



Université de Montréal

Pratiques d'individualisation en enseignement primaire au Québec visant à faciliter l'intégration des élèves handicapés ou des élèves en difficulté au programme de formation générale

par  
Mélanie Paré  
Département de psychopédagogie et d'andragogie  
Faculté des sciences de l'éducation

Thèse présentée à la Faculté des études supérieures et postdoctorales en vue de l'obtention du grade de Ph.D.  
en sciences de l'éducation  
option psychopédagogie

Octobre, 2011

© Mélanie Paré, 2011

Université de Montréal  
Faculté des études supérieures et postdoctorales

Cette thèse intitulée :

Pratiques d'individualisation en enseignement primaire au Québec visant à  
faciliter l'intégration des élèves handicapés ou des élèves en difficulté au  
programme de formation générale

présentée par  
Mélanie Paré

a été évaluée par un jury composé des personnes suivantes :

Daniel Daigle  
président-rapporteur

Nathalie Trépanier  
directeur de recherche

Isabelle Montésinos-Gelet  
membre du jury

Nadia Rousseau  
examineur externe

François Bowen  
représentant du doyen

## RÉSUMÉ

Au Québec, des ressources considérables sont investies pour assurer la réussite scolaire des élèves handicapés et en difficulté, tant au plan des apprentissages, de la socialisation que de la qualification. Pour des raisons évoquées d'équité et d'accès à la formation générale, les politiques éducatives privilégient l'intégration de ces élèves en classe ordinaire (Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport, 2008; Ministère de l'Éducation du Québec, 1999, 2004a). Ces politiques appellent de profonds changements dans l'organisation scolaire et conduisent inévitablement les enseignants à adopter des pratiques d'individualisation de leur enseignement. En dépit de l'importance de l'individualisation de l'enseignement pour favoriser la réussite des élèves intégrés, les pratiques pédagogiques mises en œuvre par les enseignants québécois demeurent méconnues. Cette étude vise à obtenir un portrait de ces pratiques. Plus spécifiquement, cette étude vise à obtenir des données sur la fréquence d'utilisation de certaines pratiques, à étudier leur compréhension conceptuelle et appliquée par les enseignants, ainsi qu'à identifier des facteurs personnels et organisationnels pouvant expliquer les différences entre les enseignants.

Sur la base de la littérature disponible, une typologie des pratiques d'individualisation a été produite, regroupant quatre pratiques : la différenciation pédagogique, l'enseignement de stratégies, l'accommodation et la modification. Puis, un questionnaire élaboré aux fins de cette étude, permettant d'évaluer empiriquement la prégnance de ces quatre pratiques, a été rempli par 138 enseignants provenant de 35 commissions scolaires du Québec. Parmi ces enseignants, treize ont été sélectionnés et interviewés sur la base des exemples de leurs pratiques mentionnées dans les questions ouvertes du sondage. Fondée sur un devis mixte de type concourant et imbriqué (Creswell, 2003), cette recherche combine une stratégie d'analyse quantitative des données issues du questionnaire à des analyses de contenu des entrevues, de nature qualitative.

Les résultats convergent vers trois niveaux de prise en charge de l'hétérogénéité en classe: nuancée, mécanique et réactive. Seuls les enseignants qui ont une prise en charge nuancée démontrent une compréhension et une utilisation des pratiques conformes au cadre conceptuel. Suivant cette hypothèse formulée à partir des données d'entrevue, les résultats d'une ANOVA ont permis de conclure que le tiers des répondants au sondage (n=41) utilisant le plus fréquemment la différenciation pédagogique fait une utilisation significativement peu fréquente de la pratique de la modification. Enfin, des analyses de régression ont révélé que parmi les autres facteurs prédisant l'utilisation des pratiques se trouvent la participation à des activités de formation continue, le niveau d'enseignement, le nombre d'élèves dans le groupe et le nombre d'élèves en difficulté avec des plans d'intervention. Les résultats de cette recherche indiquent un niveau de connaissance inégal des pratiques étudiées chez les enseignants, ainsi qu'une mise en œuvre déficiente des ressources nécessaires à l'intégration scolaire des élèves handicapés ou en difficulté.

Mots-clés : Intégration scolaire, individualisation de l'enseignement, élèves handicapés, élèves en difficulté, primaire, accès au programme, différenciation pédagogique, accommodation, enseignement stratégique, modification

## ABSTRACT

Along with the growing number of students with disabilities in regular education classrooms came the need for developing specialized interventions in this setting. Many studies showed that regular education teachers are using only a few individualized adaptations for those children, and that, therefore, many of these students with disabilities don't have access to curriculum content. This raises the questions of defining appropriate individualized teaching practices, which can be used in regular education class. A review of the literature indicates many individualization options ranging from differentiated instruction to curriculum modification. The aim of the study was to obtain a portrait of use of those practices in the province of Quebec in Canada. The conceptual framework built for this study encompasses four identified individualization options. A web survey along with interviews were conducted to identify individualization practices found in French-language primary schools of Quebec. Carried out using concurrent nested strategy (Creswell, 2003), this mixed method research presents findings regarding frequency and diverse uses of the individualization options by regular teacher. Factors explaining variations were also studied.

Study results indicate that the individualization practices most frequently used are those closely resembling regular classroom teaching. Three distinct profiles of teacher response to classroom heterogeneity were identified in the study: nuanced, mechanical and reactive. Only a few teachers among those interviewed had a good conceptual grasp of individualisation practices and were able to use those practices coherently. Results of ANOVA on survey data indicated that teachers who used differentiated instruction frequently—weekly or daily—were significantly less inclined to curriculum and teaching modifications. Regression analysis pointed to in service training as a predictor of frequent use of differentiated instruction. Grade level, classroom size and the proportion of students with disabilities were predictors of the use of strategic instruction, accommodation and modification.

**Keywords:** Inclusion, individualization options, students with disabilities, primary or elementary schools, curriculum access, differentiated instruction, accommodation, strategic instruction, modification

## TABLE DES MATIÈRES

<b>RÉSUMÉ</b> .....	<b>III</b>
<b>ABSTRACT</b> .....	<b>IV</b>
<b>TABLE DES MATIÈRES</b> .....	<b>V</b>
<b>LISTE DES FIGURES</b> .....	<b>IX</b>
<b>LISTE DES TABLEAUX</b> .....	<b>XI</b>
<b>REMERCIEMENTS</b> .....	<b>XIII</b>
<b>PARTIE 1 : PROBLÉMATIQUE</b> .....	<b>1</b>
<b>CHAPITRE 1. L'INTRODUCTION, LE CONTEXTE ET LES DÉFIS</b> .....	<b>2</b>
<b>1.1 L'INTÉGRATION SCOLAIRE DES ÉLÈVES HANDICAPÉS OU EN DIFFICULTÉ AU QUÉBEC : CONTEXTE GÉNÉRAL</b> .....	<b>3</b>
1.1.1 La politique de l'égalité des chances en éducation .....	4
1.1.2 L'accessibilité au programme de formation générale pour tous .....	7
<i>1.1.2.1 Les niveaux d'accès au programme général</i> .....	7
<i>1.1.2.2 Similitudes avec les politiques fédérales américaines</i> .....	9
1.1.3 L'intégration en classe ordinaire des élèves handicapés ou en difficulté .....	11
<b>1.2 LES DÉFIS ASSOCIÉS AUX CLASSES ORDINAIRES</b> .....	<b>12</b>
1.2.1 L'identification des élèves à risque et des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA).....	13
1.2.2 Les services aux élèves à risque et aux EHDAA .....	16
1.2.3 Le soutien aux enseignants des classes ordinaires .....	18
1.2.4 La collaboration et le partage d'expertises dans le milieu scolaire .....	21
1.2.5 La valorisation et la reconnaissance de la profession enseignante .....	23
1.2.6 L'apport possible du constructivisme .....	24
1.2.7 L'individualisation de l'enseignement en classe ordinaire .....	26
<b>1.3 RÉSUMÉ ET QUESTION DE RECHERCHE</b> .....	<b>29</b>
<b>PARTIE 2 : CADRE CONCEPTUEL</b> .....	<b>31</b>
<b>CHAPITRE 2. LA RECENSION DES ÉCRITS SUR LES PRATIQUES D'INDIVIDUALISATION DE L'ENSEIGNEMENT</b> .....	<b>32</b>
<b>2.1 LA CLASSIFICATION DE L'OCDE</b> .....	<b>32</b>
<b>2.2 LE CONTINUUM D'ACCÈS AUX PROGRAMMES D'ÉDUCATION</b> .....	<b>34</b>
<b>2.3 DEUX TYPOLOGIES DE PRATIQUES</b> .....	<b>36</b>
2.3.1. Les adaptations de l'enseignement .....	36
<i>2.3.1.1 Les études sur les adaptations de l'enseignement</i> .....	37
<i>2.3.1.2 Les facteurs relatifs à l'utilisation d'adaptations par les enseignants</i> .....	39
2.3.2 Les niveaux d'accès au programme général .....	41
<i>2.3.2.1 Améliorer l'enseignement général</i> .....	42
<i>2.3.2.2 Accommoder et donner accès au programme général</i> .....	43
<i>2.3.2.3 Modifier pour permettre la participation</i> .....	44

<b>2.4 LES PRATIQUES D'INDIVIDUALISATION DE L'ENSEIGNEMENT .....</b>	<b>45</b>
2.4.1 Le design universel en éducation .....	45
2.4.2 Les pratiques inclusives .....	49
2.4.3 La différenciation pédagogique comme porte d'entrée .....	52
2.4.4 L'accommodation .....	57
2.4.5 Le programme enrichi .....	61
2.4.6 L'adaptation ou la modification .....	62
2.4.7 Le programme parallèle .....	64
2.4.8 Le programme individuel .....	65
<b>2.5 SYNTHÈSE .....</b>	<b>66</b>
<b>CHAPITRE 3. LE CADRE CONCEPTUEL ET L'APPROCHE .....</b>	<b>69</b>
<b>3.1 LE CADRE CONCEPTUEL .....</b>	<b>69</b>
3.1.1 L'école inclusive .....	71
3.1.2 La différenciation pédagogique .....	71
3.1.3 L'enseignement de stratégies .....	72
3.1.4 L'accommodation .....	72
3.1.5 La modification .....	73
<b>3.2 L'APPROCHE ÉCOLOGIQUE : L'ÉTUDE DES INTERACTIONS .....</b>	<b>74</b>
<b>3.3 LES OBJECTIFS DE RECHERCHE .....</b>	<b>77</b>
<b>PARTIE 3 : MÉTHODOLOGIE .....</b>	<b>78</b>
<b>CHAPITRE 4. UNE RECHERCHE MIXTE .....</b>	<b>79</b>
<b>4.1 NATURE DE LA RECHERCHE .....</b>	<b>79</b>
<b>4.2 POSITION ÉPISTÉMOLOGIQUE .....</b>	<b>83</b>
<b>4.3 ÉCHANTILLONNAGE .....</b>	<b>84</b>
4.3.1 Sélection des participants au sondage .....	85
4.3.1 Sélection des participants pour les entrevues .....	85
<b>4.4 INSTRUMENTS .....</b>	<b>87</b>
4.4.1 Le questionnaire .....	87
4.4.1.1 <i>Fiabilité de l'instrument</i> .....	90
4.4.2 Les entrevues .....	92
<b>4.5 DÉMARCHE DE COLLECTE DES DONNÉES .....</b>	<b>93</b>
<b>4.6 MÉTHODES D'ANALYSE DES DONNÉES .....</b>	<b>94</b>
<b>4.7 CONFORMITÉ AUX NORMES D'ÉTHIQUE DE LA RECHERCHE .....</b>	<b>96</b>
<b>PARTIE 4 : RÉSULTATS .....</b>	<b>97</b>
<b>CHAPITRE 5. LES RÉSULTATS SUR LA FRÉQUENCE DES PRATIQUES .....</b>	<b>98</b>
<b>5.1 LA FRÉQUENCE D'UTILISATION DES PRATIQUES D'INDIVIDUALISATION DE L'ENSEIGNEMENT .....</b>	<b>98</b>
5.1.1 Les pratiques de différenciation pédagogique .....	99
5.1.2 Les pratiques d'enseignement de stratégies .....	100
5.1.3 Les pratiques d'accommodation .....	103
5.1.4 Les pratiques de modification .....	106
5.1.5 Les fréquences moyennes d'utilisation selon le type de pratique d'individualisation de l'enseignement .....	110
<b>5.2 LES FACTEURS PRÉDISANT LA FRÉQUENCE D'UTILISATION DES PRATIQUES D'INDIVIDUALISATION DE L'ENSEIGNEMENT .....</b>	<b>112</b>

5.2.1 L'expérience en enseignement.....	112
5.2.2 Le niveau d'enseignement .....	113
5.2.3 La participation à la formation continue.....	114
5.2.4 Le nombre d'élèves selon leur niveau et leurs caractéristiques.....	115
5.2.5 Les résultats des analyses de régression linéaire .....	117
5.2.5.1 <i>Analyse principale pour la différenciation pédagogique</i> .....	119
5.2.5.2 <i>Analyse principale pour l'enseignement de stratégies</i> .....	120
5.2.5.3 <i>Analyse principale pour l'accommodation</i> .....	121
5.2.5.4 <i>Analyse principale pour la modification</i> .....	121
<b>5.3 LES AUTRES FACTEURS D'INFLUENCE.....</b>	<b>123</b>
5.3.1 L'expérience d'enseignement acquise auprès d'élèves handicapés ou en difficulté.....	123
5.3.2 L'écart entre la formation continue suivie et celle souhaitée.....	125
5.3.2.1 <i>Les sujets abordés dans la formation continue</i> .....	126
5.3.2.2 <i>La disponibilité pour la formation continue</i> .....	129
5.3.3 La fréquence de la consultation et de la collaboration.....	129
5.3.4 Le niveau de soutien perçu par l'enseignant.....	134
5.3.5 Le sentiment de satisfaction à l'égard de l'efficacité des pratiques utilisées.	134
5.3.6 La provenance des pratiques d'individualisation de l'enseignement .....	135
5.3.7 La synthèse des autres facteurs d'influence.....	137
<b>CHAPITRE 6. LES RÉSULTATS DE LA COMPRÉHENSION ET DE L'UTILISATION DES PRATIQUES D'INDIVIDUALISATION PAR L'ENSEIGNANT .....</b>	<b>141</b>
<b>6.1 LA COMPRÉHENSION CONCEPTUELLE DES TYPES DE PRATIQUES D'INDIVIDUALISATION DE L'ENSEIGNEMENT.....</b>	<b>141</b>
6.1.1 Les pratiques de différenciation pédagogique .....	142
6.1.1.1 <i>Tenir compte des différences</i> .....	142
6.1.1.2 <i>Tenir compte des niveaux de compétence</i> .....	143
6.1.1.3 <i>Tenir compte des capacités des élèves</i> .....	145
6.1.2 Les pratiques d'enseignement de stratégies.....	149
6.1.2.1 <i>Outiller pour apprendre dans différents contextes</i> .....	150
6.1.2.2 <i>Donner des méthodes de travail</i> .....	152
6.1.2.3 <i>Apprendre à apprendre</i> .....	154
6.1.3 Les pratiques d'accommodation .....	157
6.1.3.1 <i>Adapter l'enseignement</i> .....	157
6.1.3.2 <i>Réduire la quantité de travail</i> .....	160
6.1.4 Les pratiques de modification.....	162
6.1.4.1 <i>Diminuer les exigences</i> .....	163
6.1.4.2 <i>Retrait de certains objets d'apprentissage et d'évaluation</i> .....	164
6.1.4.3 <i>Modifier les normes du milieu scolaire</i> .....	166
<b>6.2 L'UTILISATION DES PRATIQUES D'INDIVIDUALISATION DE L'ENSEIGNEMENT...</b>	<b>169</b>
6.2.1 L'utilisation des pratiques de différenciation pédagogique .....	169
6.2.2 L'utilisation des pratiques d'enseignement de stratégies.....	177
6.2.3 L'utilisation des pratiques d'accommodation.....	182
6.2.4 L'utilisation des pratiques de modification.....	187
6.2.3 Une autre pratique utilisée : la récupération .....	190

<b>6.3 LES FACTEURS ASSOCIÉS À L'UTILISATION DES PRATIQUES D'INDIVIDUALISATION DE L'ENSEIGNEMENT .....</b>	<b>193</b>
6.3.1 Les niveaux de prise en charge de l'hétérogénéité du groupe .....	193
6.3.1.1 <i>Prise en charge nuancée</i> .....	194
6.3.1.2 <i>Prise en charge mécanique</i> .....	195
6.3.1.3 <i>Prise en charge réactive</i> .....	196
6.3.1.4 <i>Relation entre le niveau de prise en charge de l'hétérogénéité et la fréquence d'utilisation des pratiques d'individualisation de l'enseignement ....</i>	198
6.3.2 Les autres variables prédictives .....	203
6.3.2.1 <i>La formation continue</i> .....	203
6.3.2.2 <i>Le niveau d'enseignement</i> .....	209
6.3.2.3 <i>Le nombre d'élèves et le nombre d'élèves avec plan d'intervention .....</i>	210
<b>PARTIE 5 : DISCUSSION.....</b>	<b>216</b>
<b>CHAPITRE 7. LA SYNTHÈSE, LES LIMITES ET LES PROSPECTIVES .....</b>	<b>217</b>
<b>7.1 LA PRATIQUE LA PLUS FRÉQUENTE.....</b>	<b>217</b>
<b>7.2 L'UTILISATION DES PRATIQUES EN CLASSE : COMPRENDRE POUR AGIR .....</b>	<b>226</b>
<b>7.3 LES FACTEURS AYANT UNE INFLUENCE SUR LA FRÉQUENCE ET LA NATURE DES PRATIQUES .....</b>	<b>236</b>
<b>7.4 LIMITES DE L'ÉTUDE .....</b>	<b>239</b>
7.4.1 L'échantillon .....	239
7.4.2 La nature des données .....	241
<b>7.5 IMPLICATIONS POUR LA PRATIQUE ET POUR LA RECHERCHE.....</b>	<b>241</b>
<b>RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....</b>	<b>244</b>
<b>ANNEXES .....</b>	<b>I</b>
ANNEXE 1. LES TYPOLOGIES DE PRATIQUES .....	II
ANNEXE 2. DÉMARCHE DE RECENSION DES ÉCRITS.....	IV
ANNEXE 3. TABLEAU DES DÉFINITIONS DU CONCEPT D'ADAPTATIONVI	
ANNEXE 4. QUESTIONS RETENUES SELON LE TYPE DE PRATIQUES ....	VII
ANNEXE 5. QUESTIONNAIRE DU SONDAGE .....	X
ANNEXE 6. COEFFICIENT DE SATURATION POUR CHAQUE PRATIQUE .....	XIX
ANNEXE 7. CANEVAS D'ENTREVUE .....	XXI
ANNEXE 8. COURRIELS D'INVITATION AU SONDAGE .....	XXXV
ANNEXE 9. FORMULAIRE DE CONSENTEMENT - SONDAGE .....	XXXVII
ANNEXE 10. FORMULAIRE DE CONSENTEMENT – ENTREVUES .....	XXXIX
ANNEXE 11. CAHIER DE CODES – ENTREVUES .....	XLI
ANNEXE 12. FRÉQUENCE DE LA COLLABORATION ET DE LA CONSULTATION SUR UNE BASE MENSUELLE.....	XLVI

## LISTE DES FIGURES

Figure 1 : Modalités d'accès au programme général .....	9
Figure 2 : Le continuum d'accès au programme général (McLaughlin, 2002).....	35
Figure 3: Le continuum d'accès au programme (Nolet et McLaughlin, 2005: 78).....	47
Figure 4 : Réduire le besoin d'adapter individuellement (Janney et Snell, 2004 : 15) .....	50
Figure 5 : Continuum de la différenciation pédagogique (Guay <i>et al.</i> 2006) .....	53
Figure 6 : Individualisation et différenciation (inspiré de Guay <i>et al.</i> , 2006) .....	54
Figure 7 : Cadre conceptuel des pratiques d'individualisation de l'enseignement.....	70
Figure 8 : Niveaux de soutien des pratiques d'individualisation de l'enseignement (Adapté de Whitehurst, 2004).....	76
Figure 9 : Approche mixte de type concourant et imbriqué (Creswell, 2003, p. 214) .....	81
Figure 11 : Proportions d'enseignants (%) qui enseignent les stratégies quelques fois par années.....	102
Figure 12 : Proportion d'enseignants qui jugent que l'accommodation « Ne s'applique pas » à leur classe, selon le contexte de situation d'apprentissage et d'évaluation .....	106
Figure 13 : Proportions d'enseignants (%) qui ont répondu « Ne s'applique pas » pour chacune des pratiques de modification .....	107
Figure 14 : Fréquences globales moyennes pour les sous-échelles des pratiques d'individualisation de l'enseignement .....	111
Figure 15 : Répartition des répondants par groupe d'années d'expérience en enseignement au primaire .....	113
Figure 16 : Répartition des niveaux d'enseignement des répondants.....	114
Figure 17 : Proportion du nombre de plans d'intervention par classe .....	117
Figure 18 : Variables étudiées dans les modèles de régression linéaire .....	118
Figure 19 : Proportion des répondants ayant accumulé de l'expérience avec des élèves en difficulté ou handicapés au cours des cinq années précédant le sondage, selon le type de difficulté ou de handicap.....	125
Figure 20 : Proportions de formations reçues et souhaitées par les enseignants selon le type de difficulté ou de handicap .....	127
Figure 21 : Pourcentage d'enseignants ayant reçu et souhaitant de la formation continue selon différents sujets de formation continue .....	128
Figure 24: Proportion d'enseignants qui rapportent ne pas avoir de rencontre mensuelle selon le type d'agent d'éducation .....	131
Figure 25 : Proportion d'enseignants qui rapportent cinq rencontres mensuelles et plus selon le type d'agent d'éducation .....	132
Figure 26 : Sujets abordés lors des consultations selon les agents .....	133
Figure 27 : Perception du niveau de soutien offert par l'équipe-école .....	134
Figure 28: Proportions d'enseignants satisfaits de l'efficacité de leurs pratiques selon le type de pratique.....	135
Figure 29 : Provenance des pratiques d'individualisation de l'enseignement.....	136
Figure 30 : Comparaison de la fréquence des codes de dispositif de différenciation pédagogique pour trois cas.....	171
Figure 31 : Comparaison de la fréquence des codes de caractéristique de différenciation pédagogique pour trois cas.....	172

Figure 32 : Fréquence du code.....	173
Figure 33 : Comparaison de la fréquence des codes d'enseignement de stratégies disciplinaires pour trois cas.....	178
Figure 34 : Comparaison de la fréquence des codes d'enseignement de stratégies d'apprentissage et métacognitives pour trois cas.....	179
Figure 35 : Comparaison de la fréquence des codes d'accommodation pour trois cas ..	184
Figure 36 : Comparaison de la fréquence des codes de modifications pour deux cas....	188
Figure 37 : Relation entre le niveau de prise en charge de l'hétérogénéité du groupe et les fréquences moyennes d'utilisation des pratiques d'individualisation de l'enseignement .....	199
Figure 38 : Moyennes de différenciation pédagogique et de modification selon trois groupes de fréquence de la différenciation pédagogique.....	202
La figure 39 : Sources d'aide pour l'utilisation de la différenciation pédagogique en classe .....	207
Figure 22. Fréquence de la consultation sur une base mensuelle .....	XLVI
Figure 23. Fréquence de la collaboration sur une base mensuelle.....	XLVI

## LISTE DES TABLEAUX

Tableau I : Quatre premiers niveaux du Système en cascade (MEQ, 1976) .....	12
Tableau II : Catégories internationales de L'OCDE (2004).....	33
Tableau III : Exemples d'adaptations typiques et substantielles (Scott et al. 1998) .....	37
Tableau IV : Les dispositifs de la différenciation pédagogique .....	55
Tableau V : Les caractéristiques des pratiques de différenciation pédagogique .....	56
Tableau VI : Tableau synthèse des pratiques d'individualisation de l'enseignement .....	66
Tableau VII : Objectifs de l'étude et méthodologie employée .....	82
Tableau VIII : Caractéristiques des participants à l'étude et de leurs milieux .....	86
Tableau IX : Moyenne (écart-type) et cohérence interne de chacune des sous-échelles ..	91
Tableau X : Résumé des instruments et des méthodes d'analyse des données .....	95
Tableau XI : Répartition de la fréquence d'utilisation des pratiques de différenciation pédagogique .....	100
Tableau XII : Répartition de la fréquence d'enseignement des stratégies .....	101
Tableau XIII : Répartition de la fréquence d'utilisation des accommodations par les enseignants en situation d'enseignement .....	104
Tableau XIV : Répartition de la fréquence d'utilisation des accommodations par les enseignants en situation d'évaluation .....	105
Tableau XV : Répartition de la fréquence d'utilisation des pratiques de modification ..	107
Tableau XVI : Identification des pratiques d'individualisation significativement fréquentes et peu fréquentes chez les enseignants du primaire ayant répondu au sondage .....	109
Tableau XVII : Statistiques descriptives des sous-échelles des pratiques d'individualisation de l'enseignement .....	111
Tableau XVIII : Statistiques descriptives du nombre d'années d'expérience des répondants .....	112
Tableau XIX : Statistiques descriptives des types de formation complémentaires .....	115
Tableau XX : Statistiques descriptives concernant le nombre d'élèves selon le niveau	116
Tableau XXI : Statistiques descriptives sur le nombre d'élèves dans le groupe selon leurs caractéristiques.....	116
Tableau XXII. Matrice de corrélations entre les variables à l'étude .....	119
Tableau XXIII : Résultats du modèle de régression linéaire final prédisant la différenciation pédagogique.....	120
Tableau XXIV : Résultats du modèle de régression linéaire final prédisant l'enseignement de stratégies.....	120
Tableau XXV : Résultats du modèle de régression linéaire final prédisant l'accommodation.....	121
Tableau XXVI : Résultats du modèle de régression linéaire final prédisant la modification .....	122
Tableau XXVII : Résumé des sens de la différenciation pédagogique .....	149
Tableau XXVIII : Résumé des sens de l'enseignement de stratégies.....	157
Tableau XXIX : Résumé des sens de l'accommodation.....	162
Tableau XXX : Résumé des sens de la modification.....	168

Tableau XXXI : Fréquence et répartition des codes pour les pratiques de différenciation pédagogique .....	170
Tableau XXXII : Comparaison des pratiques de différenciation pédagogique selon le niveau de compréhension de la pratique .....	174
Tableau XXXIII : Fréquence et répartition des codes pour la pratique d'enseignement de stratégies .....	177
Tableau XXXIV : Comparaison des pratiques d'enseignement de stratégies selon le niveau de compréhension de la pratique .....	180
Tableau XXXV : Fréquence et répartition des codes pour la pratique d'accommodation .....	183
Tableau XXXVI : Comparaison des pratiques d'accommodation selon le niveau de compréhension de la pratique .....	185
Tableau XXXVII : Fréquence et répartition des codes pour la pratique de modification .....	188
Tableau XXXVIII : Comparaison des pratiques de modification selon le niveau de compréhension de la pratique .....	189
Tableau XXXIX : Données relatives à l'identification des cas de la prise en charge nuancée .....	195
Tableau XL : Données relatives à l'identification des cas de la prise en charge Mécanique .....	196
Tableau XLI : Données relatives à l'identification des cas de la prise en charge Réactive .....	197
Tableau XLII : Statistiques descriptives des moyennes de différenciation pédagogique et de modification selon trois groupes de fréquence de la différenciation pédagogique ....	200
Tableau XLIII : Formation continue sur les élèves handicapés ou en difficulté complétée par les enseignants selon le niveau de prise en charge de l'hétérogénéité.....	204
Tableau XLIV : Cycles d'enseignement selon le niveau de prise en charge de l'hétérogénéité.....	210
Tableau XLV : Données sur les classes selon le niveau de prise en charge de l'hétérogénéité des enseignants.....	212

## REMERCIEMENTS

L'écriture de cette thèse est, jusqu'à maintenant, le défi le plus grand que j'ai eu à relever. Sans la présence d'êtres exceptionnels autour de moi, je n'aurais pu entreprendre, persévérer, ni terminer cette recherche.

