : réflexion sur l'inclusion. *Éducation et francophonie*, *39*(2), 6-22.

Schoenbach, R., Greenleaf, C., Cziko, C. et Hurwitz, L. (1999). *Reading for understanding: A guide to improving reading in middle and high school classroom*. San Francisco, CA: Jossey Bass Publishers.

Schoenbach, R., Greenleaf, C. et Murphy, L. (2012). *Reading for understanding: How Reading Apprenticeship improves disciplinary learning in secondary and college classrooms* (2nd ed.). San Francisco, CA : Jossey Bass Publishers.

Webographie pour la rédaction des fiches

https://www.vegetarisme.fr/les-cochons-apprenez-les-connaitre-vraiment/

https://fr.worldanimalprotection.ca/

http://ici.radio-canada.ca/emissions/la_nature_selon_boucar/2015/chronique.asp?idChronique=380059

https://www.caminteresse.fr/video/pourquoi-le-porc-est-il-tabou-2-1166628/

https://www.animaux-de-ferme.com/pdf/fiche-cochons-eleves.pdf