Je désire remercier ma directrice de thèse, Nathalie Trépanier, pour son accueil, son appui inconditionnel et toutes les précieuses expériences qu'elle m'a permis de vivre à ses côtés pendant ce parcours qui aura duré six ans.

Je remercie mon mentor, Jean-Baptiste Haché, qui m'a accompagné dans les moments les plus importants que j'ai traversés pour devenir une chercheuse.

Des amis et des collègues formidables m'ont accompagnée tous les jours, je vous remercie d'avoir été là : Isabelle Plante, Mylène Leroux, Audrey Dupont, Catherine Dion, Alexandre Beaupré-Lavallée, David D'Arrisso, Pierre-David Desjardins, Mélanie Ricard, Mélanie Charbonneau et Lucie Villeneuve.

Cette étude n'aurait pas été possible sans la confiance et l'ouverture de Stéphan Lenoir, président de l'AQEP. Je le remercie sincèrement, ainsi que tous les enseignants qui ont accepté de participer à cette étude.

Je remercie mes parents, mes grands-parents et mes sœurs, dont la simple présence m'a plusieurs fois réconforté lorsque je n'y croyais plus. Je remercie tout spécialement mon père, l'inventeur Armand Paré, qui m'a donné un peu de créativité. Je remercie ma mère, l'administratrice Line Gaudreau, qui m'a donné juste assez de rigueur et de capacité d'observation.

Enfin, et non le moindre, je remercie mon ami et mon mari, Cristian Deschamps. Nous avons encore beaucoup de projets ensemble, merci de m'avoir soutenue dans celui-ci.

## **PARTIE 1 : PROBLÉMATIQUE**

## CHAPITRE 1. L'INTRODUCTION, LE CONTEXTE ET LES DÉFIS

Selon les données du Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec (2009a), la part d'élèves handicapés ou en difficulté au primaire et au secondaire a augmenté de 3 % entre l'année 2000 et 2007, se situant alors à 16 % de l'effectif scolaire. Certains d'entre eux vivent avec une déficience motrice, sensorielle ou intellectuelle, d'autres éprouvent des difficultés de comportement ou sont confrontés à des difficultés d'apprentissage d'origines diverses. Dans un passé pas très lointain, plusieurs parmi eux auraient trouvé place dans une école ou une classe spécialisée, c'est-à-dire dans un milieu réservé à l'éducation et à la rééducation d'élèves ayant un même type de handicap ou jugés incapables de cheminer dans une classe ordinaire. Ce sont les élèves que l'on souhaite intégrer dans les écoles et les classes ordinaires, depuis la dernière révision de la Politique de l'adaptation scolaire (1999) qui « privilégie » leur intégration à la classe ordinaire. Ce nouveau contexte engendre d'importants défis particulièrement pour les nombreux enseignants qui doivent composer avec l'hétérogénéité accrue de leurs groupes d'élèves en utilisant des pratiques dites « d'individualisation de l'enseignement<sup>1</sup> ».

Vu de façon globale, le but de la recherche présentée ici consiste à jeter un éclairage systématique et rigoureux sur les pratiques mises en place et utilisées dans les classes du primaire de langue française au Québec. La thèse est présentée en cinq parties : la problématique, le cadre conceptuel, la méthodologie, les résultats et la discussion. Dans la première partie, le contexte ayant mené au développement et à la pertinence accrue des pratiques d'individualisation de l'enseignement est présenté dans la suite du présent chapitre (Chapitre 1). La deuxième partie combine la recension des écrits présentée au chapitre 2 et le cadre conceptuel construit pour cette étude présentée au chapitre 3. Cette deuxième partie se termine par la présentation des objectifs de cette recherche qui visait à décrire tracer un portrait de l'utilisation et de la compréhension des pratiques d'individualisation par des enseignants du Québec. Elle visait également à étudier les déterminants des variations observées.

---

<sup>1</sup> Le choix de l'expression « individualisation de l'enseignement » s'appuie sur les travaux de Bégin (1978) et une définition de Legendre (2005), qui sont présentés à la section 1.2.7 de ce chapitre.

La troisième partie de cette thèse porte sur la méthodologie employée pour atteindre les objectifs fixés. L'étude fut réalisée au moyen d'une méthode mixte : sondage auto administré appuyé, à des fins de clarification et d'approfondissement, par des entrevues semi-structurées. La méthode, la technique d'échantillonnage, l'échantillon réalisé, ainsi que les techniques d'analyse des données sont présentés au chapitre 4.

La quatrième partie présente les résultats obtenus en deux chapitres correspondant aux analyses statistiques, puis qualitatives et mixtes. Le chapitre 5 est consacré à l'analyse des données quantitatives et aux résultats qui ressortent du sondage, alors que le chapitre suivant, le chapitre 6, présente l'analyse des données qualitatives issues des entrevues et des analyses supplémentaires combinant ces résultats à ceux présentés au chapitre précédent.

La cinquième partie présente un résumé des résultats de la recherche suivi d'une discussion de ces résultats (Chapitre 7). On y traite également des retombées et implications possibles pour l'enseignement au primaire et pour la compréhension et la conceptualisation des pratiques d'individualisation de l'enseignement.

## **1.1 L'intégration scolaire des élèves handicapés ou en difficulté au Québec : Contexte général**

L'intégration scolaire<sup>2</sup> des élèves handicapés ou en difficulté dans les classes ordinaires ne constitue pas une question nouvelle. En effet, au Québec, on discute, voire on débat, de la pertinence d'intégrer ces élèves dans les écoles et dans les classes ordinaires depuis les années 1970. Ces échanges ont contribué à l'ouverture de la population et des enseignants à la réussite éducative de ces élèves et la révision, en 1999, de la politique de l'adaptation scolaire qui marquera officiellement la préférence pour le ministère de l'Éducation de l'éducation en classe ordinaire. En conséquence, on constate une hausse

---

<sup>2</sup> Nous utilisons l'expression « intégration scolaire » dans cette thèse pour faire référence au système québécois d'éducation qui comprend toute une gamme de services aux élèves en difficulté qui va de l'intégration en classe ordinaire à l'éducation spécialisée en contexte ségrégué.

de l'intégration scolaire en classe ordinaire des élèves handicapés ou en difficulté<sup>3</sup> entre 1999 et 2007, dont les proportions passent de 56 à 62 % pendant que leur présence diminue dans les classes spéciales (de 38 à 31 %) (Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport, 2009a). Cependant, cette hausse de l'intégration en classe ordinaire touche peu les élèves handicapés spécifiquement (37 à 38 %) dont la présence en classe spéciale augmente dans la même période de 37 à 45 % (Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport, 2009a). En outre, l'intégration scolaire est nettement plus présente au primaire (80%) qu'au secondaire (44%) (Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport du Québec, 2005a). Les prochaines sections de ce chapitre décrivent les principaux éléments du contexte historique et social ayant mené à ce choix d'intégrer les élèves handicapés et en difficulté dans les classes ordinaires, soit la politique de l'égalité des chances en éducation, les mesures pour assurer l'accessibilité au programme de formation générale et la mise en œuvre de l'intégration scolaire des élèves handicapés ou en difficulté dans les classes ordinaires.

#### 1.1.1 La politique de l'égalité des chances en éducation

Le courant de démocratisation de l'éducation est à la base de l'arrivée d'un nombre croissant d'élèves handicapés ou en difficulté dans les classes ordinaires. Ce processus, assorti de plusieurs énoncés et décisions de nature politique vise, dans un premier temps, à rendre accessibles à tous les individus d'une société les services éducatifs auxquels ils ont droit (Legendre, 2005). Au Québec, avec le mouvement de modernisation et de démocratisation des institutions survenu dans les années 1960, le gouvernement avait instauré la gratuité scolaire et requis la fréquentation scolaire obligatoire (Després-Poirier et Dupuis, 1999). L'égalité dans l'accès aux services s'est ensuite manifestée, entre autres, par l'arrivée des polyvalentes dans les années 1970. Cet effort de démocratisation a, entre autres, permis l'intégration massive d'élèves désavantagés qui n'auraient pas autrement eu accès facilement à l'éducation. En conséquence, le taux de fréquentation

---

<sup>3</sup> 1.2.1 Ces élèves sont identifiés « Élèves à risque et des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage » (EHDAA) par le ministère de l'Éducation du Québec (Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport du Québec, 2007; Ministère de l'Éducation du Québec, 1999, 2000). La description des élèves concernés est présentée à partir de la page 25 de cette thèse.

scolaire augmentait en flèche tout comme le taux de diplomation. Parallèlement, l'hétérogénéité des besoins éducatifs des élèves de la classe ordinaire s'est accentuée de façon très rapide. Et, chose encore généralement mal comprise, l'hétérogénéité persiste en croissance en dépit d'une réduction globale du nombre d'élèves québécois. Entre 1999 et 2006, la proportion d'élèves en difficulté augmente, alors que l'effectif global diminue (Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport, 2009a). Cette situation crée une augmentation de la proportion d'élèves en difficulté requérant un plan d'intervention de l'ordre 9 % dans les classes ordinaires (préscolaire, primaire et secondaire) (Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport, 2009a). Plus préoccupant encore, 20 % des filles et 30 % des garçons de moins de 20 ans n'ont pas décroché leur diplôme d'études secondaires (Ministère de l'éducation du Loisir et du Sport, 2009b). Ainsi, l'exploit de l'accès à l'éducation pour tous les enfants des années 1970 amène une nouvelle problématique reliée cette fois à l'adaptation des services éducatifs et à la réussite scolaire de tous les élèves de la classe ordinaire. En effet, l'accès à l'éducation pour tous ne garantit pas le succès de tous les élèves. Certains réussissent très bien dans un groupe classe où l'enseignement traditionnel de type principalement magistral prévaut, alors que d'autres profitent moins de ces conditions d'enseignement et de cette façon d'accéder à la connaissance et à la compréhension des contenus.

Dans le but d'éviter l'échec scolaire et de compenser les inégalités, il est nécessaire de fournir aux élèves ciblés le soutien dont ils ont besoin pour apprendre et réussir. Les différences individuelles dont il est question peuvent être reliées à un handicap, à des difficultés d'adaptation ou d'apprentissage ou encore à des facteurs comme l'appartenance à un groupe minoritaire désavantagé ou défavorisé (OCDE, 2004). Par l'ajout de services supplémentaires destinés à amoindrir ou à annuler les effets de ces désavantages, on adhère à un autre principe nommé l'égalité des chances de réussite. Il s'agit du deuxième stade de démocratisation de l'éducation (Legendre, 2005) dans lequel sont engagés la plupart des pays industrialisés. Cette ouverture à la différence reconnaît l'hétérogénéité de la classe ordinaire d'aujourd'hui et la nécessité d'intervenir pour assurer la réussite du plus grand nombre d'élèves possibles. D'un point de vue politique, il ne s'agit pas uniquement de parvenir à l'équité envers tous les citoyens, mais également

d'augmenter l'efficacité des systèmes d'éducation pour répondre aux impératifs économiques liés à la mondialisation. Cet extrait des travaux de l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) décrit leurs préoccupations actuelles :

*« Les performances des systèmes nationaux d'éducation n'ont jamais suscité autant d'intérêt. Tous les pays membres de l'OCDE se préoccupent du niveau de leurs élèves et des types de formation qu'enfants et jeunes suivent, alors même qu'ils planifient et mettent en œuvre des réformes éducatives dans le cadre d'une stratégie visant à parvenir à l'équité et à faire entrer leur nation dans l'économie du savoir.*

*Les élèves souffrant de déficiences, de difficultés d'apprentissage et de désavantages sociaux n'échappent pas au mouvement général. Aussi des programmes de réformes sont-ils élaborés pour les aider à améliorer leurs compétences et à mieux s'intégrer dans la société et le monde du travail. En effet, les tendances démographiques sont telles que les années à venir, sous l'effet conjugué de l'accroissement du nombre de retraités et de la diminution des taux de natalité, nos économies auront besoin de toutes les compétences disponibles pour subsister » (OCDE, 2004, p. 17).*

La trentaine de pays membres de l'OCDE<sup>4</sup> s'engagent, au moyen des vastes réformes actuellement en cours, à rendre leurs systèmes éducatifs plus équitables et plus efficaces, notamment en consentant des ressources supplémentaires pour les élèves présentant un handicap, des difficultés ou des désavantages sociaux. Ces ressources devraient permettre à ces élèves d'accéder davantage à tous les niveaux d'enseignement, à des ressources professionnelles et matérielles de qualité, aux diplômes et, enfin, au marché de l'emploi (OCDE, 2004). Selon les pays, une grande proportion de ces élèves handicapés, en difficulté ou socialement et économiquement désavantagés est aujourd'hui intégrée en classe ordinaire. Cependant, les services qui sont consentis à ces élèves pour réussir varient tellement d'un pays à l'autre qu'il est difficile de les recenser et de les comparer (OCDE, 2004). Il s'agit également d'un problème au plan scientifique, puisque la pertinence et l'efficacité des modalités d'accès au programme général pour ces élèves ne font pas l'objet d'un consensus parmi les chercheurs en adaptation scolaire. Ainsi, on peut considérer l'accès au programme général et à la qualification du plus grand nombre

---

<sup>4</sup>Les pays membres de l'OCDE sont : l'Allemagne, l'Autriche, la Belgique, le Canada, le Danemark, l'Espagne, les États-Unis, la France, la Grèce, l'Irlande, l'Islande, l'Italie, le Luxembourg, la Norvège, les Pays-Bas, le Portugal, le Royaume-Uni, la Suède, la Suisse, la Turquie, le Japon, la Finlande, l'Australie, la Nouvelle-Zélande, le Mexique, la République tchèque, la Hongrie, la Pologne, la Corée du Sud et la République slovaque.

d'élèves possible, dont ceux ayant un handicap ou éprouvant des difficultés importantes, comme une problématique nouvelle qui suscite un grand intérêt dans le domaine de l'éducation (Rousseau, 2009).

### 1.1.2 L'accessibilité au programme de formation générale pour tous

Le discours scientifique et professionnel entourant l'intégration scolaire des élèves handicapés ou en difficulté s'est graduellement transformé au début des années 2000. Le débat des trente dernières années opposant ceux en faveur de la classe ordinaire pour tous les élèves à ceux en faveur de la classe spécialisée pour les élèves handicapés et en difficulté s'est estompé pour laisser place au concept d'accès au programme de formation générale. En effet, la question est d'établir comment enseigner de manière à rendre les contenus prévus au programme accessibles au plus grand nombre d'élèves possible (Kame'enui et Simmons, 1999; King-Sears, 2001; Koga et Hall, 2004; Nolet et McLaughlin, 2005; Orkwis, 1999; Rose, Meyer et Hitchcock, 2005; Sorrells, Rieth et Sindelar, 2004; Udvari-Solner, Villa et Thousand, 2002; Wehmeyer, 2002). Tel que le résume Smith (2004), la priorité est de donner accès aux contenus du programme: « *rather than access to a place or service, it is access to a curriculum* » (p. 51). Ainsi, il est possible que l'accès au programme de formation générale ait lieu dans un milieu ségrégué, par exemple au sein d'une classe spécialisée, si ce contexte répond aux besoins de l'élève et aux ressources mises en place dans le milieu où l'élève évolue. Cependant, d'un point de vue politique, on note une forte propension des pays industrialisés à favoriser l'enseignement en classe ordinaire pour éviter la discrimination et l'exclusion sociale actuellement observée, mais aussi, et surtout, pour des raisons économiques (OCDE, 2004). L'essentiel demeure toutefois que l'élève, qu'il soit ou non en difficulté, ait accès à un environnement scolaire stimulant et soit soumis à des exigences élevées de réussite qui lui permettront de se qualifier pour un diplôme donnant accès à l'emploi et à l'intégration sociale pleine et entière.

#### 1.1.2.1 Les niveaux d'accès au programme général

Le système scolaire s'adapte à ces pressions politiques et sociales qui réclament davantage de flexibilité pour accueillir des élèves qui ne réussissent actuellement pas. Ainsi, le gouvernement joue un rôle important dans l'accès au programme de formation

générale pour les élèves handicapés ou en difficulté. Au Québec, la Politique de l'adaptation scolaire (1999) énonce diverses mesures afin de faciliter l'accès au programme général par l'adaptation des services éducatifs. Une de ces mesures consiste à élaborer des programmes de formation générale qui tiennent compte de la diversité des besoins des élèves (Ministère de l'Éducation du Québec, 1999) et de s'assurer ensuite que tous les élèves, qu'ils soient au primaire ou au secondaire, aient accès aux contenus de ces programmes (Ministère de l'Éducation du Québec, 2004a). Cette directive s'applique même aux élèves qui bénéficient d'un programme adapté à leurs besoins en raison de limitations importantes<sup>5</sup> (Ministère de l'Éducation du Québec, 2004a). Ainsi, dans le document *Le plan d'intervention... Au service de la réussite des élèves* (2004), le ministère précise comment les élèves handicapés ou en difficulté peuvent accéder à la réussite éducative de façon différenciée, tel que prévu dans la Politique de l'adaptation scolaire (1999).

Cette réussite différenciée se traduit par trois niveaux d'accès au programme. D'abord, les attentes et les moyens d'enseignement sont les mêmes pour tous les élèves, c'est-à-dire qu'un enseignement basé sur les besoins du groupe est planifié pour rejoindre la majorité des élèves. Ensuite, pour aider certains élèves handicapés ou en difficulté à accéder aux contenus, des adaptations du matériel ou de la pédagogie peuvent être nécessaires. On donne l'exemple du braille pour l'élève aveugle. Enfin, il arrive que quelques élèves handicapés ou en difficulté ne puissent développer l'ensemble des compétences prévues au programme. Dans ce cas, il faudra, pour chacun de ces élèves, choisir des objectifs prioritaires en fonction de leurs besoins et de leurs capacités. Ces objectifs doivent toujours s'appuyer sur le programme de formation générale qui constitue le référentiel permettant à l'élève de recevoir l'éducation appropriée (Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport du Québec, 2006; Ministère de l'Éducation du Québec, 2004a). La figure 1 reprend cette idée, développée par plusieurs chercheurs américains, selon laquelle le programme peut être enseigné à différents niveaux et selon

---

<sup>5</sup>Seuls les élèves ayant une déficience intellectuelle profonde sont dirigés vers un programme spécifiquement conçu pour eux (Ministère de l'Éducation du Québec, 2004b).

différentes modalités à l'intérieur d'un même groupe d'élèves (Janney et Snell, 2004; Nolet et McLaughlin, 2005; Wehmeyer, 2002).

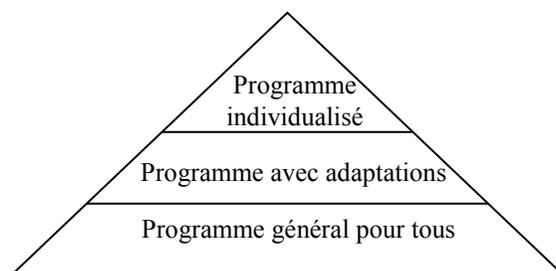


Figure 1 : Modalités d'accès au programme général

Dans le cas exceptionnel d'un élève qui suit un programme individualisé de formation dans lequel il ne développera pas toutes les compétences prévues dans le programme de formation générale, aucun diplôme d'études secondaires ne pourra lui être octroyé. D'autres types de cheminement menant à la qualification ont d'ailleurs été prévus pour ces élèves, c'est le cas par exemple du Parcours de formation axé sur l'emploi (FPT). La qualification et la sanction des études représentent des défis immenses, auxquels le système éducatif du Québec et tous les autres systèmes éducatifs sont confrontés. Les avantages tirés de l'application du principe d'accès au programme général conduisent à la présence d'élèves intégrés dans les classes ordinaires que l'on retrouve ensuite en nombre croissant dans les programmes d'éducation postsecondaire (Conseil supérieur de l'éducation, 2010; Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport, 2010).

#### *1.1.2.2 Similitudes avec les politiques fédérales américaines*

Le domaine de l'éducation dans la plupart des pays industrialisés semble largement influencé par des politiques fédérales et par des travaux de recherche effectués aux États-Unis. À titre d'exemple, l'*Individual with Disabilities Educational Act* (IDEA, 1997) est le premier document officiel exigeant que les élèves handicapés<sup>6</sup> aient accès au programme de formation générale. La révision de cet acte, en 2004, exigera que cet environnement éducatif soit la classe ordinaire « *to the maximum extent possible* » (Rose, Meyer et Hitchcock, 2005, p. 71). De plus, l'IDEA, dans sa version de 2004, précise que

<sup>6</sup> L'expression utilisée aux États-Unis est "*students with disabilities*".

les interventions et les services choisis pour l'élève handicapé et en difficulté doivent être validés par la recherche scientifique, ce qui représente un défi de taille pour les chercheurs et les praticiens. Par ces prescriptions, le Congrès américain a la ferme intention de stimuler la réussite scolaire chez ces élèves, pour qui il est démontré que des attentes élevées de réussite produisent de meilleurs résultats (Gersten, Baker, Pugach, Scalon et Chard, 2001; Nolet et McLaughlin, 2005; Smith, 2004; Special Education Programs Washington DC, 1999). Entre temps, le congrès votait le *No Child Left Behind Act* (NCLB) en 2001, qui avait pour objectif de relever les exigences des programmes de formation générale. Il demande entre autres que chaque état développe un programme de formation générale de grande qualité qui permette à tous les élèves de répondre aux évaluations nationales, incluant les élèves handicapés ou en difficulté scolaire à qui on a accordé les accommodations et les adaptations nécessaires (Gersten, Baker, Pugach, Scalon et Chard, 2001). On affirme ainsi qu'avec suffisamment de soutien, les élèves handicapés ou en difficulté peuvent réussir comme les autres élèves. Rose, Meyer et Hitchcock (2005: 84) résument ainsi l'apport de ces lois dans le domaine de l'adaptation scolaire aux États-Unis :

*“Thus, IDEA and NCLB converge with respect to expectations for the educational performance of students with disabilities: IDEA requires that students with disabilities have access to the same curriculum (according to their individualized needs) as students without disabilities so that they can meet the educational standards that apply to all children; NCLB establishes the expectation that students with disabilities can meet the same standards as students without disabilities.”*

L'exemple des États-Unis illustre le souci d'offrir une éducation de qualité à tous les élèves, de tenir les agents d'éducation responsables de leur succès en entretenant d'abord des attentes élevées de réussite envers tous les élèves, même envers ceux éprouvant le plus de difficultés. Ces préoccupations rejoignent celles des autres pays industrialisés. L'OCDE fait par contre remarquer que les bonnes intentions de plusieurs pays, dont les États-Unis, ne se traduisent pas toujours par des résultats positifs parce que les modalités d'accès au programme de formation générale, tout autant que l'équité et la prise en compte des différences individuelles, sont difficiles à mettre en place et à évaluer (OCDE, 2004). La Finlande, qui a pris ce virage centré sur la réussite scolaire de tous les élèves, diplôme pourtant 99 % de ses étudiants à la fin du secondaire (Baby, 2009).

En résumé, au Québec et ailleurs dans le monde, le domaine de l'éducation se mobilise pour repousser les limites de la recherche et transformer les pratiques d'enseignement auprès de tous les élèves et spécialement auprès des élèves handicapés ou en difficulté. Au Québec, le ministère propose une façon de concevoir l'accès au programme, mais ses politiques en matière d'intégration scolaire et d'adaptation des services n'appuient pas toujours ses ambitions, notamment en ce qui concerne l'apport de la recherche en éducation pour soutenir les écoles et les enseignants dans le choix de pratiques d'enseignement et d'intervention s'appuyant sur des données de recherche probantes. Par contre, les efforts consentis par les pays industrialisés ont mis une certaine pression sur l'intégration d'un nombre grandissant d'élèves handicapés ou en difficulté aux classes ordinaires et par la suite et ils ont stimulé l'émergence d'un questionnement scientifique et professionnelle au sujet des pratiques d'enseignement à privilégier.

### 1.1.3 L'intégration en classe ordinaire des élèves handicapés ou en difficulté

Le ministère de l'Éducation du Québec privilégie l'intégration des élèves handicapés ou en difficulté à la classe ordinaire, pourvu que l'évaluation des besoins de l'élève montre qu'il s'agit d'une option profitable pour l'élève (Ministère de l'Éducation du Québec, 1999). Cette orientation n'est pas nouvelle. Déjà en 1964, le rapport Parent recommandait que :

*« l'éducation des exceptionnels doit, chaque fois que la condition de l'enfant le permet, se rapprocher le plus possible de l'éducation régulière, et ne comporter que les modalités spéciales vraiment indispensables, cela afin de faciliter l'intégration de ces enfants parmi les autres enfants et dans la société »* (Ministère de l'Éducation du Québec, 1964, p. 372).

La même considération était reprise en 1976 dans le rapport Copex : *« l'enfant ne devrait être exclu des classes régulières que dans la mesure où une intervention extérieure est requise et uniquement pour le temps nécessaire à cette intervention »* (Ministère de l'Éducation, 1976, p. 579). Ce rapport précisait également les modalités d'organisation des services aux élèves handicapés ou en difficulté dans le désormais célèbre système en cascade. Ce système prévoit huit niveaux allant de l'enseignement en classe ordinaire

(niveau 1) à l'enseignement en centre d'accueil ou en centre hospitalier (niveau 8). Il prévoit également quatre niveaux pour soutenir l'enseignant et l'élève intégré. Le tableau I présente les quatre premiers niveaux qui concernent l'intégration de l'élève à la classe ordinaire.

Tableau I : Quatre premiers niveaux du Système en cascade (MEQ, 1976)

Niveau 1	Classe régulière avec l'enseignant régulier, premier responsable de la prévention, du dépistage, de l'évaluation et de la correction des difficultés mineures de l'élève.
Niveau 2	Classe régulière avec service ressource à l'enseignant régulier.
Niveau 3	Classe régulière avec service ressource à l'enseignant régulier et à l'enfant.
Niveau 4	Classe régulière avec participation de l'enfant à une classe ressource.

Le premier niveau du système en cascade reconnaissait l'expertise professionnelle de l'enseignant, capable de prévenir, d'identifier et de corriger des difficultés mineures chez ses élèves. Le deuxième niveau prévoyait un service de soutien à l'enseignant de la classe ordinaire avant que l'élève ne reçoive lui-même un service spécialisé pour répondre à ses besoins (niveaux trois et quatre). Il semble que ce niveau n'ait jamais été formellement implanté au Québec (Trépanier, 2005). Selon les types de regroupement privilégiés par les commissions scolaires, il est courant que les enseignants ne bénéficient d'aucune mesure de soutien professionnel lorsqu'ils intègrent des élèves handicapés ou en difficulté. Les services directs à l'élève sont offerts à l'extérieur de la classe ordinaire (classe ressource et dénombrement flottant) et sont les seuls qui demeurent largement implantés dans les écoles de la province (Trépanier, 2005). Cette mise en œuvre des modèles de service n'est pas cohérente avec les orientations gouvernementales actuelles (Ministère de l'Éducation du Québec, 1999, 2004a).

## 1.2 Les défis associés aux classes ordinaires

La dizaine d'études réalisées sur les pratiques d'enseignement en classe ordinaire concluent que l'enseignement en grand groupe et sans différenciation pédagogique (*undifferentiated*) constitue la norme dans ce type de classe (Cole et Leyser, 1999;

Gersten, Baker, Pugach, Scalon et Chard, 2001; Johnson, 2000; Moon, Tomlinson et Callahan, 1995; Schumm et Vaughn, 1995; Scott, Vitale et Masten, 1998; Utley et Obiakor, 2000). Ce constat issu de la recherche s'explique par les nombreux défis qui jonchent le parcours de l'enseignant qui cherche des pratiques d'enseignement satisfaisantes dans le contexte actuel d'intégration des élèves handicapés et en difficulté.

Bien qu'aucune étude scientifique ne nous permette de le confirmer, il apparaît vraisemblable que le Québec n'échappe pas à ce constat. Le rapport du Vérificateur général de 2004 indique que 22 % des enseignants du primaire et du secondaire affirment ne faire aucune adaptation pour répondre aux besoins de leurs élèves (Vérificateur général du Québec, 2004). On note aussi que 12 % des enseignants n'ajustent pas le rythme de présentation des cours et ne varient pas la complexité des mots qu'ils utilisent (Vérificateur général du Québec, 2004). Considérant que l'adaptation des services éducatifs est une tâche qui revient d'abord et avant tout aux enseignants (Ministère de l'Éducation du Québec, 1999), force est de constater que ce ne sont pas tous les enseignants qui le font. Plusieurs enseignants se disent incapables d'aider les élèves handicapés ou en difficulté dû au nombre élevé de ces élèves dans les classes, à l'hétérogénéité de leurs besoins et à leur propre manque de formation en adaptation scolaire (Vérificateur général du Québec, 2004).

Il ne serait pas très utile de décrire ici tous les obstacles connus limitant l'adaptation des services éducatifs aux élèves handicapés ou en difficulté. Pour les besoins de notre étude, nous présenterons, plus bas, ceux qui réduisent de manière importante la capacité du système à individualiser l'enseignement dans la classe ordinaire.

#### 1.2.1 L'identification des élèves à risque et des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA)

Au Québec, le ministère de l'Éducation, des Loisirs et du Sport, ainsi renommé en 2005, emploie les expressions « élèves à risque » et « élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage » (EHDAA) (Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport du Québec, 2007; Ministère de l'Éducation du Québec, 1999, 2000). Ces élèves

représentaient, en 2006-2007, 15,2 % des élèves du primaire et 19,1 % des élèves du secondaire (Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport, 2009a; Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport du Québec, 2007). Pour le ministère de l'Éducation du Québec (2000), le sous-groupe des élèves à risque regroupe, de 2000 à 2006, les élèves en difficulté d'apprentissage, les élèves présentant un trouble du comportement et les élèves ayant une déficience intellectuelle légère. Les élèves handicapés ou en difficultés d'adaptation et d'apprentissage (EHDAA) sont ceux ayant un trouble grave du comportement, un handicap moteur, sensoriel ou intellectuel (déficience moyenne à sévère et déficience profonde), un trouble envahissant du développement et ceux ayant un trouble relevant de la psychopathologie (Ministère de l'Éducation du Québec, 2000). Les élèves à risque forment le groupe le plus important d'élèves en difficulté, soit 10 % des élèves du primaire et 15 % des élèves du secondaire (Ministère de l'Éducation du Québec, 1999). Par ce regroupement d'élèves en difficulté sous la catégorie « élèves à risque », le ministère adopte une « approche individualisée » basée sur l'identification des besoins de chaque élève par le milieu scolaire. Cette approche est privilégiée puisqu'elle concentre les ressources sur la rééducation et sur le soutien de l'élève plutôt que sur l'évaluation et l'identification (diagnostic) des difficultés des élèves. Cette approche, bien qu'elle soit privilégiée par la recherche en éducation, est difficile à implanter au Québec.

En 2006, le ministère de l'Éducation se voit contraint de faire un retour en arrière sur l'approche individualisée, afin de respecter la convention collective renégociée des enseignants. Les élèves à risque deviennent dès lors ceux qui « présentent des facteurs de vulnérabilité susceptibles d'influer sur leur apprentissage ou leur comportement » (Comité patronal de négociation pour les commissions scolaires francophones (CPNCF), 2006, p. 206; Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport du Québec, 2007). Les élèves ayant des difficultés d'apprentissage, de comportement ou une déficience intellectuelle légère quant à eux, deviennent des élèves « en difficulté d'adaptation et d'apprentissage ». Ils ont, pour le ministère, « un plan d'intervention actif », mais pas de code de difficulté comme c'est le cas pour les élèves handicapés ou ceux ayant un trouble grave du comportement (Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport, 2009a). En dépit de cela, certaines commissions scolaires conservent ou reviennent, à des fins

administratives, à l'utilisation des codes de difficulté pour les élèves dorénavant dits « en difficultés d'adaptations et d'apprentissage » :

*« C'est pour respecter ces règles que les commissions scolaires doivent identifier administrativement les élèves handicapés et les élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage et leur attribuer un code de difficulté. Il faut donc comprendre que le code de difficulté est une information administrative qui n'apparaît pas (ou qui ne devrait pas apparaître) sur le bulletin ni sur le plan d'intervention d'un élève. Il ne s'agit donc pas d'un diagnostic » (Commission scolaire de Montréal, 2009).*

Les codes suivants sont utilisés pour identifier les élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage à la Commission scolaire de Montréal :

*10: difficulté d'apprentissage*

*11: déficience intellectuelle légère*

*12: trouble du comportement*

Cette identification par un code est importante pour les enseignants. Elle leur donne accès à des mesures de soutien et/ou un traitement majoré si le nombre d'élèves en classe dépasse le maximum prévu par la convention collective. En effet, lorsqu'un élève handicapé ou en difficulté d'adaptation et d'apprentissage se voit attribuer un code (par la commission scolaire ou par le MELS) et une valeur pondérée lui est attribué de sorte que certains élèves peuvent compter pour deux ou trois élèves au moment de la formation des groupes. Si l'enseignant se retrouve en dépassement par rapport au nombre d'élèves maximum par groupe, il devrait voir le nombre d'élèves de sa classe diminuer ou il reçoit une compensation financière (Comité patronal de négociation pour les commissions scolaires francophones (CPNCF), 2006; Commission scolaire de Montréal, 2009).

En ce qui concerne les élèves handicapés, un diagnostic de déficience provenant du milieu de la santé ne lui confère pas nécessairement une reconnaissance de ce handicap par le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. Ainsi, certains élèves reçoivent des services de rééducation dans un centre hospitalier ou un centre de réadaptation, mais n'ont droit à aucun service de soutien à l'école, car le ministère établit ses propres critères

pour attribuer un code de handicap et les ressources financières supplémentaires qui y sont reliées. C'est le cas, entre autres, des élèves qui ont une déficience intellectuelle légère et de la majorité des élèves dysphasiques (Beauregard, 2006). Le financement des services en adaptation scolaire est depuis longtemps l'objet de critiques adressées au ministère de l'Éducation (Conseil supérieur de l'éducation, 1996; Vérificateur général du Québec, 2004).

### 1.2.2 Les services aux élèves à risque et aux EHDAA

Au Québec, ce sont les commissions scolaires qui « déterminent les services éducatifs qui sont dispensés dans les écoles » (Loi sur l'instruction publique, 2002). La Loi sur l'instruction publique du gouvernement du Québec stipule que les commissions scolaires ont l'obligation d'adapter les services éducatifs et d'adopter une politique qui prévoit :

- les modalités d'évaluation des élèves HDAA;
- les modalités d'intégration à la classe ordinaire, ainsi que les services d'appui à cette intégration;
- les modalités de regroupement des élèves dans des écoles, des classes et des groupes spécialisés;
- les modalités d'élaboration et d'évaluation des plans d'intervention (Loi sur l'instruction publique, 2002).

En d'autres mots, bien que le gouvernement guide les services offerts aux élèves HDAA par la Politique de l'adaptation scolaire (1992 et 1999), c'est aux commissions scolaires que revient la tâche d'affecter les enseignants, les professionnels et les techniciens aux écoles et d'ouvrir ou non des classes spéciales. Par conséquent, les taux d'intégration à la classe ordinaire varient d'une commission scolaire à l'autre et « là où les classes spéciales existent, elles sont utilisées » (Vérificateur général du Québec, 2004). Pour le primaire, la proportion de classes spéciales disponibles dans les commissions scolaires correspond à 1,2 % des classes dans certaines commissions scolaires et jusqu'à 11,8 % dans d'autres. Au secondaire, l'écart entre les proportions de classes spéciales disponibles dans les commissions scolaires est encore plus important : de 2,9 % à 31,9 % des classes (Gaudreau, Legault, Brodeur, Hurteau, Dunberry, Séguin et Legendre, 2008). Ainsi, on peut imaginer des répercussions importantes pour les élèves handicapés ou en difficulté qui, selon la commission scolaire qu'ils fréquentent, peuvent être intégrés aux

classes ordinaires ou bien scolarisés dans les classes spéciales. Dans certaines commissions scolaires, il y a très peu de classes spécialisées ou alors les places sont limitées, ce qui veut dire que certains élèves sont intégrés dans les classes ordinaires en raison de l'absence de place en classe spéciale. Ces cas avaient été décrits par le Conseil supérieur de l'éducation en 1996 et sont toujours dénoncés par les syndicats des enseignants sous l'appellation « d'intégration sauvage » (Laporte et Beauregard, 2007). L'adoption de nouvelles pratiques d'enseignement risque alors d'être difficilement réalisée dans ces conditions, puisque les ressources humaines et matérielles ne sont pas disponibles partout de manière équitable ou selon l'évaluation des besoins de ces élèves et de la capacité du milieu choisi à répondre adéquatement à leurs besoins.

Ces constatations montrent que les commissions scolaires n'ont pas toutes fait le choix de répondre aux besoins éducatifs des élèves handicapés ou en difficulté. Elles procèdent souvent en fonction de contraintes administratives ou budgétaires et non en fonction d'un répertoire commun d'interventions et de pratiques efficaces d'enseignement. Les écoles doivent composer avec les services offerts par leur commission scolaire qui sont, selon certains éducateurs et certains directeurs d'établissement, insuffisants ou inadéquats (Vérificateur général du Québec, 2004). On pointe alors du doigt le manque de ressources, principalement de spécialistes. Plusieurs psychologues et psychoéducateurs affirment manquer de temps auprès des élèves, ce qui les oblige à gérer les crises plutôt qu'à les prévenir (Vérificateur général du Québec, 2004). Cette situation est dénoncée par Royer (2006) qui, en parlant des élèves en difficulté de comportement, déplore que les syndicats en enseignement réclament moins d'élèves par classe plutôt qu'un soutien accru de professionnels spécialisés :

*« L'idée reçue est la suivante : plus il y aura d'enseignants, meilleure sera la réussite des jeunes manifestant des problèmes de discipline ou de comportement à l'école. Il s'agit d'un formidable exemple de sagesse conventionnelle en éducation. Elle est fautive. Il ne viendrait pas à l'idée du responsable d'un service d'ophtalmologie spécialisé dans la chirurgie des cataractes de combler l'absence de chirurgiens par une augmentation du nombre d'infirmières » (Royer, 2006 : 21).*

En ce qui concerne le principal outil utilisé par le milieu scolaire pour planifier l'aide aux élèves en difficulté, le plan d'intervention, il ne serait pas toujours utilisé de manière efficace. En effet, « 30 % sont incomplets [...] et 64 % des plans comportent des objectifs qui ne sont pas assortis de cible ou d'échéancier et qui, par conséquent, sont vagues » (Vérificateur général du Québec, 2004 : 26). L'absence de plans d'intervention solides et capables de guider les pratiques des enseignants et des spécialistes des services complémentaires est un obstacle important à l'intégration pleine et entière de ces élèves en classe ordinaire.

En somme, les commissions scolaires doivent offrir des services aux élèves handicapés ou en difficulté, mais ce sont les écoles qui doivent évaluer les besoins et y répondre en puisant dans leurs ressources et dans celles offertes par les commissions scolaires. Ces ressources sont limitées et peuvent être différentes d'un endroit à l'autre au Québec. L'accès aux ressources spécialisées constitue un défi réel dans les écoles et les classes ordinaires. Des élèves handicapés ou en difficulté, ainsi que leurs enseignants, sont laissés à eux-mêmes avec peu de soutien, une situation confirmée par le manque de précision d'une grande proportion des plans d'intervention de ces élèves. Les enseignants des classes ordinaires qui intègrent des élèves handicapés ou en difficulté sont directement touchés lorsque les plans d'intervention sont peu précis ou lorsque l'élève lui-même n'a pas accès aux services spécialisés dont il a besoin.

### 1.2.3 Le soutien aux enseignants des classes ordinaires

Dans les écoles du Québec, le soutien à l'enseignant dépend dans une large mesure de la disponibilité du personnel des services complémentaires et des méthodes de travail de ce personnel. Étant donné que ce qui appert être un manque chronique de service spécialisé dans les commissions scolaires, ceux-ci sont orientés vers les élèves. Ainsi, il reste peu de disponibilité pour soutenir l'enseignant. Pourtant c'est celui-ci qui, dans la plupart des cas, doit implanter des mesures d'aide prévues dans les plans d'intervention de ses élèves. Il a été mentionné dans la section 1.1.3 (*L'intégration scolaire des élèves handicapés ou en difficulté*) que le système en cascade (Ministère de l'Éducation, 1976) prévoyait un soutien à l'enseignant avant d'offrir un soutien direct aux élèves handicapés ou en

difficulté, et ce, afin de prévenir les difficultés scolaires. Or, l'application de cette proposition dans les écoles n'a pas eu lieu. Ainsi, les services offerts en soutien à l'intégration scolaire au Québec prévoient dès le départ la mise en place de services de soutien à l'élève en difficulté. Ils sont répartis en deux niveaux de services d'aide offerts en classe ordinaire :

- Regroupement 1 : « Intégration à une classe ordinaire avec soutien à l'enseignant et à l'élève. L'élève est dans une classe ordinaire pour la quasi-totalité du temps d'enseignement et reçoit des services à l'intérieur de sa classe. L'élève peut aussi être retiré de son groupe jusqu'à un maximum de trois heures par semaine pour recevoir seul ou en petit groupe des services d'une ou d'un spécialiste »;
- Regroupement 2 : « Intégration à une classe ordinaire avec participation à une classe-ressource ou avec soutien à l'élève. L'élève est dans une classe ordinaire et y reçoit des services éducatifs pour plus de la moitié du temps d'enseignement. Pour certaines activités (par exemple, l'enseignement des mathématiques ou de la langue d'enseignement), il est pendant plus de trois heures par semaine dans un groupe restreint » (Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport du Québec, 2005a, p. 2.4.29.21).

Dans les faits, cette façon d'organiser les services en classe ordinaire n'encourage pas le milieu de l'éducation à développer des services pour soutenir les enseignants qui intègrent des élèves en difficulté. En effet, l'enseignant devrait avoir accès à du soutien bien avant que l'élève ne cumule assez de retard pour nécessiter le recours à un service de réadaptation particulier. Alors que, dès le premier niveau, les règles du ministère de l'Éducation prévoient que l'élève en difficulté peut recevoir des services à l'intérieur et à l'extérieur de la classe ordinaire (Trépanier, 2005), aucun service pouvant aider à prévenir les difficultés chez les élèves n'est offert aux enseignants. Cela signifie qu'aucun service n'est disponible pour l'enseignant de la classe ordinaire avant qu'il ne soit devenu urgent d'intervenir, c'est-à-dire avant que la gravité des difficultés de l'élève nécessite des services éducatifs spécialisés. L'enseignant est pourtant le premier responsable de l'adaptation des services éducatifs pour les élèves handicapés ou en difficulté (Ministère de l'Éducation du Québec, 1999), et les 80 % de ces élèves qui sont intégrés dans leurs classes au primaire (Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport du Québec, 2005c) justifient cette responsabilité. Or, sa tâche est complexe, puisqu'il doit veiller à ce que

chaque élève de son groupe réussisse. Sans formation ni soutien adéquat, le Conseil supérieur de l'éducation qualifiait d'utopie l'intégration de ces élèves à la classe ordinaire dans les conditions qui prévalaient avant 1996 (Conseil supérieur de l'éducation, 1996). Le ministère de l'Éducation a depuis consenti des efforts pour améliorer les services offerts aux élèves handicapés ou en difficulté et la formation initiale des maîtres comprend maintenant des cours sur l'intervention et l'enseignement auprès d'eux (Conseil supérieur de l'éducation, 2010). Il semble cependant que la situation dans les écoles tarde à s'améliorer bien qu'il soit difficile de saisir dans quelles conditions et de quelles façons les enseignants individualisent leur enseignement :

*« Il n'est pas facile actuellement d'avoir un portrait de la façon dont se vit l'intégration des élèves en difficulté dans les classes ordinaires. Par conséquent, nous voyons que les principes sous-jacents à l'intégration sont clairement énoncés, mais que les moyens de leur mise en œuvre ne suivent pas » (Maertens, 2004, p. 28).*

En plus du manque de soutien, les enseignants ressentiraient les effets du manque de connaissances scientifiques sur l'intégration efficace de certains élèves handicapés ou en difficulté. En l'absence de telles connaissances pour guider l'action, il est en effet difficile de saisir, voire de définir de manière concrète des pratiques communes d'enseignement. Chaque enseignant adapterait son enseignement à sa façon, selon son expérience, sa formation et le soutien dont il dispose dans son milieu. Il semble de plus que le domaine de l'éducation manque de connaissances validées scientifiquement sur l'intervention et l'intégration efficace des élèves handicapés ou en difficulté (Allie et Ayotte, 1998; Fuchs, Fuchs et Stecker, 2010). Certains élèves sont plus faciles à intégrer que d'autres, ce qui peut être observé par des taux d'intégration scolaire variables en fonction du type de difficulté des élèves. Allie et Ayotte (1998) émettent l'hypothèse selon laquelle les adaptations permettant aux élèves ayant des déficiences physiques ou sensorielles d'accéder à l'éducation sont mieux documentées et davantage disponibles que celles destinées aux élèves qui ont des difficultés d'apprentissage ou une déficience intellectuelle. Les auteurs ajoutent que les accommodations, essentiellement techniques, dont ont besoin les enfants qui ont des limitations motrices ne remettent pas en cause nos méthodes d'enseignement. Ce n'est pas le cas des adaptations proposées pour les enfants

qui ont des difficultés d'apprentissage en général, pour lesquels adapter l'enseignement (et modifier les pratiques existantes) est nécessaire.

#### 1.2.4 La collaboration et le partage d'expertises dans le milieu scolaire

Pour le ministère de l'Éducation du Québec, la collaboration est conçue comme une activité facilitant l'adaptation des services éducatifs aux élèves handicapés ou en difficulté intégrés en classe ordinaire (Ministère de l'Éducation du Québec, 1999). Normativement, cette collaboration devrait avoir lieu entre l'enseignant et les différents spécialistes œuvrant dans les écoles. La direction de l'école a la responsabilité d'aménager du temps à l'horaire de l'équipe-école pour que cette collaboration puisse avoir lieu (Ministère de l'Éducation du Québec, 1999). Plusieurs recherches indiquent également qu'une telle collaboration est une condition essentielle pour réaliser l'adaptation des services et planifier un enseignement correspondant aux besoins de chaque élève handicapé ou en difficulté. Elle est également requise pour développer un réseau de soutien au sein de l'équipe-école et pour partager les responsabilités liées à l'intégration des élèves handicapés ou en difficulté (Brown, Pryzwansky, Schulte et Brown, 2006; Dettmer, Thurston et Dyck, 2005; Pugach et Johnson, 2002; Saint-Laurent, 1995).

Une telle collaboration nécessite cependant qu'il y ait possibilité d'interactions entre enseignant et spécialistes. Or en pratique, il demeure difficile pour certains enseignants de se libérer de leurs tâches afin de pouvoir participer à des réunions. Selon une enquête réalisée au Québec, un peu plus de la moitié des enseignants 53,7 % estiment qu'un temps de participation fait partie de leur journée de travail alors qu'une forte minorité (42,1 %) pense le contraire (Gaudreau *et al.*, 2008). Le temps que les enseignants investissent varie substantiellement d'un enseignant à l'autre, c'est-à-dire de 15 minutes à 10 heures par semaine (Gaudreau *et al.*, 2008). On constate que la satisfaction des enseignants à l'égard du temps consacré à la collaboration par rapport au temps de collaboration dont ils estiment avoir besoin est assez basse (1,89 sur 4) (Gaudreau *et al.*, 2008). De plus, tel que nous l'avons souligné, le développement de la collaboration au

sein d'une équipe-école se heurte aux habitudes ancrées dans le milieu scolaire où la norme est le travail individuel. Ces éléments expliquent en partie pourquoi « le travail en équipe n'est pas encore très répandu dans les classes » (Vérificateur général du Québec, 2004, p. 16). Dans le but de stimuler l'échange d'expertises et de libérer les enseignants, des sommes supplémentaires ont récemment été consenties par le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport, 2008).

La collaboration est également souhaitée non seulement avec les spécialistes, mais avec les parents et, plus généralement, avec la communauté. On sait cependant que les parents ne sont pas toujours invités à participer à l'élaboration du plan d'intervention de leur enfant ou disponibles s'ils le sont (Vérificateur général du Québec, 2004). De plus, de part et d'autre, les parents et les enseignants entretiennent des perceptions qui minent les possibilités d'une collaboration pleine et entière. L'avis suivant du Conseil de la famille et de l'enfance traduit bien l'état des relations entre les parents et les enseignants :

*« [Les parents souhaitent] qu'on les consulte et implique davantage dans les décisions qui concernent leurs enfants. Ils considèrent primordial d'être informés du cheminement scolaire de leurs enfants et des moyens pédagogiques employés. [...] Les enseignants veulent que l'on reconnaisse leur expertise et leur autonomie professionnelle. Ils conçoivent plus facilement leur rôle par rapport aux élèves que celui envers les parents. Bien qu'ils croient à la nécessité de soutenir les parents, beaucoup ne se sentent pas prêts à le faire » (Conseil de la famille et de l'enfance, 2000, p. 12).*

Les enseignants qui tentent d'ajuster leur enseignement peuvent, dans ce contexte, manquer d'information sur l'élève ou ne pas bénéficier du soutien de la famille et de la communauté dans leurs interventions.

En ce qui concerne les services reçus par l'élève handicapé ou en difficulté dans sa communauté, on souhaite une meilleure coordination des interventions, notamment pour les services fournis par le réseau de la santé et des services sociaux (Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport du Québec, 2005b; Ministère de l'Éducation du Québec, 1999, 2002; Ministère de l'Éducation du Québec et Ministère de la santé et des services sociaux du Québec, 2003). Une entente a bien été signée avec le réseau de la santé et des services sociaux pour permettre les échanges d'information entre les réseaux et une

meilleure coordination des services (Ministère de l'Éducation du Québec et Ministère de la santé et des services sociaux du Québec, 2003). Par contre, la mise en œuvre de cette entente est assortie d'objectifs peu engageants qui ont fait dire à la vérificatrice générale en 2004 qu' « on ne peut pas s'attendre à ce qu'il y ait une meilleure collaboration entre les deux réseaux à brève échéance » (Vérificateur général du Québec, 2004, p. 28). La collaboration entre les enseignants, les spécialistes et les parents constitue un défi particulièrement difficile à relever pour assurer l'intégration scolaire harmonieuse des élèves handicapés et en difficulté dans les classes ordinaires et, par conséquent, la réussite scolaire de tous les élèves.

#### 1.2.5 La valorisation et la reconnaissance de la profession enseignante

Au Québec, la formation initiale des enseignants comporte des éléments qui visent à renforcer le caractère professionnel de l'acte d'enseigner. D'abord, on a ajouté au début des années 2000 une année complète à la formation d'une durée totale de quatre ans. L'étudiant doit compléter un stage d'enseignement pratique par année. Cette formation universitaire de nature théorique et pratique vise à développer chez les futurs enseignants 12 compétences professionnelles jugées essentielles à l'exercice de la profession. Bien qu'on les prépare à agir en professionnel de l'éducation, les nouveaux enseignants remarquent rapidement qu'ils ne sont pas officiellement reconnus comme des professionnels lorsqu'ils quittent l'université. Il n'y a, en effet, pas d'ordre professionnel des enseignants au Québec. Cette situation engendre une inadéquation entre les attentes à l'égard du rôle et des responsabilités des enseignants et les moyens qui sont mis à leur disposition pour répondre à ces attentes. Il s'en dégage un sentiment général d'insatisfaction à l'égard de leur travail (Lessard et Tardif, 1996; Maranda, 2011). Les nouveaux enseignants, comme les moins nouveaux, constatent qu'ils exercent peu d'influence sur leur profession, et qu'ils sont généralement vulnérables aux pressions et aux intérêts des groupes avec lesquels ils collaborent comme, par exemple, les agents suivants : universités, syndicats, parents, gouvernement, commissions scolaires, professionnels, médias, compagnies privées, *etc.* Les enseignants souffrent particulièrement des perspectives de carrière limitées, des faibles possibilités de ressourcement, d'une image globalement dévalorisante diffusée par les médias, de

l'absence d'un code d'éthique officiel et des conditions de travail qui nuisent à la valorisation de la profession (Conseil supérieur de l'éducation, 2004). Le manque de reconnaissance de la profession enseignante semble limiter la capacité des enseignants à s'engager dans leur profession, à renouveler leurs pratiques et à collaborer efficacement avec leurs pairs et avec les autres agents d'éducation. L'ajustement du travail de l'enseignant aux exigences relativement nouvelles reliées à l'intégration scolaire est particulièrement à risque dans ce contexte.

Au Québec, chaque enseignant est appelé à « s'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel » (Compétence 11). À cet effet, ils sont encouragés à faire le bilan de leurs compétences et à utiliser les ressources disponibles pour se former. Or, pour ce qui est des besoins particuliers des enseignants qui pratiquent l'intégration des élèves handicapés ou en difficulté, ces ressources et particulièrement la formation continue en adaptation scolaire, ne sont pas disponibles ou difficilement accessibles. Près d'un enseignant sur cinq trouve les ressources actuelles insuffisantes (Gaudreau *et al.*, 2008).

#### 1.2.6 L'apport possible du constructivisme

L'approche constructiviste préconisée par le Renouveau pédagogique (2001) s'inscrit à contrecourant de l'enseignement traditionnel et paraît particulièrement adaptée à une clientèle d'élèves handicapés ou en difficulté. Comparée au cours magistral qui caractérise l'enseignement traditionnel, l'approche constructiviste utilise des méthodes plus interactives où « l'apprenant » est appelé à participer activement à la « construction » de ses connaissances. Cela se fait souvent avec l'aide de ses pairs et de son enseignant (socioconstructivisme). Dans ce contexte, l'enseignant doit tenir compte des acquis de l'élève ainsi que de ses caractéristiques individuelles, lors de la planification de l'enseignement pour lui proposer des activités d'apprentissage. De centrer sur la matière à enseigner, l'enseignement devient centré sur l'élève (*student-centered education*). Ce type d'enseignement découle de l'approche individualisée en enseignement, particulièrement proposée pour enseigner aux élèves handicapés ou en

difficulté (Koga et Hall, 2004; Tomlinson, Brighton, Hertberg, Callahan, Moon, Brimijoin, Conover et Reynolds, 2003; Udvari-Solner et Thousand, 1996). L'approche constructiviste implique une transformation du rôle de l'enseignant et la mise en place de conditions nécessaires pour que l'enseignant assure le suivi de l'apprentissage de chaque élève. Depuis peu, le gouvernement du Québec reconnaît ce changement dans le rôle de l'enseignant et investit pour réduire le nombre d'élèves par classe afin « d'offrir de meilleures conditions d'apprentissage d'améliorer les relations entre les enseignants et les élèves » (Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport, 2009a). Bien que des recherches scientifiques aient démontré que la baisse du ratio maître-élève ne soit pas associée à un changement de pratiques d'enseignement des enseignants, elle témoigne tout de même d'un changement.

Certains enseignants ne sont cependant pas d'accord avec ces changements et réclament un retour au rôle traditionnel de l'enseignant, c'est-à-dire une centration d'abord et avant tout la transmission de connaissances. Les besoins des élèves handicapés ou en difficulté seraient, selon ces enseignants, mieux satisfaits en classe spécialisée (Fédération autonome de l'enseignement, 2009). Ce point de vue n'est cependant pas supporté par la recherche. Celle-ci suggère que cette demande des enseignants répond davantage à une préoccupation relative à la lourdeur de la tâche d'enseignement qu'à une préoccupation centrée sur la réussite des élèves (Crahay, 2007; Ramel et Lonchamp, 2009).

La perception que l'enseignant a de son rôle est un élément important pour expliquer les pratiques et les attitudes des enseignants à l'égard de l'intégration scolaire d'élèves handicapés ou en difficulté (Beauregard, 2006). Ces perceptions varient d'un individu à l'autre en fonction, entre autres, de ses expériences personnelles et professionnelles. On peut ainsi affirmer que les perceptions variables des enseignants quant à leur rôle engendrent également des différences dans les pratiques d'enseignement adoptées. Ceci ajoute un défi au travail de collaboration nécessaire entre les enseignants dont les classes intègrent des élèves handicapés ou en difficulté.

### 1.2.7 L'individualisation de l'enseignement en classe ordinaire

La politique de l'adaptation scolaire et le référentiel de compétences des enseignants ne précisent pas de manière claire ce qui est attendu des enseignants en terme de pratiques d'enseignement (Ministère de l'Éducation du Québec, 1999, 2001). La politique de l'adaptation scolaire parle d' « adaptation des services éducatifs » en classe ordinaire, un cadre qui dépasse les pratiques des enseignants pour inclure les pratiques de l'équipe-école. Dans cette équipe, on ne précise pas le rôle spécifique de l'enseignant. On cite en exemple différents « moyens » pour adapter ces services : « élaboration de programmes qui tiennent compte de la diversité des élèves, adaptation des modalités d'enseignement et du matériel didactique, approches pédagogiques souples qui respectent le rythme d'apprentissage des élèves, utilisation des nouvelles technologies de l'information et de la communication, *etc.* (Ministère de l'Éducation du Québec, 1999, p. 20). Dans cette liste de moyens, l'enseignement doit répondre aux besoins individuels des élèves handicapés ou en difficulté, mais les moyens pour y arriver ne relèvent pas uniquement de l'enseignant (notamment en ce qui concerne l'élaboration des programmes, l'adaptation du matériel ou l'utilisation des technologies en classe). L'adaptation des modalités d'enseignement, entre autres, requiert des compétences professionnelles très précises chez les enseignants qui font face quotidiennement à ce défi, car il est « le premier visé en ce qui a trait à l'adaptation des services » et que sa « tâche n'est pas facile puisqu'il doit répondre aux besoins individuels des élèves dans un contexte où il doit rendre compte de l'évolution des apprentissages de tout un groupe » (Ministère de l'Éducation du Québec, 1999, p. 21).

L'adaptation des modalités d'enseignement est la septième compétence professionnelle attendue des enseignants (Ministère de l'Éducation du Québec, 2001). Cependant, la description de cette compétence par le ministère de l'Éducation en vue de la formation initiale et continue des enseignants comprend aussi des attentes qui sont imprécises, voire contradictoires. Ainsi, on peut lire que la compétence attendue est d'« adapter ses interventions aux besoins et aux caractéristiques des élèves présentant des difficultés d'apprentissage, d'adaptation ou un handicap (Ministère de l'Éducation du Québec, 2001)». Pourtant, le texte demeure ambigu, car il suggère l'adaptation « des

interventions » aux caractéristiques « des élèves ». En effet, on peut se demander quelles interventions doivent être adaptées et si cette expression englobe également l'adaptation de l'enseignement offert à ces élèves. De plus, la formulation ne précise pas si les enseignants doivent adapter pour chacun de leurs élèves handicapés ou en difficulté sur une base individuelle ou s'il s'agit plutôt d'une prise en charge spécifique de ces élèves en tant que sous-groupe.

Le texte veut également que l'enseignant « contribue » avec « l'équipe pédagogique » à « des mesures collectives » (Ministère de l'Éducation du Québec, 2001, p. 104). L'enseignant n'est donc pas le seul responsable de l'enseignement offert en classe. Cependant, on dit également que « l'enseignante ou l'enseignant est appelé à recueillir, à utiliser et à intégrer de l'information spécifique sur les besoins des élèves en difficulté dans la conduite de ses tâches « pré actives », « interactives » et « post actives » (voir les compétences nos 3, 4 et 5) de manière à adapter le programme, les modalités d'enseignement et le matériel didactique à la diversité des parcours des élèves » (Ministère de l'Éducation du Québec, 2001, p. 103). Les compétences 3, 4 et 5 touchent directement à la planification, au pilotage des situations d'apprentissage, ainsi qu'à l'évaluation des apprentissages. Aussi, à la lecture de ces attentes, on apprend que l'enseignant doit planifier son enseignement en y intégrant l'information disponible sur les besoins des élèves handicapés ou en difficulté, mais que cette responsabilité repose également sur les mesures collectives prises par l'équipe-école. Il semble cependant qu'on insiste sur des mesures collectives plutôt que sur des mesures individuelles : « Bien qu'elle puisse comporter des moments de prise en charge individuelle pour du soutien spécifique, dans l'école, la responsabilité des élèves en difficulté se déroule au quotidien dans des contextes interactifs réunissant des élèves et des tâches à réaliser ensemble » (Ministère de l'Éducation du Québec, 2001, p. 105). Cependant, il demeure une ambiguïté importante quant aux actions et aux responsabilités de l'enseignant et celles qui incombent à l'équipe à laquelle il appartient. En somme, à la complexité de la mise en œuvre de l'intégration scolaire des élèves handicapés ou en difficulté dans les classes ordinaires s'ajoute un manque de précision quant aux directives provenant de l'autorité ministérielle, engendrant une certaine confusion entourant les pratiques d'enseignement

susceptibles d'assurer la réussite des élèves. Alors qu'il insiste sur l'importance d'adapter les services éducatifs en classe ordinaire, le ministère de l'Éducation ne précise pas quels sont les changements attendus, particulièrement dans les pratiques des enseignants.

Quelques documents ministériels assez récents ont apporté quelques précisions à l'égard de certaines pratiques, telles que l'adaptation et la modification (Ministère de l'Éducation du Québec, 2004a), et, par la suite, la différenciation et la flexibilité pédagogique (Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport du Québec, 2006). Au moment de la parution de ces précisions, le milieu de l'enseignement primaire et secondaire s'était organisé, à l'intérieur des commandes de la politique qui était demeurée sans standards précis de mise en œuvre, pour enseigner un programme préétabli à de grands groupes d'élèves ayant des caractéristiques relativement similaires. Somme toute il s'agissait, dans la plupart des cas, d'une institutionnalisation raffermissée de l'enseignement traditionnel dû à un défaut de moyens efficaces pour accompagner le discours pourtant prometteur (Maertens, 2004).

On trouve cependant une tendance à discourir sur une approche différenciée ou individualisée qui tient compte des caractéristiques des élèves tout en maintenant dans les faits des cheminements et des services différents pour les élèves handicapés ou en difficulté. Le Québec serait donc encore, tel que le décrit Bégin (1978), dans un état de malaise face à la diversité. Est-elle innée et les inégalités qui en découlent, nécessaires au bon fonctionnement de la société ? Dans ce cas, l'individualisation de l'enseignement pour les élèves doués consiste à leur permettre d'exploiter leurs talents et aptitudes personnelles, tandis qu'à la masse de gens ordinaires, il convient de revenir à la tâche première de l'éducation qui est de leur inculquer des attitudes d'uniformité et de conformité<sup>7</sup>. L'offre de cheminements différents pour les élèves doués ou faibles se justifie alors aisément. Ou alors, l'école doit exploiter le potentiel humain qui lui, n'a pas de limites. La qualité de la relation entre l'enseignant et l'élève serait alors, dans cette perspective, plus importante que la qualité de l'enseignement lui-même : « Individualiser

---

<sup>7</sup> Idée développée dans la publication annuelle de la National society for the study of education (1962) éditée par Henry, N.B. (1962). *Individualizing instruction. The sixty-first yearbook of the National society for the study of education, Part 1.* Chicago : University of Chicago Press.

l'enseignement consiste à mettre l'insistance sur l'élève comme personne, sur l'enseignant comme personne et sur l'interaction entre les deux<sup>8</sup> » (Bégin, 1978, p. 28-29). Deux dangers guettent les tenants de l'une ou l'autre position selon Bégin, soit l'aliénation des élèves soumis à un programme préétabli auquel ils doivent se conformer ou l'anarchie engendrée par un enseignement qui n'est pas déterminé à l'avance, car il est choisi par l'élève lui-même et guidé par sa relation avec son enseignant. Bégin suggère alors de ne pas perdre de vue les attentes de la société tout autant que le cheminement de chaque individu. « Sans remettre en question la place centrale que doit continuer d'occuper l'enseignement formel et structuré à l'école, son caractère collectif est dénoncé comme la cause majeure de son inefficacité, et de l'aliénation qui en résulte. Il faut donc apporter à l'enseignement collectif les correctifs nécessaires. Pourquoi faut-il individualiser l'enseignement ? Parce que l'enseignement collectif comporte des déficiences graves qui lui sont inhérentes. L'enseignement collectif s'avère incapable de tenir suffisamment compte de l'histoire de chaque individu » (Bégin, 1978, p. 141). Ainsi, l'individualisation se veut une solution au malaise engendré par la gestion des différences à l'école. Legendre, qui s'inspire entre autres des travaux de Bégin (1978), décrit que le processus d'individualiser l'enseignement correspond à « s'assurer que les objectifs et les ressources mises à la disposition d'un apprenant correspondent bien à l'état de son développement ainsi qu'aux caractéristiques significatives de la réussite des apprentissages » (Legendre, 2005, p. 769). Cependant, les pratiques d'enseignement qui permettent de réaliser le double objectif de tenir compte de l'élève et du programme ne sont pas clairement définies par ces auteurs.

### 1.3 Résumé et question de recherche

Dans l'optique où le Québec souhaite favoriser l'accès au programme de formation générale au plus grand nombre d'élèves et ce, en privilégiant l'intégration à la classe ordinaire des élèves handicapés ou en difficulté, nous avons décrit les nombreux défis qui limitent actuellement l'individualisation de l'enseignement pour ces élèves. Ces défis

---

<sup>8</sup> Doll, R. C. (Ed). (1964). *Individualizing Instruction*. The 1964 yearbook of the Association for supervision and curriculum development. Washington, DC : Association for supervision and curriculum development. Cité dans Bégin, 1978, p. 28-29.

sont présents à tous les niveaux du système scolaire, et ils se rapportent aux politiques ministérielles, à l'organisation des services par les commissions scolaires, au soutien des enseignants, à la collaboration entre les agents d'éducation, au développement de la profession enseignante, au renouveau pédagogique et à l'individualisation des pratiques d'enseignement en classe. La présence de ces défis ne signifie pas que toutes les expériences d'intégration scolaire soient nécessairement des échecs. Ils illustrent cependant la complexité de la problématique entourant l'individualisation de l'enseignement en classe ordinaire et surtout, les attentes incompatibles auxquels sont actuellement soumis les enseignants qui doivent individualiser leur enseignement dans un contexte où le soutien pour leur permettre de le faire n'est pas assuré. L'individualisation de l'enseignement se traduit par une invitation à différencier et à adapter l'enseignement offert en classe ordinaire dans le but d'amener les élèves handicapés ou en difficulté à réussir. C'est dans ce contexte complexe où peu de choses au-delà d'impressions et d'exemples particuliers sont connues que se situe la présente étude. Car il est aujourd'hui indéniable que la société québécoise, comme plusieurs autres sociétés industrialisées, s'est engagée d'une manière entière et quasi irréversible dans la dernière phase de son projet de lutte aux inégalités entrepris durant la grande réforme des années 1960 : consentir les ressources nécessaires pour répondre aux besoins des élèves intégrés en classe ordinaire. Le but de cet étude est d'apporter un éclairage, au moyen d'une démarche rigoureuse et scientifique inspirée par des résultats d'études similaires conduites ailleurs qu'au Québec, sur la situation des pratiques utilisées répondre aux besoins de tous les élèves et par des pratiques effectives d'individualisation de l'enseignement. Il s'avère donc pertinent de proposer une étude de ces pratiques. Dans cette optique, la question générale qui guide cette recherche est la suivante :

Quelles sont les pratiques d'individualisation de l'enseignement utilisées au Québec par les enseignants du primaire pour favoriser l'accès au programme de formation des élèves handicapés ou en difficulté intégrés dans leurs classes?

Le chapitre suivant, consacré aux études évoquées, permettra, à son terme, de préciser les objectifs particuliers poursuivis par cette étude.

## **PARTIE 2 : CADRE CONCEPTUEL**

## CHAPITRE 2. LA RECENSION DES ÉCRITS SUR LES PRATIQUES D'INDIVIDUALISATION DE L'ENSEIGNEMENT

Le chapitre précédent décrivait le contexte entourant l'individualisation de l'enseignement dans le système d'éducation du Québec. Les nombreux défis à relever, auxquels s'ajoute l'imprécision conceptuelle et terminologique entourant les pratiques à utiliser, rendant difficile la tâche des enseignants. Les recherches sur cette question tout comme les efforts de clarification conceptuelle s'y rattachant sont rares. Ce chapitre jette un regard analytique sur les écrits existants. Cette analyse identifie et circonscrit les paramètres qui définissent ce champ d'études. Par conséquent, cette démarche établit les paramètres conceptuels qui ont circonscrit et guidé cette étude. Avant de procéder, il importe de décrire la clientèle scolaire visée par les pratiques d'individualisation de l'enseignement avec toute la précision possible. Suit la recension des écrits sur les typologies utilisées pour classer les pratiques d'individualisation de l'enseignement et les écrits sur la nature de ces pratiques. Enfin, la dernière partie présente les études empiriques récentes menées sur le sujet tant au Québec qu'ailleurs.

### **2.1 La classification de l'OCDE**

L'individualisation de l'enseignement en classe ordinaire touche l'ensemble des élèves de la classe ordinaire. Elle est cependant nécessaire pour les élèves qui éprouvent des difficultés scolaires. Parmi ceux-ci, plusieurs différents groupes d'élèves peuvent particulièrement bénéficier d'un enseignement individualisé et adapté à leurs caractéristiques distinctives. Déjà, en 1985, Goupil et Trottier identifiaient et distinguaient les élèves handicapés de ceux qui ont un trouble du comportement, des difficultés d'apprentissage, des élèves doués, des élèves à risque d'échec scolaire, des élèves issus de milieux socioéconomiquement défavorisés et certains élèves des communautés culturelles.

Pour identifier et distinguer des autres les élèves ciblés par des mesures d'aide supplémentaires, l'Organisation de coopération et de développement économique (OCDE) utilise une typologie simplifiée dans ses études comparatives sur les systèmes d'éducation. L'OCDE réfère à trois catégories internationales, sur lesquelles les pays

membres se sont entendus : les étudiants présentant des déficiences, des difficultés et des désavantages sociaux. Le tableau 2 contient les définitions de chacune de ces catégories (OCDE, 2004).

Tableau II : Catégories internationales de L'OCDE (2004)

<b>A/Déficiences :</b>	Les étudiants présentant des handicaps ou des déficiences considérées, en termes médicaux, comme ayant une origine organique attribuable à une pathologie organique (liés par exemple à des déficiences sensorielles, motrices ou neurologiques). Le besoin éducatif résulte principalement des problèmes provenant de ces incapacités.
<b>B/ Difficultés :</b>	Les étudiants présentant des troubles du comportement ou des troubles affectifs, ou des difficultés d'apprentissage spécifiques. Le besoin éducatif résulte principalement des problèmes liés à l'interaction entre l'étudiant et le contexte éducatif.
<b>C/Désavantages sociaux :</b>	Les étudiants présentant des désavantages qui proviennent principalement de facteurs socio-économiques, culturels et/ou linguistiques. Le besoin éducatif provient des désavantages attribuables à ces facteurs.

Selon cette catégorisation, tous les étudiants ayant une déficience intellectuelle ou un trouble envahissant du développement comme ceux ayant une déficience langagière, sensorielle ou physique entrent dans la première catégorie (A/déficiences). Tous les étudiants en difficulté d'apprentissage, en difficulté d'adaptation et de comportement sont regroupés dans la deuxième catégorie (B/ difficultés). La troisième et dernière catégorie de l'OCDE cible les étudiants présentant des facteurs de risque d'échec scolaire, tel que la pauvreté ou les élèves immigrants par exemple.

La recherche que rapporte cette thèse porte spécifiquement sur l'individualisation de l'enseignement pour des élèves éprouvant des difficultés scolaires sur le plan des apprentissages, qu'elles soient causées ou non par un handicap ou un trouble d'apprentissage confirmé par un diagnostic officiel. Cette recherche utilise le libellé « élèves handicapés ou élèves en difficulté » en conformité avec les deux premières catégories internationales utilisées par l'OCDE. Ce choix évite les confusions associées aux usages et aux définitions diverses utilisées au Québec. Le terme « handicap » est

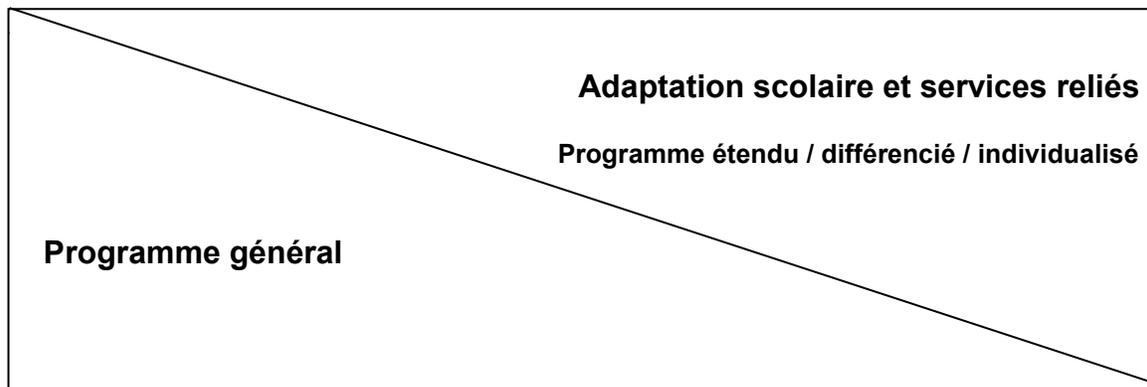
cependant plus approprié que le terme « déficience » utilisé par l'OCDE, puisque, selon la *Classification internationale du fonctionnement, du handicap et de la santé*, le premier est plus englobant et comprend les désavantages engendrés par une déficience au plan organique tout autant que les incapacités, limitations ou difficultés d'une personne (Organisation mondiale de la santé, 2001).

En résumé, l'expression « élèves handicapés ou élèves en difficulté » est utilisée dans cette thèse pour désigner tous les élèves mentionnés précédemment, sans égard aux définitions employées par le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec. Elle regroupe des élèves qui fréquentaient jusqu'à récemment des écoles spéciales et des classes spécialisées. Les ressources spécialisées de ces établissements et de ces classes sont actuellement redéfinies et intégrées à l'enseignement général qui se dit prêt à accueillir tous les élèves. Cependant, la réussite éducative des élèves handicapés ou en difficulté en classe ordinaire ne saurait se réaliser sans le recours à des pratiques d'enseignement renouvelées, à la fois individualisées et spécialisées, pouvant leur assurer un meilleur accès au contenu du programme de formation générale. Les modalités de cet accès sont présentées dans la section suivante.

## **2.2 Le continuum d'accès aux programmes d'éducation**

Tel que décrit au chapitre précédent, le contexte québécois actuel en matière d'équité et d'intégration scolaire exige que les élèves handicapés ou en difficulté aient accès au programme général de formation. Cette exigence est influencée par les politiques et pratiques venant d'ailleurs, américaines surtout (Rose, Meyer et Hitchcock, 2005), tout autant que par les politiques québécoises. Cependant, pour assurer cet accès aux contenus, il ne suffit pas d'intégrer physiquement ces élèves dans les classes ordinaires. Ces élèves doivent aussi participer et progresser sur le plan des compétences et des objectifs qui définissent le parcours de tous les élèves dans le programme général de formation (Rose, Meyer et Hitchcock, 2005). Cette exigence exerce une pression importante sur les enseignants des classes ordinaires et sur l'ensemble du système public d'éducation qui doit s'ajuster (Rose, Meyer et Hitchcock, 2005). Pour y parvenir, McLaughlin (2002) suggère de situer les besoins éducatifs de chaque élève handicapé ou

en difficulté sur un continuum allant de l'accès complet au programme de formation générale à l'utilisation des services d'adaptation scolaire pour étendre, différencier et individualiser ce programme de formation. La figure 2 représente cette proposition. Elle suggère également que l'enseignement général et l'enseignement spécialisé parviennent à ne former qu'un seul système intégré d'éducation, mais un système dans lequel plus un élève bénéficie de services spécialisés, plus le programme de cet élève est individualisé.



Pas d'accommodation ou de modification → accommodations → modifications

Figure 2 : Le continuum d'accès au programme général (McLaughlin, 2002)

La notion de continuum reliant l'enseignement général et l'adaptation scolaire est centrale à la compréhension et la mise en œuvre du principe de l'individualisation de l'enseignement. Elle permet d'unir les services habituellement offerts en classe ordinaire, c'est-à-dire l'accès au programme général, aux services adaptés et spécialisés traditionnellement disponibles en dehors de celle-ci. Les services offerts aux élèves handicapés ou en difficulté ne sont plus restreints à deux options opposées, mais à une panoplie de possibilités qui conservent toujours un lien avec l'enseignement général donné à tous. La notion de continuum permet également d'illustrer le caractère hiérarchique de ces options, que plusieurs chercheurs présentent dans leurs écrits sous forme de typologie. La littérature scientifique contient plusieurs exemples de ces typologies. Elles sont présentées dans la section suivante.

## 2.3 Deux typologies de pratiques

La littérature scientifique renferme plusieurs typologies de pratiques d'individualisation de l'enseignement qui ont évolué dans le temps (voir annexe 1). On retrouve d'abord des classifications des adaptations de l'enseignement (Baker et Zigmond, 1990; Fuchs, Fuchs et Bishop, 1992; Munson, 1986; Schumm et Vaughn, 1991; Scott, Vitale et Masten, 1998) qui ont été développées dans les années 1990 pour étudier les pratiques des enseignants de classe ordinaire qui intègrent des élèves handicapés ou en difficulté. Une deuxième vague de typologies est apparue lorsque la loi américaine IDEA (2004) a précisé que les élèves handicapés ou en difficulté devaient avoir accès au programme général (1997) et à la classe ordinaire à l'aide d'accommodations. Certains chercheurs ont alors présenté de nouvelles typologies illustrant les différents niveaux d'accès au programme général pour ces élèves (Janney et Snell, 2004; King-Sears, 2001; Nolet et McLaughlin, 2005; Wehmeyer, 2002). Ces deux orientations de recherche sur les pratiques d'individualisation de l'enseignement sont présentées dans cette section.

### 2.3.1. Les adaptations de l'enseignement

Certains chercheurs identifient deux types d'« adaptations de l'enseignement » utilisées dans les classes ordinaires, soit les « adaptations typiques » (aussi appelées adaptations de routine) et les « adaptations substantielles » (aussi appelées adaptations spécialisées) (Scott, Vitale et Masten, 1998). Fuchs, Fuchs et Bishop (1992) sont les chercheurs souvent associés à cette typologie bien que d'autres l'aient utilisée pour mener leurs travaux<sup>9</sup>. Ces auteurs décrivent les adaptations typiques comme des entorses aux routines d'enseignement mises en place par l'enseignant. Ces routines, rappelons-le, servent habituellement à rendre prédictibles et efficaces les procédures et les travaux de la classe ordinaire. Un premier pas pour l'enseignant est donc de rompre avec certaines de ces routines pour différencier son enseignement et le rendre plus accessible aux élèves en difficulté. Varier le matériel utilisé en classe ou les groupements d'élèves en sont des exemples (Fuchs, Fuchs et Bishop, 1992). Les adaptations spécialisées sont des interventions individuelles effectuées pour un élève ou un groupe d'élèves handicapés ou

---

<sup>9</sup> Entre autres : Munson, 1986-1987; Schumm et Vaughn, 1991; Baker et Zigmond, 1990.

en difficulté (Scott, Vitale et Masten, 1998). Quelques exemples sont présentés dans le tableau III.

**Tableau III : Exemples d'adaptations typiques et substantielles (Scott et al. 1998)**

Adaptations typiques	Adaptations substantielles
<ul style="list-style-type: none"> <li>- faire une démonstration concrète;</li> <li>- s'assurer de la compréhension des élèves;</li> <li>- exposer un modèle;</li> <li>- enseigner des stratégies de prise de notes et d'étude;</li> <li>- encourager;</li> <li>- lire les questions d'examen;</li> <li>- donner plus de temps;</li> <li>- soutenir la préparation des examens (<i>study guides</i>).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- ajuster la vitesse d'enseignement pour un élève;</li> <li>- subdiviser les tâches en étapes;</li> <li>- enseigner des stratégies d'apprentissage et de passation d'examen;</li> <li>- utiliser du matériel adapté;</li> <li>- enregistrer les textes;</li> <li>- diminuer la difficulté d'une tâche;</li> <li>- utiliser un contrat de comportement.</li> </ul>

Dans leur revue de littérature sur la question des adaptations de l'enseignement, Scott *et al.* (1998) considèrent qu'il s'agit d'une classification utile qui permet de comparer les études effectuées à ce sujet entre elles. Leur revue de littérature couvre plus d'une vingtaine d'études réalisées entre 1982 et 1996. Les faits saillants de leur synthèse sont rapportés dans les sous-sections suivantes et sont complétés par des résultats de quelques études plus récentes (Cole et Leyser, 1999; Graham, Harris, Fink-Chorzempa et MacArthur, 2003; McLeskey et Waldron, 2002).

### 2.3.1.1 Les études sur les adaptations de l'enseignement

Les enseignants des classes ordinaires planifient pour le groupe et ne sont pas enclins à adapter leur enseignement pour un ou des élèves en particulier (Scott, Vitale et Masten, 1998; Tomlinson et al., 2003). À titre d'exemple, l'étude de Fuchs, Fuchs et Bishop (1992), effectuée à partir d'entrevues et de questionnaires auprès de 110 enseignants du primaire intégrant un élève ayant un trouble d'apprentissage dans leurs cours de mathématique, rapporte que trois enseignants sur quatre ne modifient pas leur enseignement pour leur élève en difficulté et que la plupart tendent plutôt à baisser leurs exigences. Une étude plus récente dans la lignée des travaux de Fuchs *et al.* (1992) rapporte que les enseignants ont encore des réticences à individualiser leurs pratiques pour un élève handicapé ou en difficulté (Graham, Harris, Fink-Chorzempa et

MacArthur, 2003). Dans un sondage réalisé auprès de 153 enseignants d'anglais (langue d'enseignement) de niveau primaire de partout aux États-Unis, on signale que 42 % d'entre eux font peu ou pas d'adaptations dans leur enseignement de l'écriture pour les élèves en difficultés de leurs groupes (Graham, Harris, Fink-Chorzempa et MacArthur, 2003). Parmi ceux qui disent utiliser des adaptations, moins de la moitié (40 %) utilisent une stratégie commune. Ainsi, en plus des réticences, on constate que les enseignants n'utilisent pas un répertoire commun de pratiques. Il est donc probable que chaque enseignant travaille à sa façon, ce qui suggère l'absence d'une stratégie concertée pour individualiser l'enseignement. Au plan méthodologique, malgré les limites associées à l'utilisation d'un questionnaire, les chercheurs soutiennent que leurs conclusions ont été confirmées par un grand nombre d'études similaires comprenant des observations en classe (Graham, Harris, Fink-Chorzempa et MacArthur, 2003).

Outre l'utilisation des adaptations par les enseignants, des études sur la perception (*desirability, effectiveness, reasonability, feasibility*) qu'ils entretiennent par rapport à celles-ci ont également été menées. Par exemple, on a demandé aux enseignants de classer une série d'adaptations ou de stratégies d'enseignement en ordre de préférence d'utilisation et selon leur perception quant à l'efficacité de chacune. Les adaptations préférées sont celles qui demandent le moins de changements par rapport à l'enseignement ordinaire en grand groupe (Scott, Vitale et Masten; 1998). D'ailleurs, les adaptations considérées les plus réalisables sont celles qui visent le groupe et non l'élève individuellement (Scott, Vitale et Masten, 1998). De plus, les adaptations sont généralement perçues très positivement par les enseignants, à l'exception de celles concernant l'adaptation de la planification à long terme et l'adaptation de l'évaluation (Scott, Vitale et Masten, 1998). Les résultats d'études similaires à celles répertoriées par Scott *et al.* (1998) vont dans le même sens. En général, les adaptations proposées par les chercheurs sont majoritairement perçues comme raisonnables et applicables et celles qui demandent le moins de préparation sont considérées comme les plus réalisables (Cole et Leyser, 1999). Aussi, les interventions que l'enseignant peu utiliser seul sont considérées plus raisonnables que celles qui demandent l'aide d'une ressource extérieure (par exemple l'enseignant en adaptation scolaire) (Cole et Leyser, 1999). Toutefois, ces études

comportent des limites importantes. En effet, elles pourraient refléter le sens commun ou les valeurs des enseignants et non leur expérience personnelle avec ces adaptations. Aussi, elles mettent en évidence les réticences qu'ont les enseignants à travailler en équipe avec d'autres enseignants ou avec des collègues spécialistes de l'adaptation scolaire, de même que leurs préoccupations centrées sur le groupe plutôt que sur les individus qui le composent.

### 2.3.1.2 Les facteurs relatifs à l'utilisation d'adaptations par les enseignants

L'enseignement en grand groupe et sans différenciation constitue la norme dans les classes ordinaires. Cependant, quelques facteurs permettant d'expliquer les différences ont été identifiés par la recherche, parmi lesquels figurent les caractéristiques des enseignants, la formation qu'ils ont reçue et le soutien dont ils disposent dans leur milieu (Scott, Vitale et Masten, 1998). D'abord, il semble que les enseignants du primaire soient plus susceptibles d'individualiser leur enseignement que ceux du secondaire<sup>10</sup>. Les enseignants plus expérimentés sont aussi plus enclins à le faire<sup>11</sup>. Ces derniers manifestent une attitude positive face à l'intégration scolaire et se disent efficaces dans leur enseignement<sup>12</sup>. Ensuite, il semble que beaucoup d'enseignants manquent de formation en ce qui a trait à l'enseignement aux élèves en difficulté<sup>13</sup>. Il en résulte que certains enseignants se sentent peu compétents pour planifier des interventions spécifiques pour ces élèves<sup>14</sup>. Finalement, des enseignants soulignent l'importance de pouvoir bénéficier de consultations avec certains spécialistes, d'avoir un groupe à effectif réduit et de bénéficier de temps réservé à la planification<sup>15</sup>. Parmi les trois facteurs relevés par Scott *et al.* (1998), l'utilisation de pratiques d'individualisation est davantage influencée par la formation reçue et le soutien disponible que par le profil des enseignants. Des études récentes ont permis de mettre en évidence l'importance du

<sup>10</sup> Les études citées par Scott *et al.* (1998) sont : McIntosh *et al.*, 1993; Vaughn et Schumm, 1994; Ysseldyke *et al.*, 1990.

<sup>11</sup> Les études citées par Scott *et al.* (1998) sont : Munson, 1986-1987; Bender et Ukeje, 1989. Le lecteur intéressé par l'impact des facteurs personnels sur l'adaptation de l'enseignement peut consulter la thèse de Kwon (2003).

<sup>12</sup> L'étude citée par Scott *et al.* (1998) est : Bender et Ukeje, 1989.

<sup>13</sup> Les études citées par Scott *et al.* (1998) sont : Weber, Puelo, Kurt, Fisch et Schaffner, 1988; Veir, 1989; Rojewski, Pollard et Meers, 1990.

<sup>14</sup> L'étude citée par Scott *et al.* (1998) est : Schumm et Vaughn, 1994.

<sup>15</sup> Les études citées par Scott *et al.* sont : Myles et Simpson, 1989; 1992.

soutien aux enseignants dans l'augmentation de l'utilisation d'adaptations par les enseignants (McLeskey et Waldron, 2002; Van den Berg, Slegers et Geijsel, 2001). Dans ces études, l'une américaine, l'autre Allemande, on accorde une grande importance au développement professionnel des enseignants et au travail d'équipe. Par contre, dans les deux études où un programme « d'école inclusive<sup>16</sup> » (McLeskey et Waldron, 2002) et un programme de soutien à l'innovation (Van den Berg, Slegers et Geijsel, 2001) ont été implantés, les résultats sont encore mitigés. McLeskey et Waldron (2002) rapportent que les pratiques d'individualisation de l'enseignement effectuée par les enseignants pour des élèves ayant un trouble d'apprentissage ou une déficience intellectuelle légère peuvent être qualifiées d'enseignement de qualité (*good teaching*) et peuvent correspondre à des stratégies d'enseignement efficace ou d'enseignement différencié. Il ne s'agirait donc pas encore d'accommoder pleinement les élèves handicapés, bien que des pas dans la bonne direction aient été remarqués, notamment en ce qui a trait au travail d'équipe accru entre les enseignants.

La typologie des adaptations de l'enseignement, à la base de ces études, est pragmatique. L'objectif des chercheurs qui l'utilisent est de connaître les pratiques des enseignants et leurs réponses, face à la diversité des besoins des élèves intégrés en classe ordinaire. Les chercheurs déterminent pour les besoins de leur propre étude les pratiques qui font partie des adaptations typiques et des adaptations substantielles. En conséquence, les auteurs ne s'attardent pas à définir les concepts d'« adaptations typiques » et d'« adaptations substantielles ». Ils les décrivent principalement à l'aide d'exemples et de contre-exemples. Généralement, ils considèrent équivalents les termes « adaptations de l'enseignement », « adaptations de programme », « stratégies d'enseignement », « modifications » ou « stratégies d'intervention ». Malgré les imprécisions engendrées par cette typologie simple, les conclusions pointent néanmoins toutes dans la même direction. Les enseignants des classes ordinaires individualisent peu leur enseignement pour des élèves handicapés ou en difficulté et sont peu enclins à travailler en équipe pour y arriver. Si on les questionne, on constate un écart important entre la perception très

---

<sup>16</sup> L'école inclusive est définie et décrite à la section 3.1.1 *L'école inclusive* de cette thèse.

positive qu'ils entretiennent sur l'utilité des pratiques d'individualisation et l'utilisation réelle qu'ils en font (Scott, Vitale et Masten, 1998). Entre autres, ces disparités seraient liées à de nombreux facteurs, dont la formation reçue, le soutien disponible et certaines caractéristiques personnelles de l'enseignant. Il semble cependant que la formation et le soutien des enseignants soient des facteurs non négligeables. La section suivante regroupe les typologies de deuxième génération qui précisent de façon plus minutieuse la terminologie employée et qui sont davantage axées sur le cheminement scolaire de l'élève handicapé ou en difficulté que sur les pratiques des enseignants.

### 2.3.2 Les niveaux d'accès au programme général

Les typologies de pratiques pour mettre en œuvre l'intégration scolaire et l'accès au programme général des élèves handicapés ou en difficulté se sont multipliées dans les années 2000. Si les typologies précédentes étaient centrées sur les pratiques des enseignants, cette nouvelle vague de typologies est maintenant centrée sur le programme général, lequel doit parfois être amélioré ou modifié pour amener tous les élèves, ou du moins une plus grande proportion d'élèves, à réussir (Janney et Snell, 2004; King-Sears, 2001; Nolet et McLaughlin, 2005; Wehmeyer, 2002). Les auteurs de cette deuxième vague de typologies désirent structurer de manière hiérarchique les options qui permettent d'individualiser l'enseignement et le programme de formation générale. Ils sont également soucieux d'établir des normes concernant la terminologie utilisée pour les désigner. L'adaptation de l'enseignement, terme employé dans la typologie précédente, est redéfinie et perçue comme une option pour individualiser le programme et l'enseignement parmi plusieurs autres tels que l'accommodation, l'enrichissement du programme ou l'enseignement d'un programme parallèle. Chacune des pratiques identifiées dans ces typologies est décrite dans la section 2.4. Une synthèse des typologies de cette deuxième génération permet de distinguer trois propositions. Les chercheurs suggèrent d'abord que l'enseignement en classe ordinaire soit revu et amélioré pour tenir compte de l'intégration des élèves handicapés ou en difficulté. Ensuite, certains élèves handicapés ou en difficulté profitent d'un soutien spécialisé pour leur permettre d'accéder au programme général et à l'enseignement de la classe ordinaire. Enfin, certains élèves ne peuvent suivre ou apprendre le contenu du programme général qu'il faudra alors modifier

pour tenir compte de leurs besoins éducatifs particuliers. Les sections suivantes décrivent les trois niveaux que l'on retrouve dans toutes les typologies de pratiques d'individualisation de l'enseignement.

### *2.3.2.1 Améliorer l'enseignement général*

Avant d'adapter individuellement le programme pour un élève handicapé ou en difficulté, les chercheurs proposent d'améliorer l'enseignement prodigué dans les classes ordinaires pour qu'il réponde mieux aux besoins de tous les élèves (Janney et Snell, 2004; King-Sears, 2001; Nolet et McLaughlin, 2005; Tomlinson, 1999; Wehmeyer, 2002). L'époque où un même programme pouvait être enseigné de la même façon à tous les élèves est révolue. En plus de l'enseignement, il faut revoir également le contenu et les objectifs du programme de formation générale, ainsi que les ressources disponibles à l'école pour soutenir les enseignants et les élèves (King-Sears, 2001). King-Sears (2001) propose aux enseignants d'analyser à nouveau leur programme d'études. Le contenu prévu au programme devrait permettre à l'enseignant de faire des choix en fonction des besoins de ses élèves. Les objectifs d'apprentissage visés par le programme devraient être clairs et spécifier les habiletés et les connaissances que l'élève doit développer. Le matériel didactique devrait soutenir l'atteinte des objectifs fixés. Une fois que le programme est revu, l'enseignant et le spécialiste de l'adaptation scolaire peuvent déterminer les forces du programme et les domaines ayant besoin d'être améliorés pour répondre aux besoins des élèves ciblés. Un programme riche qui prend en considération l'ensemble des besoins de la classe ordinaire d'aujourd'hui peut être conçu à partir des principes du design universel en éducation (section 2.3.1) (King-Sears, 2001; Nolet et McLaughlin, 2005; Wehmeyer, 2002). D'autres chercheurs traitent de l'amélioration de l'enseignement général en référant aux « pratiques inclusives<sup>17</sup> » et aux pratiques efficaces (Janney et Snell, 2004).

Dans le modèle d'école inclusive, l'école constitue l'unité de base à partir de laquelle on tente d'améliorer le système d'éducation. Tout le personnel s'engage alors dans un

---

<sup>17</sup> Les pratiques inclusives sont décrites à la section 2.4.2 *Les pratiques inclusives* de cette thèse.

processus de changement et développe une vision commune de l'éducation inclusive où l'implantation de pratiques d'enseignement efficace et d'adaptation de l'enseignement sont mises au premier plan (Janney et Snell, 2004). L'objectif de ces écoles est de créer un environnement scolaire stimulant et exigeant pour tous les élèves, dont ceux qui ont un handicap ou des difficultés. Le travail de collaboration, la formation du personnel et le direction de la direction sont au cœur de cette approche et constituent des conditions essentielles de réussite. Il résulte de la mise en place de ces conditions le soutien des pratiques d'individualisation de l'enseignement à l'intention des élèves ayant des difficultés scolaires dans les classes ordinaires.

### *2.3.2.2 Accommoder et donner accès au programme général*

Si le programme enseigné dans les classes ordinaires ne répond pas adéquatement aux besoins des élèves handicapés ou en difficulté, il convient alors de le compléter ou d'accommoder ces élèves. Plusieurs chercheurs proposent de compléter le programme de formation en enseignant, entre autres, des stratégies d'apprentissage ou des habiletés sociales à l'élève en difficulté (Janney et Snell, 2004; King-Sears, 2001; Nolet et McLaughlin, 2005; Wehmeyer, 2002). Que ce soit pour mieux lire, résoudre plus facilement des problèmes de mathématiques ou mieux interagir avec leurs pairs, beaucoup d'élèves en difficulté ont besoin d'un enseignement explicite de ces habiletés souvent implicites dans les programmes d'études. En plus de l'enrichissement du programme, les élèves ayant un handicap ou un trouble d'apprentissage bénéficient d'accommodations dans l'enseignement et l'évaluation. Les accommodations sont des mesures de soutien supplémentaire ou des aides techniques et technologiques permettant à l'élève de compenser ou de contourner son handicap ou ses difficultés dans le but de réussir une tâche. Donner plus de temps, du matériel en braille ou en gros caractères, permettre l'utilisation d'un ordinateur pour écrire ou accompagner physiquement l'élève dans une tâche sont autant d'exemples d'accommodations. Celles-ci permettent à l'élève handicapé ou difficulté d'accéder au programme de formation générale et de s'engager dans les situations d'apprentissage et d'évaluation avec les mêmes attentes que pour les autres élèves en terme de niveaux de compétence.

### *2.3.2.3 Modifier pour permettre la participation*

La troisième tendance touchant l'éducation générale concerne l'intégration d'élèves ayant des incapacités qui ne leur permettent pas de répondre aux exigences du programme général. Le programme général doit alors être simplifié ou restreint de manière à rejoindre leurs habiletés et leurs besoins. Ces élèves peuvent alors participer aux activités d'une classe ordinaire et socialiser avec leurs pairs sans incapacités tout en suivant un programme individualisé sur le plan pédagogique. Les élèves handicapés ou en difficulté qui ont besoin d'un enseignement des habiletés fonctionnelles ou d'une intégration sociale bénéficient de ces pratiques d'individualisation de l'enseignement et du programme (King-Sears, 2001; Neary, 1992; Nolet et McLaughlin, 2005; Salisbury, Mangino, Petrigala, Rainforth, Syryca et Palombaro, 1994).

En résumé, la typologie des adaptations de l'enseignement (adaptations typiques et adaptations substantielles), surtout utilisée dans les années 1990, était centrée sur la capacité des enseignants à répondre collectivement ou individuellement aux besoins des élèves handicapés ou en difficulté. Les études scientifiques intégrant cette typologie dans leur cadre conceptuel ont été menées à un moment où l'intégration scolaire était encore marginale alors qu'elle touchait surtout des élèves ayant des handicaps légers ou des difficultés d'apprentissage. On croyait alors possible d'intensifier l'enseignement pour quelques élèves, sans avoir à repenser l'ensemble des pratiques d'enseignement en classe ordinaire. Ces études s'inscrivaient autant dans le cadre de recherches en didactique (enseignement différencié des mathématiques et de l'anglais, langue d'enseignement) que dans le cadre de recherches en éducation spécialisée ou en psychopédagogie. Les typologies plus récentes sont influencées par les politiques fédérales américaines et les objectifs internationaux d'équité en matière d'accès à l'emploi et à l'éducation pour tous les élèves, dont ceux ayant des handicaps ou des difficultés. Les recherches sur ces pratiques ont été davantage théoriques et conceptuelles qu'empiriques. Cependant, l'intégration scolaire des élèves handicapés ou en difficulté, qui nécessite une collaboration étroite avec les services spécialisés de l'adaptation scolaire, fait naître de nouvelles pratiques d'enseignement basées sur les possibilités et les limites liées à

l'enseignement en classe ordinaire. Ces pratiques innovatrices sont présentées dans la section suivante.

## **2.4 Les pratiques d'individualisation de l'enseignement**

L'identification et l'analyse des pratiques d'individualisation de l'enseignement est un projet laborieux, tel que nous l'avons illustré dans le premier chapitre de cette thèse. La terminologie variable, les concepts peu ou mal définis et l'absence de validation au plan empirique de certaines pratiques font partie des problèmes auxquels la recherche dans ce domaine est confrontée. Afin de recenser le plus grand nombre de pratiques d'individualisation de l'enseignement, une recherche documentaire a été menée à l'aide d'un descripteur général auquel se sont greffés des descripteurs et des sous-descripteurs plus spécifiques (voir Annexe 2). Ainsi, la recension des écrits a débuté par la recherche de textes scientifiques portant sur l'« adaptation du programme » pour les élèves handicapés ou en difficulté intégrés en classe ordinaire. D'autres descripteurs pertinents ont rapidement été ajoutés. Ces descripteurs étaient « adaptation de l'enseignement », « accès au programme » et « modification du programme ». Ces recherches ont conduit en majorité à des travaux américains où la législation fédérale (IDEA, NCLB) a accru l'intérêt des chercheurs quant aux pratiques à la fois équitables et efficaces. La recension fut complétée par des textes fondateurs et des articles de revues francophones sur la différenciation pédagogique. L'adaptation de l'enseignement est traitée sous l'angle de la différenciation pédagogique dans plusieurs textes francophones.

Toutes les pratiques recensées et présentées dans cette section sont regroupées sous le vocable de « pratiques d'individualisation de l'enseignement », tel que justifié au chapitre précédent. Ces huit pratiques sont le design universel en éducation, les pratiques inclusives, la différenciation pédagogique, les accommodations, le programme enrichi, les modifications et les adaptations, le programme parallèle et le chevauchement de programmes.

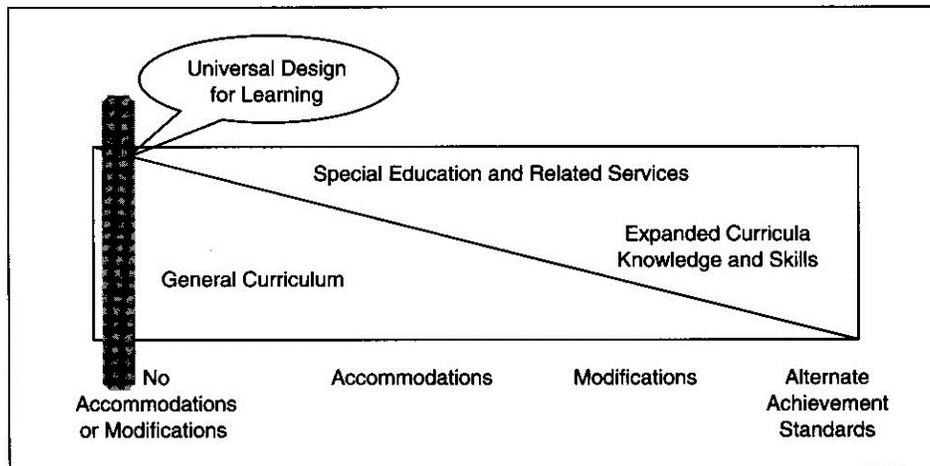
### 2.4.1 Le design universel en éducation

Selon Ronald Mace, premier architecte en bâtiment à le définir en 1985, le design universel réfère à la conception « de produits et d'environnements utilisables au maximum par tous, sans recourir à des adaptations ou des designs spécialisés » (Mallory-Hill et Everton, 2001, p. 16.11). La possibilité de concevoir des environnements sans obstacle s'appuie sur l'observation selon laquelle la conception de produits ou de services selon les caractéristiques de la personne moyenne n'est pas idéale. En effet, la majorité des personnes ont des caractéristiques physiques différentes de la moyenne. Les personnes dont les caractéristiques s'écartent de la majorité doivent s'adapter ou se passer des installations qui ne sont pas conçues pour elles (Mallory-Hill et Everton, 2001). Par exemple, un bâtiment conçu selon les principes du design universel comprend obligatoirement un accès de plain-pied et non uniquement un escalier pour faciliter l'accès aux personnes en fauteuil roulant. La rampe d'accès est, par conséquent, une adaptation dont on peut se passer si l'on conçoit différemment l'architecture d'un bâtiment.

Ce n'est qu'en 1999 que ce concept est élargi à l'éducation. Trois approches naissent alors de façon parallèle, soit le :

- Design universel en éducation *Universal Design in Education (UDE)* (Bowe, 2000);
- Design universel en enseignement *Universal Design of Instruction(UDI)* (Scott, McGuire et Foley, 2001);
- Design universel pour l'apprentissage *Universal Designfor Learning(UDL)* (Pisha et Coyne, 2001; Rose et Meyer, 2002).

Malgré quelques différences, ces trois approches proposent de différencier l'enseignement pour répondre aux besoins de tous les élèves et non aux besoins moyens du groupe. La mieux développée est le design universel pour l'apprentissage (*UDL*). Il constitue, selon Nolet et McLaughlin (2005), la première façon de répondre aux besoins des élèves handicapés ou en difficulté (figure 3).



**Figure 3: Le continuum d'accès au programme (Nolet et McLaughlin, 2005: 78)**

Plus spécifiquement, selon Orkwis (2003, p. 3), « le *Universal Design for Learning (UDL)* est un type de design de matériel didactique et de méthodes d'enseignement destinés à rendre les objectifs d'apprentissage atteignables par des élèves ayant des capacités très différentes<sup>18</sup> ». L'UDL s'attarde autant à la conception de programmes plus flexibles qu'à la planification d'un enseignement qui rejoint tous les élèves (Rose et Meyer, 2002). On s'attaque donc directement au mythe selon lequel l'enseignement et l'évaluation doivent être uniformes et planifiés selon les caractéristiques de l'élève moyen. Les applications du design universel en éducation sont nombreuses. Nous en présentons deux qui résument les puissantes possibilités actuellement en développement.

Selon Rose et Meyer (2002), le design universel se traduit par trois principes qui permettent d'individualiser l'enseignement offert à tous les élèves et d'éviter le recours aux adaptations individuelles considérées coûteuses et inefficaces à long terme. D'abord, le programme devrait comprendre plusieurs façons de présenter les objets d'apprentissage (audio, vidéo, texte, *etc.*) de manière à rejoindre les divers styles d'apprentissage, tels que le soutien la théorie des intelligences multiples de Howard Gardner et, plus récemment, la recherche en neuropsychologie (Rose et Meyer, 2002). Dans le même ordre d'idées,

<sup>18</sup>*Universal Design for Learning (UDL) is the design of instructional materials and methods that makes learning goals achievable by individuals with wide differences in their abilities* (Orkwis, 2003 : 3).

l'élève ayant accès à un programme conçu avec le design universel se voit offrir diverses façons de démontrer ses connaissances et d'utiliser ses nouvelles stratégies d'apprentissage. Enfin, pour soutenir la motivation et l'apprentissage, le programme comprend des contenus et des niveaux de maîtrise différenciés selon les besoins et les caractéristiques personnelles des élèves. On cite le concept de zone proximale de développement de Vygotsky (1962), où les objectifs d'apprentissage devraient constituer un défi stimulant et exigeant, que l'élève peut toutefois réaliser avec l'encadrement nécessaire (Rose et Meyer, 2002). Ces principes regroupent une grande quantité de théories et de méthodes d'interventions validées par la recherche en éducation tels que l'enseignement stratégique ou l'importance de soutenir la motivation de l'élève et de miser sur ses forces pour l'amener à réussir. L'enseignement différencié et les pratiques inclusives regroupent des pratiques semblables et en ce sens, l'UDL n'est pas une nouveauté. L'UDL est cependant novateur, car il préconise une approche préventive où le programme est repensé pour tenir compte des caractéristiques de tous les élèves et non seulement de celles de l'élève moyen. Les élèves sont en contact avec le programme par les pratiques d'enseignement et par le matériel didactique, c'est donc sur des pratiques différenciées et du matériel didactique varié (avec un accent particulier sur l'utilisation des nouvelles technologies) qu'il faut miser pour assurer l'accessibilité des contenus à tous les élèves (Rose et Meyer, 2002).

Le design universel s'attarde au problème entourant le matériel scolaire, qui est habituellement le même pour tous les élèves. Ceci se manifeste par le développement d'un nouveau format de fichier informatique, le *National Instructional Materials Accessibility Standard* (NIMAS), qui permet de produire du matériel adapté dans tous les formats utiles à partir du même fichier source. Ce format de fichier permet par exemple de produire du matériel en braille ou des livres électroniques sans avoir recours à de multiples conversions souvent coûteuses. En 2004, le texte de loi de l'IDEA (*Individual with disabilities educational Act*) a fait du design universel en éducation une priorité nationale, et du NIMAS, une norme devant être utilisée dans tous les états par toutes les maisons d'édition (Rose, Meyer et Hitchcock, 2005). Cependant, cette application illustre l'ambition des chercheurs qui la développent et l'importance qu'ils accordent à

l'utilisation des nouvelles technologies pour donner accès à l'éducation à un grand nombre d'élèves en situation d'échec à cause d'un accès limité au matériel didactique.

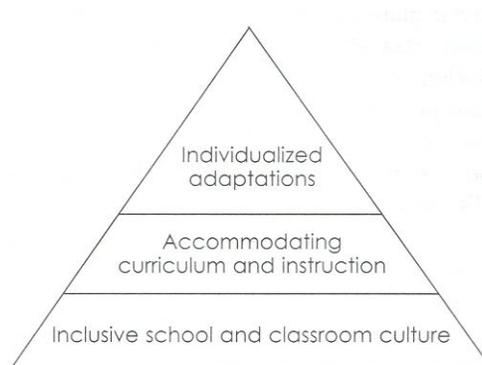
Au Québec, la « pédagogie universelle », bien que nouvelle, offrirait « des lignes directrices dans l'articulation quotidienne de la pédagogie inclusive » (Rousseau, 2010, p. 102). Son utilisation est particulièrement essentielle pour assurer la réussite des élèves ayant des troubles d'apprentissage, chez qui cette pédagogie permet l'accès aux contenus et une amélioration de l'apprentissage (Rousseau, 2010). Le Québec ne mentionne cependant pas cette pédagogie dans ses documents officiels, ce qui est pourtant le cas dans deux autres provinces canadiennes. En effet, l'Ontario et le Manitoba misent sur l'utilisation des technologies et sur les principes de la « conception universelle de l'apprentissage » pour soutenir la réussite de tous les élèves, dont ceux ayant des besoins particuliers (Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2009; Ministère de l'Éducation de la Citoyenneté et de la Jeunesse du Manitoba, 2006).

Bien que le développement du design universel en éducation apporte des moyens concrets pour assurer la réussite des apprentissages des élèves handicapés et en difficulté, son utilisation au Québec demeure peu probable, étant donné l'absence de cette pratique dans les politiques provinciales. En conséquence, cette pratique d'individualisation de l'enseignement mérite d'être mieux connue du milieu scolaire avant d'entreprendre une étude portant sur l'utilisation de ces pratiques par les enseignants de classes ordinaires.

#### 2.4.2 Les pratiques inclusives

Le design universel ne serait pas l'unique façon de prévenir le recours aux adaptations individuelles de l'enseignement, jugées coûteuses en temps et en ressources. Les écoles inclusives proposent l'utilisation de stratégies d'enseignement efficaces pour maximiser la réussite chez tous les élèves (Gravois, Rosenfield et Vail, 1999; Vienneau, 2006). Ces stratégies et la structure qui les entourent permettent d'améliorer les conditions d'apprentissage des élèves, et, du même coup, de répondre à une plus grande diversité de besoins éducatifs (Janney et Snell, 2004; McLaughlin, 2002). Janney et Snell (2004) représentent cette idée par une pyramide (figure 4). La figure 4 ci-dessous illustre que les

pratiques des écoles inclusives forment la base à partir de laquelle seront greffées les accommodations et les adaptations nécessaires aux élèves qui ne peuvent réussir sans aide spécialisée.



**Figure 4 : Réduire le besoin d'adapter individuellement (Janney et Snell, 2004 : 15)**

Les écoles inclusives accueillent tous les élèves d'une communauté dans les classes ordinaires, dont ceux qui ont un handicap ou une difficulté. Ces derniers y reçoivent les services et le soutien dont ils ont besoin pour apprendre (Janney et Snell, 2004). Vienneau (2006) rappelle cependant qu'il ne suffit pas d'intégrer tous les élèves handicapés ou en difficulté dans une école ordinaire pour obtenir une école inclusive. On doit y retrouver des « pratiques actualisantes » qui :

*« reposent sur une coopération entre les intervenants scolaires et les apprenants, sur une pédagogie favorisant la construction et l'intégration des savoirs lesquelles doivent néanmoins être accompagnées des interventions spécialisées visant à répondre de manière spécifique aux besoins éducatifs particuliers des élèves avec handicaps et des élèves en difficulté » (Vienneau, 2006, p. 8).*

Les écoles inclusives possèdent ainsi des caractéristiques particulières, dont :

- Un fort leadership de la part de la direction (Janney et Snell, 2004; Thousand et Villa, 2005; Van den Berg, Slegers et Geijsel, 2001; Vienneau, 2006);
- un fonctionnement en équipe et par résolution de problèmes (Janney et Snell, 2004);
- des balises claires pour la conception d'adaptations individualisées (Janney et Snell, 2004);
- des stratégies de soutien entre les pairs pour les élèves (Janney et Snell, 2004);
- un partage des responsabilités relatives aux élèves en difficulté (Vienneau, 2006);
- des attentes élevées envers chaque élève (Vienneau, 2006).

Ce modèle est utilisé dans toutes les écoles en Italie et au Nouveau-Brunswick (Balboni, Vianello et Dionne, 2004; Organisation de coopération et de développement économiques, 2005). On trouve également des écoles inclusives dans plusieurs pays comme les États-Unis et plusieurs provinces du Canada (Bélangier, 2006). La recherche scientifique sur l'inclusion est récente et les études qui tentent d'en établir la valeur ajoutée par rapport aux services spécialisés ségrégués se heurtent à de nombreux problèmes méthodologiques. Les devis de recherche utilisant des méthodes statistiques (comparaison des résultats des élèves à des tests) arrivent à la conclusion qu'il est impossible d'établir la supériorité de l'enseignement en contexte d'inclusion scolaire par rapport à l'enseignement spécialisé à l'extérieur de la classe ordinaire (Vienneau, 2004). À l'opposé, les résultats d'études utilisant des méthodes qualitatives (entre autres les études de cas et les récits anecdotiques d'enseignants) arrivent à décrire plusieurs avantages de l'inclusion scolaire pour les élèves intégrés, tant sur le plan des apprentissages que de l'intégration sociale (Vienneau, 2004). L'arrivée de devis mixtes rigoureux (Rea, McLaughlin et Walther-Thomas, 2002), risque cependant de faire pencher la balance en faveur du groupe d'élèves intégrés. En effet, l'étude de Rea, McLaughlin et Walther-Thomas (2002), basée sur une description précise des caractéristiques des programmes inclusifs et des services offerts aux élèves, a été effectuée à partir de données qualitatives et quantitatives (les plans d'intervention, les observations des superviseurs, les documents de planification des enseignants, les résultats des élèves à différents tests, le registre des jours de présence, *etc.*). Une fois ces caractéristiques identifiées, les chercheurs ont pu comparer l'éducation offerte en milieu inclusif et celle offerte en classe spécialisée. Les élèves intégrés ont obtenu des résultats comparables ou supérieurs aux évaluations nationales et un meilleur comportement (moins de jours d'absence et de suspension). D'autres études sont par contre attendues dans ce domaine, puisque les résultats ont été obtenus à l'aide de données d'archives datant du milieu des années 1990 auprès de 58 élèves ayant des troubles d'apprentissage. Des études portant sur d'autres groupes d'élèves handicapés ou en difficulté seraient particulièrement pertinentes.

Malgré ces résultats encourageants et la tendance générale à l'intégration scolaire, l'éducation inclusive n'est pas répandue. La plupart des pays industrialisés ont un système d'éducation qui comprend des services spécialisés intégrés dans les écoles et les classes ordinaires ou des services ségrégués dans des classes et des écoles spécialisées pour les élèves handicapés ou en difficulté (Organisation de coopération et de développement économiques, 2005). En conséquence, devant leur volonté de mener de plus en plus d'élèves à la réussite et à la sanction des études, les écoles se heurtent à un lent et relativement difficile processus de changement (Van den Berg, Slegers et Geijssels, 2001; Weiner, 2003). Les écoles inclusives rassemblent néanmoins des conditions facilitant l'individualisation de l'enseignement offert aux élèves handicapés ou en difficulté. L'étude de ces conditions et des pratiques qui en découlent est primordiale dans le contexte actuel d'accroissement du phénomène de l'intégration scolaire en classe ordinaire.

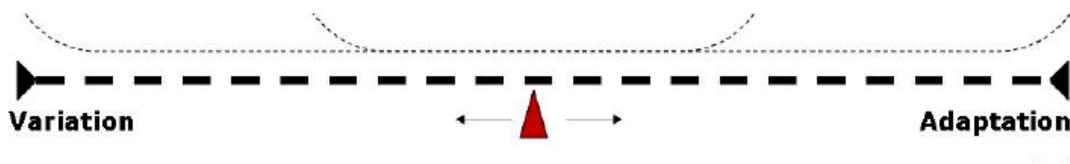
#### 2.4.3 La différenciation pédagogique comme porte d'entrée

Les enseignants tiennent compte de l'hétérogénéité des classes d'aujourd'hui et l'une des pratiques d'individualisation qui abonde dans les classes ordinaires est la différenciation pédagogique. De manière générale, on définit la différenciation pédagogique comme « un principe et une pratique qui préconisent que les planifications et les interventions pédagogiques respectent les diverses caractéristiques des élèves significatives de la réussite de leurs apprentissages » (Legendre, 2005, p. 417). La différenciation est donc une pédagogie individualisée (Przesmycki, 2004) et non une simple méthode d'enseignement ou une technique d'intervention. Cette pédagogie, selon les travaux menés par Bégin (1978) et Bloom (1979), postule qu'

*« un enseignant peut amener la très grande majorité de ses étudiants à réussir s'il ajuste ses formules pédagogiques et l'environnement d'apprentissage de façon à tenir compte de leurs préalables et caractéristiques au regard d'un objet d'apprentissage particulier »(Guay, Legault et Germain, 2006, p. 1) .*

La différenciation pédagogique attribue à l'enseignant une grande responsabilité quant à la réussite éducative de ses élèves, contrairement à l'enseignement traditionnel méritocratique, où l'élève réussit ou échoue en fonction de ses aptitudes. La

différenciation pédagogique implique des pratiques d'enseignement que Guay et ses collaboratrices (2006) représentent par un continuum d'actions. À un pôle se trouve la variation de l'enseignement destiné au groupe classe et à l'autre les adaptations individuelles de la routine et des procédures de la classe ordinaire (*voir* figure 5).



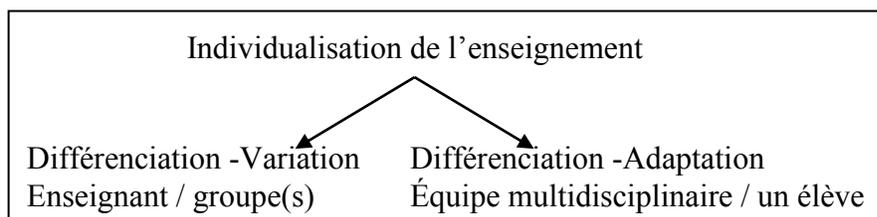
**Figure 5 : Continuum de la différenciation pédagogique (Guay *et al.* 2006)**

Par ses actions de différenciation-variation, l'enseignant varie « ses formules pédagogiques », « le matériel » et « les modes de groupement » qu'il propose à ses élèves (Guay, Legault et Germain, 2006, p. 3). Chaque élève peut ainsi travailler avec ses intérêts et ses modes préférés d'apprentissage à un moment ou à un autre de la journée. Les actions de différenciation-variation s'adressent au groupe et l'enseignant peut les planifier seul ou en collaboration avec d'autres enseignants. Le deuxième ensemble, la différenciation-adaptation, regroupe des actions individualisées conçues spécifiquement pour un élève en difficulté ou un élève surdoué<sup>19</sup>. L'équipe multidisciplinaire est la mieux placée pour planifier les adaptations et les interventions éducatives nécessaires. Cependant, Guay et ses collaboratrices (2006) n'en donnent pas d'exemple précis. Ces adaptations peuvent affecter ou non les critères d'évaluation fixés par le ministère.

À la lumière de ce modèle, il devient clair que la différenciation pédagogique (pôle variation) est la porte d'entrée du processus d'individualisation de l'enseignement pour les élèves en difficulté. De plus, ce modèle permet de préciser le rôle et le partage des responsabilités entre l'enseignant et l'équipe-école face aux élèves handicapés ou en difficulté intégrés en classe ordinaire. Le modèle réaffirme également l'idée d'un continuum de pratiques des plus générales aux plus spécialisées, tel que l'avait présenté

<sup>19</sup> D'autres auteurs mentionnent dans leurs travaux que l'individualisation de l'enseignement profite à plusieurs groupes d'élèves, parmi lesquels se trouvent autant les élèves handicapés que les élèves doués (King-Sears, 2001; Koga et Hall, 2004).

McLaughlin (2002). Les auteurs suggèrent que l'enseignant varie son enseignement pour rejoindre tous ses élèves, mais réserve l'adaptation individuelle de l'enseignement à l'équipe multidisciplinaire dont il fait partie. La figure 6 représente une synthèse de ces éléments.



**Figure 6 : Individualisation et différenciation (inspiré de Guay *et al.*, 2006)**

Par contre, le choix de classer les adaptations individuelles de l'enseignement parmi les actions de différenciation pédagogique est critiqué par certains auteurs (De Koninck, 2006; Tomlinson, 1999). De plus, d'autres typologies proposent une terminologie qui permet de distinguer la différenciation des autres niveaux d'accès au programme général (Janney et Snell, 2006; King-Sears, 2001; Nolet et McLaughlin, 2005; Wehmeyer, 2002). Les pratiques d'individualisation de l'enseignement à l'intention des élèves handicapés ou en difficulté sont examinées dans les sections suivantes.

Les actions de différenciation sont abordées dans de nombreux livres destinées aux enseignants (Caron, 2003; Meirieu, 1999; Przesmycki, 2004; Tomlinson, 1999). Chaque auteur a sa propre liste d'exemples de différenciation regroupés en différentes catégories, nommées dispositifs par Caron (2003) : différenciation des contenus, des processus, des productions, des environnements, des groupements d'élèves. Le tableau IV résume les dispositifs de différenciation proposés aux enseignants.

**Tableau IV : Les dispositifs de la différenciation pédagogique**

Dispositifs de différenciation :	Exemples :
La différenciation des contenus	<ul style="list-style-type: none"> <li>- proposer des textes exigeant des niveaux de lecture variés;</li> <li>- proposer des textes sur cassette audio;</li> <li>- utiliser des listes de vocabulaire de différents niveaux;</li> <li>- utiliser du matériel audiovisuel varié;</li> <li>- donner des choix dans la réalisation des travaux et des devoirs.</li> </ul>
Des processus	<ul style="list-style-type: none"> <li>- proposer une même activité, mais des exigences et des niveaux de soutien variés;</li> <li>- proposer des centres d'apprentissage où l'élève choisit son activité en fonction de ses intérêts;</li> <li>- proposer des ateliers au choix de l'élève;</li> <li>- décloisonner les groupes de base;</li> <li>- proposer des activités d'enrichissement / remédiation.</li> </ul>
Des produits	<ul style="list-style-type: none"> <li>- offrir des choix de présentation des travaux : murale, affiche, saynète, vidéo, <i>etc.</i>;</li> <li>- varier les échéanciers de remise des travaux;</li> <li>- négocier les critères des productions (longueur, complexité, <i>etc.</i>);</li> <li>- permettre aux élèves de choisir leur activité en respectant certains critères.</li> </ul>
Des structures	<ul style="list-style-type: none"> <li>- travailler seul ou en petits groupes;</li> <li>- modifier l'aménagement de la classe;</li> <li>- varier les regroupements d'élèves (besoins, niveaux, intérêts, <i>etc.</i>)</li> <li>- structure d'entraide entre élèves;</li> <li>- varier les formules de correction (autocorrection, pairs, sous-groupes, <i>etc.</i>).</li> </ul>
De l'environnement d'apprentissage	<ul style="list-style-type: none"> <li>- prévoir des endroits calmes sans distraction;</li> <li>- encadrer le travail individuel en fonction des besoins;</li> <li>- développer des routines pour obtenir de l'aide lorsque l'enseignant est occupé.</li> </ul>

À ces dispositifs s'ajoutent des caractéristiques qui peuvent s'appliquer aux pratiques de différenciation (Caron, 2003). Ces pratiques qui tiennent compte des diverses caractéristiques des élèves peuvent en effet être planifiées ou avoir lieu de manière spontanée, être proposées de manière successive ou simultanée aux élèves, être implantées de manière mécanique ou régulatrice et avoir lieu à l'intérieur ou à l'extérieur de la classe ordinaire. Le tableau 5 décrit chacune de ces caractéristiques.

**Tableau V : Les caractéristiques des pratiques de différenciation pédagogique**

Caractéristiques de la différenciation :	Exemples :
Planifiée	L'enseignant planifie à l'avance ses actions et ses pratiques de différenciation pédagogique.
Spontanée	La différenciation s'effectue au moment de l'activité, en réaction aux événements qui se produisent en classe.
Successive	L'enseignant met en place plusieurs activités d'apprentissage dont le but est de tenir compte des différences. Ces activités ont lieu les unes après les autres de manière à varier l'enseignement, afin qu'il corresponde à un moment ou à un autre aux caractéristiques de chaque élève de la classe.
Simultanée	La pratique de différenciation permet de prendre en compte les caractéristiques des élèves au cours d'une ou plusieurs activités qui ont lieu simultanément dans la classe.
Mécanique	L'activité d'apprentissage est différenciée et planifiée à la suite d'une collecte d'information formelle permettant d'identifier les compétences et les besoins des élèves. L'enseignant déploie l'activité d'apprentissage fidèlement à sa planification.
Régulatrice	L'activité d'apprentissage est différenciée et planifiée à la suite d'une collecte d'information formelle permettant d'identifier les compétences et les besoins des élèves, l'enseignant s'assure d'une rétroaction fréquente et immédiate, évalue de manière continue lors de l'apprentissage; prévoit des parcours différents et guide les élèves en laissant une place à la spontanéité des élèves et à leurs processus d'apprentissage.
Authentique	Pratique à la fois planifiée, simultanée et régulatrice.
Extérieur de la classe	L'enseignant planifie un enseignement différencié qui a lieu à l'extérieur de la classe et qui nécessite la collaboration avec d'autres agents d'éducation (ex : enseignants, TES, ortho, parents).

Les pratiques de différenciation pédagogique qui sont planifiées, qui sont présentées de manière simultanée et qui sont utilisées de manière régulatrice par l'enseignant sont qualifiées d' « authentiques » par Caron (2003). Il s'agit du niveau de maîtrise de la différenciation le plus avancé. Tomlinson *et al.* (2003) déplorent cependant que lorsque des études ont été menées sur les pratiques de différenciation des enseignants, ceux-ci aient tendance à l'utiliser sans planification, conduisant à un enseignement improvisé ou réactif. Cet enseignement se limiterait à l'utilisation de renforcement positif et au développement d'une relation harmonieuse avec les élèves en difficulté<sup>20</sup>. D'autres auteurs cités par Tomlinson *et al.* (2003) rapportent également une baisse des exigences envers les élèves en difficulté<sup>21</sup>. Il semble cependant qu'aucune étude empirique ne

<sup>20</sup> Il s'agit de l'étude de Schumm et Vaughn, 1991, dont la notice bibliographique complète figure dans la liste des références de cette thèse.

<sup>21</sup> Il s'agit des études de Deno, 1994 et Fuchs and Fuchs, 1998 dont les notices bibliographiques complètes figurent dans la liste des références de cette thèse.

permette de décrire comment la différenciation pédagogique (dispositifs et caractéristiques) est utilisée par les enseignants. On sait par contre que les enseignants n'ont pas tendance à adapter leur enseignement aux caractéristiques des élèves handicapés ou en difficulté (Baker et Zigmond, 1990; Scott, Vitale et Masten, 1998; Tomlinson et al., 2003). Aussi, certains chercheurs déplorent le manque d'études corrélationnelles pour soutenir l'efficacité de la différenciation pédagogique (Fuchs, Fuchs et Stecker, 2010; Jobin, 2007).

En résumé, la différenciation pédagogique est un processus de planification de l'enseignement qui comprend un nombre indéterminé de pratiques pédagogiques. Il s'agit en conséquence d'un objet d'études complexe. D'ailleurs, très peu de recherches scientifiques ont été menées sur le sujet des pratiques de différenciation pédagogique des enseignants du primaire. La seule étude québécoise recensée est un mémoire de maîtrise dont l'outil de collecte de données consistait en un questionnaire d'une centaine d'items auquel 120 enseignants de la province ont répondu (Laliberté, 1997). L'étude étant dédiée à la validation de ce questionnaire, l'analyse des données n'a pas porté sur l'utilisation de la différenciation par les enseignants.

#### 2.4.4 L'accommodation

Contrairement aux actions de différenciation pédagogique qui sont planifiées par l'enseignant de la classe ordinaire, l'accommodation est un type de soutien spécialisé qui amène l'élève à contourner sa difficulté et à faire la même tâche que ses pairs n'ayant pas de difficultés. Elle est accordée à un élève handicapé ou en difficulté « dans le but de l'aider à accéder pleinement aux notions et à l'enseignement de ces notions, ainsi que pour l'aider à démontrer ce qu'il connaît lors d'une évaluation » (Nolet et McLaughlin, 2005, p. 84). Aux États-Unis et au Québec, depuis 1999, selon la Charte des droits et libertés, l'accommodation a un aspect légal qui peut être appliqué au domaine de l'éducation. En effet, l'obligation d'accommodements ne s'applique pas qu'aux demandes des minorités religieuses, mais également aux personnes qui pourraient subir une discrimination sur la base de leur handicap. L'utilisation de ce principe en éducation a décuplé aux États-Unis depuis que le *No Child Left Behind Act* (2001) exige la

participation des élèves handicapés ou en difficulté aux évaluations nationales (Rose, Meyer et Hitchcock, 2005). De même, selon l'IDEA (2004), le plan d'intervention doit préciser les accommodations dont l'élève a besoin lorsqu'on lui enseigne et lorsqu'il doit être évalué. Ces accommodations sont choisies et évaluées par les spécialistes de l'adaptation scolaire, notamment le psychologue et l'orthopédagogue. L'accommodation doit compenser le handicap de l'élève sans lui donner un avantage indu (Salvia, Ysseldyke et Bolt, 2007). Par exemple, il ne s'agit pas de donner plus de temps à tous les élèves en difficulté, mais bien à ceux pour qui l'évaluation des besoins (et la recherche sur les accommodations) a montré que cette stratégie pouvait être efficace pour améliorer leur réussite. L'accommodation doit ensuite être utilisée par l'élève dans l'enseignement et dans l'évaluation de ses apprentissages (Nolet et McLaughlin, 2005).

Nolet et McLaughlin (2005) donnent plusieurs exemples d'accommodations. Il peut s'agir de pallier les déficiences physiques, sensorielles ou intellectuelles d'un élève en utilisant un interprète pour le langage signé, du matériel en braille, un synthétiseur vocal sur un ordinateur ou des livres préenregistrés. Une accommodation peut aussi être moins spécifique : offrir à l'élève de prendre sa réponse en note pour lui ou lui accorder plus de temps. L'accommodation permet de pallier un handicap sans modifier les exigences des objets d'apprentissage. Donner plus de temps pour faire un travail, assoir l'élève près du tableau et ne pas compter les erreurs d'orthographe dans les tests qui ne portent pas sur l'évaluation de la langue sont des exemples d'accommodations (Janney et Snell, 2004).

L'utilisation de certaines accommodations est permise par les autorités dans les évaluations officielles. Ces accommodations font l'objet d'études, entre autres pour évaluer l'efficacité de ces actions pour l'élève handicapé ou en difficulté ainsi que l'effet sur la validité des tests (Elliott, McKevitt et Kettler, 2002). Le défi est grand, car, à ce jour, beaucoup d'élèves ont accès à des accommodations dont la validité est inconnue ou incertaine (Elliott, McKevitt et Kettler, 2002). Le défi consiste à évaluer les acquis de l'élève sans que son handicap ou sa difficulté n'interfère sur les résultats et sans lui donner un avantage disproportionné par rapport à ses pairs sans incapacités. Quatre types

d'accommodations en évaluation sont utilisées (Johnstone, Altman, Thurlow et Thompson, 2006; Salvia, Ysseldyke et Bolt, 2007). Elles portent sur :

- La présentation du matériel : administration audio, par ordinateur, reformulation des consignes, braille, gros caractères, utilisation du dictionnaire, *etc.* ;
- La réponse de l'élève : une réponse dictée, utilisation de la calculatrice, *etc.* ;
- L'environnement : passer l'examen seul dans un autre local, *etc.* ;
- L'horaire : donner plus de temps, diviser la passation sur plusieurs jours, *etc.*

L'accommodation est jugée valide si elle est spécifique au type de difficultés de l'élève. Cette spécificité se traduit par une amélioration de ses résultats sans avoir d'effets sur ceux des élèves qui n'ont pas ce type de difficulté à qui ont aurait offert ce type de soutien (Fuchs et Fuchs, 2001). Par exemple, un texte imprimé en larges caractères améliore la performance d'un élève malvoyant, mais pas celle d'un élève voyant. Les résultats de recherche sur l'utilité des accommodations non spécifiques, par exemple donner plus de temps à l'élève, sont par contre mitigés. À titre d'exemple, Johnstone, Altman, Thurlow et Thompson (2006) ont analysé 49 études empiriques sur les accommodations et rapportent notamment les études de Bridgeman *et al.* (2004) et Dempsey (2004) qui ont montré que les élèves handicapés ou en difficulté ont de meilleurs résultats lorsqu'on leur accorde plus temps pour réaliser l'évaluation. Par contre, les études de Buehler (2002) et d'Elliott et Marquart (2004) n'ont pas trouvé d'effet significatif lorsqu'ils ont évalué cette accommodation. Dans le cas particulier des élèves ayant un trouble déficitaire de l'attention avec ou sans hyperactivité (TDA/H), une étude récente arrive à la conclusion que tous les élèves ont de meilleurs résultats lorsqu'on leur accorde plus de temps (50 % plus de temps) (Lewandowski, Lovett, Parolin, Gordon et Coddling, 2007). Il s'agit donc de décider s'il est éthique ou juste de donner plus de temps seulement aux élèves TDA/H, pour compenser leurs plus faibles résultats par rapport à leurs pairs. Le dilemme n'est pas simple à résoudre, car d'autres résultats de recherche indiquent qu'en donnant deux fois plus de temps au groupe d'élèves TDA/H, ces élèves ont de meilleurs résultats que les autres élèves (Lewandowski, Lovett, Parolin, Gordon et Coddling, 2007).

En résumé, même si les accommodations sont les pratiques d'individualisation de l'enseignement les plus étudiées, il semble difficile d'établir la pertinence et la validité de certaines d'entre elles. De plus, l'accommodation est parfois confondue avec la modification, une autre pratique d'individualisation généralement associée à un changement dans le niveau de complexité du contenu. Par exemple, permettre à un élève ayant une lenteur d'exécution de faire moins de problèmes que les autres est une accommodation selon King-Sears (2001). Nolet et McLaughlin (2005) mettent cependant les enseignants en garde contre ce genre de pratiques qui pourrait réduire l'exposition de l'élève au contenu et à la complexité de certains objets d'apprentissage. En ce sens, donner moins de travail à un élève ne serait pas une accommodation.

On trouve par ailleurs une certaine confusion terminologique dans la littérature sur les accommodations, comme on la retrouve pour toutes les pratiques d'individualisation de l'enseignement. Certains utilisent le terme adaptation (*curriculum adaptation*) pour désigner les actions que nous venons de décrire comme des accommodations (Wehmeyer, 2002). On retrouve également cette confusion dans les ouvrages non spécialisés comme les documents du ministère de l'Éducation du Québec où l'on qualifie le braille d'adaptation. Il semble que cette confusion fait référence au fait que, pour obtenir un document en braille, il faille le convertir. Cette conversion fait partie d'un processus d'adaptation du matériel, mais le produit n'est pas une adaptation (ou une modification) du produit initial, mais bien un document intégral traduit. On peut également trouver des confusions terminologiques dues aux normes de certaines communautés de pratiques comme en fait foi cet extrait d'une étude sur les services adaptés au Nouveau-Brunswick :

*« les expressions telles qu'accommodation, modification et individualisation sont souvent définies de manière très différente dans tout le pays et souvent mal interprétées par les professionnels dans l'ensemble des provinces. Par exemple, le terme « adaptation » en Nouvelle-Écosse est équivalent au terme « accommodation » au Nouveau-Brunswick » (MacKay, 2006: 85).*

Le rapport n'explique pas les impacts de ces disparités dans les milieux scolaires ni ne fournit de définition quant aux termes utilisés au Nouveau-Brunswick. L'auteur souligne tout de même qu'il y a là une situation potentiellement problématique qui pourrait nuire à

la communication entre les agents d'éducation et à l'intervention auprès des élèves HDAA.

L'utilisation d'accommodations diminue le besoin de modifier le programme pour un élève handicapé ou en difficulté, solution couteuse en temps et en énergie pour les enseignants (Janney et Snell, 2006; McLaughlin, 2002). Ainsi, fournir des accommodations et un soutien afin que l'élève s'approprie les contenus de son niveau scolaire indépendamment de l'intensité de ce soutien, devrait être une priorité (Nolet et McLaughlin, 2005).

#### 2.4.5 Le programme enrichi

L'enrichissement du programme<sup>22</sup> est une autre pratique d'individualisation de l'enseignement pour les élèves handicapés ou en difficulté (Janney et Snell, 2004; Koga et Hall, 2004; Lee, Amos, Gragoudas, Lee, Shogren, Theoharis et Wehmeyer, 2006; Reynolds et Fletcher-Janzen, 2000; Wehmeyer, 2002). Selon Knolton (1998), dont les travaux portent sur l'enseignement aux élèves ayant une déficience intellectuelle, cette pratique consiste à améliorer le programme général en y ajoutant un volet d'enseignement de stratégies d'apprentissage (stratégies métacognitives ou des connaissances procédurales). Ces ajouts correspondent aux stratégies que l'élève ne possède pas, mais qui sont pourtant nécessaires pour réussir. Il s'agit donc d'une pratique utilisée auprès d'un seul élève en fonction de ses caractéristiques particulières, comme la pratique d'accommodation. Janney et Snell (2004) précisent qu'il peut s'agir d'habiletés directement reliées aux contenus disciplinaires (lecture, résolution de problèmes mathématique ou écriture) ou à des stratégies d'apprentissage que l'élève utilise partout (habiletés sociales, stratégies d'études ou d'apprentissage). Elle précise que cette pratique bénéficie surtout aux élèves ayant des troubles d'apprentissage ou des problèmes émotionnels et de comportement (Janney et Snell, 2004). L'enseignement systématique des stratégies d'apprentissage est une intervention efficace et reconnue dans

---

<sup>22</sup> Les expressions utilisées en anglais sont « *curriculum enhancement* », « *curriculum augmentation* » et « *supplemented curriculum* ».

l'intervention auprès de ces élèves (Gersten, Baker, Pugach, Scalon et Chard, 2001; Saint-Laurent, 2002).

En résumé, le programme enrichi est une autre façon d'individualiser l'enseignement pour les élèves handicapés ou en difficulté. Cependant, il n'y a pas, *a priori*, d'ordre hiérarchique entre l'accommodation et l'enrichissement du programme. Tout comme l'accommodation, l'enrichissement du programme par l'enseignement de stratégies métacognitives, disciplinaires ou d'apprentissage a avantage, à être personnalisé en fonction des besoins éducatifs de chaque élève pour devenir une pratique efficace. Les pratiques qui ont été répertoriées jusqu'ici ne doivent jamais conduire à limiter la complexité des contenus du programme de formation générale. D'autres pratiques d'individualisation de l'enseignement peuvent toutefois être utilisées en classe ordinaire. Elles sont proposées pour les élèves handicapés ou en difficulté qui ne sont pas en mesure d'apprendre certains contenus ou de rencontrer certaines exigences du programme de formation générale. Ces pratiques sont présentées ci-après.

#### 2.4.6 L'adaptation ou la modification

Les termes « adaptation » et « modification » sont des termes employés de manière interchangeable (voir annexe 3). Ils désignent une pratique d'individualisation de l'enseignement qui modifie le niveau de complexité d'une activité afin de permettre à l'élève de participer à sa mesure aux activités de la classe ordinaire (Janney et Snell, 2004; King-Sears, 2001; Kronberg et Filbin, 1993; Nolet et McLaughlin, 2005). La modification consiste à ajuster une tâche au niveau de compétence de l'élève handicapé ou en difficulté en vue de lui permettre de participer partiellement aux activités de la classe ordinaire (Udvari-Solner, 1992, 1994). Une adaptation implique un choix des contenus et des objectifs d'apprentissage en fonction des besoins et des capacités de l'élève handicapé ou en difficulté. Par conséquent, elle ne lui permet pas d'avoir accès à tout le contenu du programme général ni de le préparer à répondre aux exigences de la sanction des études. Les adaptations peuvent être effectuées sur :

- L'environnement d'apprentissage;
- Les méthodes d'enseignement;
- Le matériel;

- Les buts et les objectifs d'apprentissage (Janney et Snell, 2004; King-Sears, 2001; Udvari-Solner, 1992, 1994).

Ces sphères d'adaptations varient d'un auteur à l'autre, mais aucune ne précise comment procéder. Pour Nolet et McLaughlin (2005), l'utilisation d'adaptations pour un élève handicapé ou en difficulté se résume en trois propositions :

- 1- Enseigner moins de contenu;
- 2- Enseigner du contenu différent;
- 3- Individualiser les objectifs d'apprentissage.

L'enseignant doit s'inspirer des priorités et des objectifs d'apprentissage établis dans le plan d'intervention de l'élève pour adapter son enseignement (King-Sears, 2001). L'exposition de l'élève au programme général est donc réduite afin d'augmenter le temps d'enseignement des contenus prioritaires et de s'assurer de l'atteinte des objectifs visés. Par exemple, il se peut que le contenu prioritaire soit différent du contenu prévu par le programme général, pour aider l'élève à acquérir des habiletés fonctionnelles. En conséquence, lorsque des adaptations sont effectuées, les objectifs d'apprentissage sont modifiés ou personnalisés pour répondre à ses besoins. Demander à un élève de faire moins de travail que les autres ou proposer des lectures conçues pour les élèves d'un niveau inférieur sont les pratiques d'adaptation de l'enseignement les plus utilisées par les enseignants (Nolet et McLaughlin, 2005).

Les adaptations ont une incidence sur le cheminement scolaire de l'élève qui en bénéficie : lui donner moins de problèmes à résoudre ou lui proposer du matériel didactique d'un niveau inférieur peut conduire à augmenter graduellement l'écart entre ses habiletés et celles de ses pairs du même âge. En effet, lorsqu'un élève est exposé à un enseignement modifié, son évaluation ne peut être la même que celle prévue pour les autres élèves sans placer l'élève en situation d'échec. Puisqu'il n'est pas en mesure d'atteindre certaines exigences du programme, l'évaluation adaptée ne pourra servir qu'à situer l'élève par rapport aux compétences du programme de formation générale ciblées dans son plan d'intervention. Lorsque d'autres pratiques d'individualisation de

l'enseignement peuvent être utilisées, elles doivent prévaloir sur les modifications. L'exemple suivant résume ce principe essentiel:

*« Modifier le matériel scolaire parce que le niveau de lecture d'un élève est inférieur à celui des autres n'est pas une bonne décision. À la place, il faut fournir les accommodations et le soutien nécessaires, peu importe l'intensité, afin de permettre à l'élève d'apprendre les concepts et le vocabulaire de son niveau » (Traduction libre, Nolet et McLaughlin, 2005, p. 88).*

Dans la littérature scientifique, les adaptations sont également nommées modifications de l'enseignement ou du curriculum (Nolet et McLaughlin, 2005). Bien que les chercheurs ne discutent pas des raisons pour lesquelles ils choisissent l'un ou l'autre des termes, on remarque que le terme « adaptation » est très répandu dans la littérature. En effet, la confusion entre l'adaptation en tant que processus et l'adaptation en tant que pratique est très présente. Ainsi, plusieurs pratiques d'individualisation nécessitent que les agents d'éducation « adaptent » leur enseignement ou leurs interventions aux élèves handicapés ou en difficulté. Ce processus peut conduire à des pratiques de différenciation pédagogique, d'enseignement de stratégies, d'accommodation ou à d'autres pratiques. Le terme « adaptation » peut ainsi porter à confusion dans la littérature. Puisqu'il convient de distinguer le processus d'adaptation de l'enseignement de la pratique de modification décrite dans cette section, le terme « modification » est employé dans cette étude.

#### 2.4.7 Le programme parallèle

Certains auteurs distinguent le programme parallèle d'apprentissage (*parallel curriculum outcome*) de l'adaptation (Giangreco, 1990; King-Sears, 2001; Reynolds et Fletcher-Janzen, 2000; Roger, 1992; Salisbury et al., 1994). Alors que l'adaptation peut mener à des changements mineurs tels que donner moins de problèmes de mathématiques à un élève ou lui proposer des textes d'un niveau inférieur, le programme parallèle comprend un contenu différent d'apprentissage pour l'élève. Par exemple, dans un cours de mathématique, un élève apprend à reconnaître des chiffres de 0 à 9 pendant que la classe résout des problèmes (King-Sears, 2001). Dans cette situation, l'élève travaille dans la même matière que le reste de la classe, mais le contenu et les objectifs d'apprentissage sont différents de ceux des autres élèves. Le résultat produit par l'élève qui bénéficie d'un programme parallèle (par exemple, nommer des chiffres) est aussi très différent de ce qui

est demandé à l'ensemble de la classe (par exemple, laisser des traces de sa démarche de résolution de problèmes, trouver la réponse). Un autre exemple d'application d'un programme parallèle serait de demander à la classe de faire un rapport écrit sur l'analyse d'un roman pendant que l'élève en difficulté écrit un rapport décrivant les actions des personnages du même roman ou d'un autre livre. D'autres auteurs ne font cependant pas cette distinction et placent toutes les tentatives de réduire la complexité d'une tâche dans la pratique d'individualisation de l'enseignement correspondant à la modification (Nolet et McLaughlin, 2005; Polloway, Epstein et Bursuck, 2003).

#### 2.4.8 Le programme individuel

Le programme individuel est la dernière pratique permettant d'intégrer partiellement ou complètement des élèves handicapés ou en difficulté dans les classes ordinaires. Certains auteurs utilisent le terme programme alternatif (Giangreco, 1990; Neary, 1992; Roger, 1992), programme fonctionnel (Wehmeyer, 2002) ou programme individualisé ou superposé (King-Sears, 2001; Nolet et McLaughlin, 2005). Ce type de modification du programme suppose ainsi qu'un élève suive un programme individuel dans la classe ordinaire. Il peut s'agir d'objectifs en lien avec les habiletés sociales ou de communication. On vise la participation et le contact de l'élève avec des pairs et pas nécessairement l'accès aux contenus (Nolet et McLaughlin, 2005). On peut penser à un élève qui a une déficience intellectuelle inclus dans une classe de sciences pour apprendre à « suivre les consignes » (King-Sears, 2001). On peut aussi penser à l'élève ayant des troubles du comportement (*emotional disturbance*) inclus dans un travail d'équipe pour développer des interactions saines avec les autres élèves de son âge. L'utilisation principale de ce type de programme est de mettre l'élève handicapé ou en difficulté en interaction avec des pairs de son âge. Un type d'enseignement direct avec un éducateur spécialisé peut précéder les périodes d'activités réalisées en classe ordinaire (King-Sears, 2001). La littérature scientifique rappelle toutefois que la loi américaine (NCLB) précise qu'il n'existe qu'un seul programme et ce, peu importe la dimension des limitations des élèves. Au Québec, le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport a les mêmes exigences. Conséquemment, aussi individualisés soient-ils, les objectifs d'apprentissage doivent être liés, du moins en partie, aux contenus du programme général de formation.

## 2.5 Synthèse

Le tableau VI comprend une synthèse des pratiques d'individualisation de l'enseignement : le design universel, la différenciation pédagogique, les pratiques inclusives, les options de modifications du programme et les pratiques liées au continuum d'accès au programme général.

**Tableau VI : Tableau synthèse des pratiques d'individualisation de l'enseignement**

Pratiques	Niveau d'application	Caractéristiques	Recommandations des chercheurs
UDL	Concepteurs de programme Maisons d'édition Technologies	Programme général de formation flexible et disponibilité du matériel didactique adapté aux classes hétérogènes.	Utiliser dès le départ un enseignement qui tient compte de la diversité.
Différenciation	Classe ordinaire	1. Pédagogie des enseignants des classes ordinaires ayant des classes hétérogènes, 2. Pratiques des enseignants qui varient les formules pédagogiques, le matériel et les modes de groupement des élèves simultanément.	
Pratiques inclusives	Équipe-école	- Direction de la direction ; - Fonctionnement en équipe et par résolution de problèmes ; - Stratégies pour concevoir des adaptations individualisées ; - Soutien entre pairs pour les élèves ; - Partage des responsabilités relatives aux élèves en difficulté.	Conditions nécessaires à l'individualisation de l'enseignement.
Programme enrichi	Équipe-école Classe ordinaire	Enseigner des stratégies d'apprentissage Enseigner des habiletés	Pratiques à privilégier auprès des élèves

		sociales et fonctionnelles	handicapés ou en difficultés intégrés en classe ordinaire.
Accommodation	Équipe-école Classe ordinaire	Aide technique ; Outils d'organisation ; Moyen alternatif l'expression utilisé dans l'enseignement et dans l'évaluation.	
Adaptation / modification et Programme parallèle	Équipe-école Classe ordinaire	- Enseigner moins de contenu; - Enseigner un contenu différent; - Objectifs individualisés.	À utiliser seulement si les accommodations ne peuvent suffire, dans un but de participation aux activités de la classe ordinaire.
Programme individuel	Équipe-école Classe ordinaire	Programme centré sur le développement d'habiletés fonctionnelles ou sociales.	

Cette synthèse des pratiques d'individualisation a été effectuée grâce à une recension des écrits scientifiques. Elle fournit un inventaire théorique des pratiques d'individualisation de l'enseignement en classe ordinaire. Cet inventaire est nécessaire pour construire et justifier le cadre conceptuel de cette étude, présenté dans le chapitre suivant.

Ce chapitre de recension des écrits précisait que les élèves handicapés ou ceux qui éprouvent des difficultés d'apprentissage, d'adaptation et de comportement peuvent particulièrement bénéficier des pratiques d'individualisation de l'enseignement. Ces pratiques s'inscrivent dans un continuum reliant plusieurs choix intermédiaires entre, d'une part, l'enseignement général offert à tous les élèves et, d'autres parts, l'enseignement spécialisé offert sur une base individuelle aux élèves handicapés ou en difficulté. Ces pratiques sont regroupées en deux typologies, celle des adaptations de l'enseignement et celle des niveaux d'accès au programme général. La première ayant guidé de nombreuses études dans les années 1990 qui ont permis de conclure que les enseignants de classes ordinaires font peu usage des adaptations substantielles, qui sont destinées à soutenir un élève handicapé ou en difficulté. La deuxième typologie, plus solide sur le plan conceptuel, a cependant fait l'objet de peu d'études sur l'utilisation des

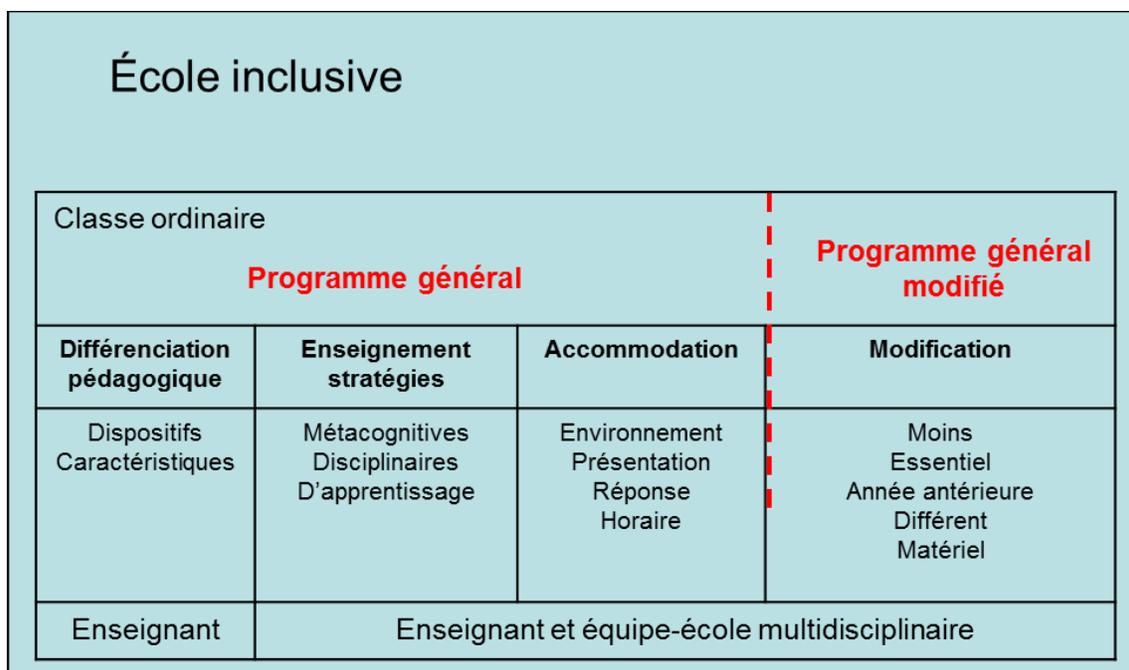
pratiques qu'elle regroupe dans les classes ordinaires qui intègrent des élèves handicapés ou en difficulté. Ces pratiques offrent cependant davantage de possibilités aux enseignants et aux milieux scolaires pour donner accès au programme et à la réussite scolaire de ces élèves.

## CHAPITRE 3. LE CADRE CONCEPTUEL ET L'APPROCHE

Le chapitre précédent présentait les résultats de la recension des écrits sur l'individualisation de l'enseignement réalisée pour cette étude. Les concepts analytiques et les résultats de recherches relatifs aux pratiques d'individualisation de l'enseignement y ont été décrits. Ce troisième chapitre présente les concepts retenus à partir de la recension présentée au chapitre précédent pour guider cette étude des pratiques d'individualisation. Il comprend également la traduction en termes opératoires des concepts retenus. Le chapitre se termine par la présentation de l'approche analytique utilisée pour interpréter les résultats et par une articulation plus détaillée des objectifs de l'étude.

### **3.1 Le cadre conceptuel**

Les pratiques d'individualisation de l'enseignement recensées et présentées dans le chapitre précédent permettent de générer le cadre conceptuel et de délimiter le champ d'études de cette recherche. La figure 7 synthétise ces pratiques et illustre les choix effectués. Une justification de ces choix est ensuite présentée, accompagnée des définitions retenues.



**Figure 7 : Cadre conceptuel des pratiques d'individualisation de l'enseignement**

Le cadre conceptuel reprend les pratiques identifiées dans la recension des écrits et certaines caractéristiques importantes qui y sont liées. L'école inclusive prend la position de contexte privilégié d'utilisation des pratiques d'individualisation de l'enseignement. En ce sens, le cadre conceptuel précise dès le départ les acteurs directement impliqués dans les pratiques retenues, soit les enseignants et l'équipe-école, laquelle inclut les enseignants, la direction et le personnel des services complémentaires. Certaines pratiques décrites au chapitre précédent ne figurent plus dans le cadre conceptuel. C'est le cas des pratiques entourant le design universel qui nous apparaissent *a priori* être des préoccupations reliées au contexte politique et législatif des États-Unis. L'accessibilité des programmes d'études et la disponibilité du matériel didactique ne sont donc pas étudiées dans cette thèse portant sur les pratiques des enseignants. Ces questions seront plutôt considérées comme des éléments environnementaux pouvant avoir une influence sur l'utilisation des pratiques d'individualisation par les enseignants. En ce qui concerne la pratique de modification, elle désigne dans notre cadre conceptuel autant les pratiques de modification ou d'adaptation de l'enseignement que les programmes parallèles et

individuels. Tous les éléments retenus dans le cadre conceptuel sont justifiés dans les sections suivantes.

### 3.1.1 L'école inclusive

Parmi les facteurs rapportés par Scott *et al.* (1998), le soutien des enseignants et la formation qu'ils ont reçue sont ceux qui affecteraient le plus la décision des enseignants de recourir ou non à des pratiques d'individualisation de l'enseignement. L'éducation inclusive offerte dans certaines écoles soutient les enseignants et les élèves handicapés et en difficulté. Ces écoles inclusives ont une structure de base orientée sur le travail d'équipe et le soutien constant au développement des compétences professionnelles des enseignants. En effet, le travail d'équipe qui les caractérise est à la fois une forme de soutien et de développement professionnel pour les enseignants. Il apparaît incontournable de comprendre les rapports qu'entretiennent les enseignants avec les autres membres de l'équipe-école pour comprendre les pratiques d'individualisation en classe ordinaire. Les caractéristiques associées aux écoles inclusives (telles que présentées au chapitre 2) sont pertinentes pour étudier ce contexte particulier :

- direction de la direction;
- travail en collaboration et par résolution de problèmes;
- balises claires pour la conception des adaptations individualisées;
- stratégies de soutien par les pairs pour les élèves;
- partage des responsabilités relatives aux élèves en difficulté;
- attentes élevées envers chaque élève.

Dans cette étude, l'école inclusive correspond à un environnement éducatif favorisant le soutien et l'utilisation des pratiques d'individualisation par les enseignants dans les classes ordinaires.

### 3.1.2 La différenciation pédagogique

La différenciation pédagogique se caractérise à la fois par une dimension philosophique et un ensemble de pratiques d'individualisation de l'enseignement. Dans cette étude, les pratiques associées à la différenciation pédagogique seront décrites à partir de la définition suivante : une action ou une intention pédagogique conçue à partir d'une solide

connaissance des élèves du groupe et combinant plusieurs dispositifs et caractéristiques choisis pour atteindre un objectif d'enseignement.

Les dispositifs de différenciation qui peuvent être combinés sont les productions demandées aux élèves, les contenus d'enseignement, la structure permettant de réaliser la situation d'apprentissage et d'évaluation et les processus d'apprentissage qui seront sollicités. À ces dispositifs s'ajoutent des caractéristiques qui permettent de qualifier la pratique : planifiée ou spontanée, successive ou simultanée, mécanique ou régulatrice, à l'extérieur ou à l'intérieur de la classe. L'action de différenciation pédagogique peut ainsi être décrite en y associant certains dispositifs et certaines caractéristiques.

### 3.1.3 L'enseignement de stratégies

Le programme enrichi, tel que décrit au chapitre 2, comprend l'enseignement de stratégies d'apprentissage et un enseignement des habiletés sociales et fonctionnelles. La pratique qui consiste à enseigner des stratégies aux élèves est retenue dans le cadre de cette étude. Les stratégies d'apprentissage sont celles nécessaires à l'acquisition d'un contenu disciplinaire spécifique (lecture, résolution de problèmes mathématiques ou écriture), celles que l'élève doit utiliser en tout temps (stratégies d'études, d'organisation du temps et des tâches, stratégies de gestion de conflits avec les pairs). L'enseignement de stratégies vise également à rendre les élèves conscients de celles qu'ils utilisent et qui sont efficaces pour eux, c'est pourquoi l'enseignement des stratégies d'ordre métacognitif fait également partie des pratiques qui seront décrites dans cette thèse. Enfin, l'enseignement de stratégies se doit d'être explicite et individualisé afin de répondre aux besoins éducatifs différents et aux différents cheminements des élèves, particulièrement pour les élèves en difficulté.

### 3.1.4 L'accommodation

L'accommodation est une aide technique ou technologique permettant de pallier les incapacités liées à un handicap ou à une difficulté chez élève. Elle peut également être de nature générale, c'est-à-dire ni spécialisée, ni spécifiquement conçue en fonction d'un

seul type d'incapacité. Les quatre catégories d'accommodation que nous avons retenues pour cette étude sont : l'environnement, la présentation, la réponse et l'horaire (Salvia, Ysseldyke et Bolt, 2007). Ces accommodations doivent être accordées dans l'enseignement et dans l'évaluation des connaissances des élèves handicapés ou en difficulté. Les deux contextes sont étudiés dans cette étude.

### 3.1.5 La modification

Une modification est une pratique d'individualisation de l'enseignement où le contenu et les exigences sont réduits par rapport au niveau prescrit, selon l'âge de l'élève, par le programme de formation générale. Les modifications visent à améliorer la performance d'un élève et à lui permettre une participation partielle aux activités de la classe ordinaire. Ces modifications sont nécessaires lorsqu'un élève n'est pas en mesure d'apprendre l'ensemble du contenu du programme général de formation. Les modifications de l'enseignement, et par conséquent du programme, pour un élève handicapé ou en difficulté sont:

- 1- Enseigner moins de contenu;
- 2- Enseigner du contenu différent;
- 3- Enseigner un contenu essentiel;
- 4- Enseigner un contenu d'un niveau inférieur;
- 5- Utiliser du matériel didactique modifié.

Les modifications ont pour effet de limiter le cheminement scolaire de l'élève. L'écart entre les connaissances et les compétences de l'élève exposé à des modifications et celles de ses pairs s'accroît rapidement lorsque l'élève n'est plus en contact avec une partie de la complexité du programme général. Ainsi, à l'instar de Nolet et McLaughlin (2005), aucune distinction n'est effectuée dans cette étude entre la modification et le programme parallèle ou individuel. Dès que l'enseignement consiste à modifier systématiquement les situations d'apprentissage et d'évaluation d'un élève, cet élève n'est plus soumis aux exigences du programme de formation générale. Ainsi, même s'il en est largement inspiré en termes de compétences et de savoirs, ce programme général modifié s'écarte considérablement du programme de formation générale du point de vue des exigences. Ces élèves reçoivent un enseignement et des évaluations qui doivent être individualisés à

partir de leurs plans d'intervention. Ces derniers font office de programme formation pour ces élèves. La classe ordinaire devient alors un lieu d'actualisation de leurs objectifs individualisés au regard de leur intégration sociale et du développement de leur autonomie.

Le réseau notionnel proposé réunit les pratiques d'individualisation de l'enseignement en classe ordinaire et constitue le cadre conceptuel et analytique qui sera utilisé étudier les pratiques d'enseignants québécois.

### **3.2 L'approche écologique : l'étude des interactions**

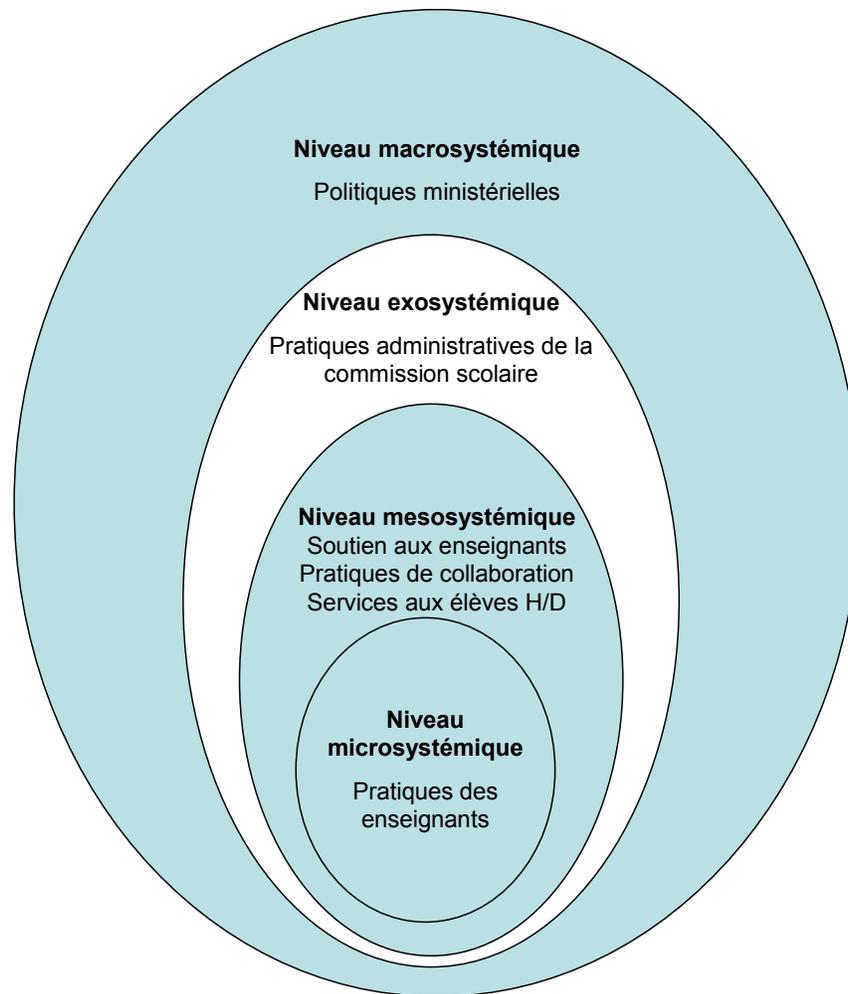
Lorsqu'il est question d'enseignement aux élèves handicapés ou en difficulté, la complexité de la tâche est grande et la liste des déterminants à prendre en considération dans leur développement et leur apprentissage est longue. L'approche écologique permet d'appréhender cette complexité en expliquant le développement humain à travers les pressions que son environnement exerce sur lui. Ceci signifie que l'élève qui éprouve des difficultés est non seulement affecté par ses prédispositions personnelles, mais également par les demandes de son environnement. L'échec scolaire des élèves handicapés ou en difficulté, selon cette perspective, fait référence à une relation déficiente entre les besoins de l'élève et les exigences du milieu. L'objectif que le chercheur en éducation ou l'enseignant a dès lors en tête n'est plus de « guérir l'élève », mais de faire fonctionner le système (Swartz et Martin, 1997).

Selon Bronfenbrenner (1978), ce système est composé de quatre niveaux de relations avec l'environnement ayant chacun une influence sur le développement d'un individu. Les microsystèmes représentent les milieux de vie immédiats de la personne. Pour un élève, il s'agit de sa classe, de sa famille ou de ses pairs, par exemple. Trois dimensions doivent être considérées dans ces microsystèmes :

1. l'environnement physique;
2. les personnes, leurs rôles et leurs relations;
3. l'activité dans laquelle l'individu et les autres interagissent (Wachs, 1999).

La deuxième structure est le mésosystème. Elle représente les liens entre les divers microsystèmes de l'individu, par exemple les ressources mises en place par l'école sur la disponibilité des ressources dans la classe de l'élève. L'exosystème est composé d'éléments qui influencent indirectement les microsystèmes de la personne, comme les agences gouvernementales et les médias. Le macrosystème regroupe, quant à lui, le registre de valeurs et de croyances de la société.

Whitehurst (2004) utilise ce modèle théorique dans sa thèse de doctorat sur les pratiques du milieu scolaire utilisées pour favoriser l'accès au programme général des élèves handicapés ou en difficulté de deux écoles secondaires de l'État de Virginie aux États-Unis. L'étude permet d'identifier clairement comment les pratiques des enseignants en classe ordinaire, notamment les pratiques d'accommodation et de modification de l'enseignement pour les élèves handicapés ou en difficulté, sont influencées par les politiques de l'État, par les politiques locales (*district*), par l'organisation des services à l'école et par le travail entre les enseignants et les spécialistes de l'adaptation scolaire. La figure 8 présente le cadre théorique écologique employé dans l'étude de Whitehurst (2004) et repris dans cette étude. Il sert de guide à l'exploration des liens entre les microsystèmes, et entre le mésosystème, l'exosystème et le macrosystème dans l'utilisation des pratiques d'individualisation de l'enseignement par l'enseignant.



**Figure 8 : Niveaux de soutien des pratiques d'individualisation de l'enseignement  
(Adapté de Whitehurst, 2004)**

L'étude de Whitehurst (2004) explore la manière dont les niveaux extérieurs stimulent les changements dans le microsystème, c'est-à-dire comment les politiques fédérales sur l'accès au programme général influent sur les pratiques de deux écoles secondaires. Notre étude propose de procéder de manière inverse, c'est-à-dire en décrivant les pratiques des enseignants qui ont cours au niveau microsystémique et en étudiant les éléments environnementaux qui influencent leurs pratiques. Les processus proximaux et distaux étant bidirectionnels, cette démarche inverse à celle de Whitehurst est écologiquement valable (Bronfenbrenner, 1999; Talbert et McLaughlin, 1999).

### 3.3 Les objectifs de recherche

Le cadre conceptuel élaboré pour cette étude souligne les éléments essentiels pour mieux connaître les pratiques d'individualisation de l'enseignement des enseignants québécois. D'après les résultats de nombreuses études scientifiques compilées par Scott *et al.* (1998), le soutien des enseignants et la formation qu'ils reçoivent sur l'enseignement aux élèves en difficulté ont une plus grande influence sur leurs pratiques que leurs caractéristiques personnelles (entre autres, l'attitude face à l'inclusion scolaire et le sentiment d'efficacité). Les facteurs reliés à la consultation et à la collaboration dans le milieu scolaire, ainsi que les facteurs reliés à la formation initiale et continue constituent donc les principales cibles pour cette étude. Celle-ci doit également permettre d'obtenir un portrait de l'utilisation de ces pratiques dans des classes du Québec puisqu'on dispose de peu de données descriptives sur celles-ci. Par conséquent, pour connaître les pratiques d'individualisation de l'enseignement des enseignants québécois pour favoriser l'accès au programme de formation générale de leurs élèves handicapés ou en difficulté, nous proposons de fixer les objectifs spécifiques suivants :

1. Identifier la fréquence d'utilisation des pratiques d'individualisation de l'enseignement.
2. Analyser la compréhension et l'utilisation des pratiques d'individualisation par les enseignants.
3. Identifier des facteurs en relation avec la fréquence et le type d'utilisation des pratiques d'individualisation de l'enseignement d'un groupe d'enseignants.

## **PARTIE 3 : MÉTHODOLOGIE**

## CHAPITRE 4. UNE RECHERCHE MIXTE

Le chapitre précédent précisait le cadre conceptuel qui guide cette étude. Ce quatrième chapitre présente la méthode utilisée dans le cadre de cette étude. Il présente, en outre, les outils et techniques qui ont servi à recueillir les données pour atteindre les objectifs poursuivis. Plus spécifiquement, le chapitre décrit le type de recherche utilisé et la position épistémologique sous-jacente à cette recherche. Suit ensuite la description des méthodes, c'est-à-dire les outils de collecte des données et les démarches employées pour l'analyse et l'interprétation de ces données.

### **4.1 Nature de la recherche**

Le point de départ de cette recherche se trouve dans l'observation de données empiriques. Cette recherche ne vise pas à valider une théorie. En effet, aucune théorie susceptible de guider la recherche dans le sens d'une tentative de validation d'un système de concepts organisés n'a été identifiée. Cette recherche vise plutôt à identifier les pratiques et à en comprendre la diversité et les variations. En somme, au-delà des données descriptives recueillies, à élaborer, suivant une logique inductive, des hypothèses, voire un système d'hypothèses, aptes à expliquer les données observées. Autrement dit, après avoir identifié et décrit les données, elle vise à « examiner un ensemble de données afin de découvrir quelles relations peuvent y être observées, quelles structures peuvent y être construites » (Van der Maren, 1995, p. 192). Certes, les recherches, recensées plus haut, concernant les pratiques d'individualisation de l'enseignement ont déjà permis d'entrevoir certaines mesures probablement utilisées au Québec. Ces élèves permettent aussi d'entrevoir nombre de variables individuelles ou de système qui peuvent expliquer l'utilisation des pratiques d'individualisation de l'enseignement. Cependant, afin de ne pas restreindre cette étude aux seules variables identifiées dans des contextes autres que celui du Québec et de risquer ainsi d'exclure certaines variables propres aux contextes d'ici, soient-ils législatifs, historiques, sociaux ou scientifiques, cette étude n'a pas été envisagée comme une étude de validation d'hypothèses, quoique, en bout de parcours, de telles validations soient tout à fait possibles.

L'approche inductive peut être réalisée au moyen d'une stratégie statistique ou au moyen d'une approche monographique (Van der Maren, 1995). À l'origine, la recherche a souvent été menée à l'aide de données quantitatives et d'analyses statistiques. Ces études ont souvent été uniquement descriptives. Mais, aussi souvent, elles ont eu pour objectif la vérification d'hypothèses ou de théories existantes. Qualifiée de recherche quantitative en raison des données numériques recueillies, ce type d'étude suit une démarche déductive.

En réponse aux besoins que la recherche de validation n'arrivait pas à combler, des études de nature inductives sont apparues pertinentes. Elles visent la formulation d'hypothèses explicatives à partir d'étude de cas, d'entrevues et de questionnaires comportant des questions ouvertes. Ces études sont le plus souvent appelées recherches qualitatives en référence à la nature des données collectées, c'est-à-dire des mots ou des idées (Savoie-Zajc et Karsenti, 2004). L'approche inductive est souvent associée aux méthodes qualitatives et l'approche déductive aux méthodes quantitatives, bien qu'on puisse effectivement procéder autrement (Van der Maren, 1995). Les chercheurs étant de plus en plus nombreux à combiner les méthodes pour mieux répondre à leurs questions de recherche, un troisième mouvement s'impose depuis peu en sciences sociales; il s'agit des méthodes mixtes (Teddlie et Tashakkori, 2003).

Les méthodes mixtes qui consistent en cette possibilité d'utiliser à la fois des méthodes qualitatives et quantitatives pour réunir des données complémentaires ont été retenues pour cette étude. En effet, puisqu'aucune recherche québécoise n'a établi de portrait, même partiel, des pratiques d'individualisation de l'enseignement des enseignants. Il apparaît nécessaire d'avoir une meilleure idée des pratiques employées par les enseignants, et ce, à grande échelle, ce que la stratégie statistique peut nous permettre de réaliser. Cependant, le portrait ainsi réalisé à partir d'éléments tirés de la recension des écrits pourrait donner lieu à un portrait partiel de l'utilisation de ces pratiques au Québec. De plus, des éléments contextuels en dehors du contrôle des enseignants influencent leur utilisation de ces pratiques (disponibilité des ressources, de la formation, du soutien, *etc.*).

Une étude approfondie de ces dimensions contextuelles et de leurs liens avec les pratiques des enseignants est nécessaire pour répondre à notre question de recherche.

La recherche mixte proposée implique deux collectes de données. Les données quantitatives et qualitatives recueillies sont étudiées séparément dans un premier temps, puis combinées au moment de l'analyse et de l'interprétation des données. Cette recherche utilise une stratégie concourante dans laquelle une approche prédominante guide le projet (Creswell, 2003). La figure 9 illustre la prédominance, dans cette étude, de l'approche qualitative.

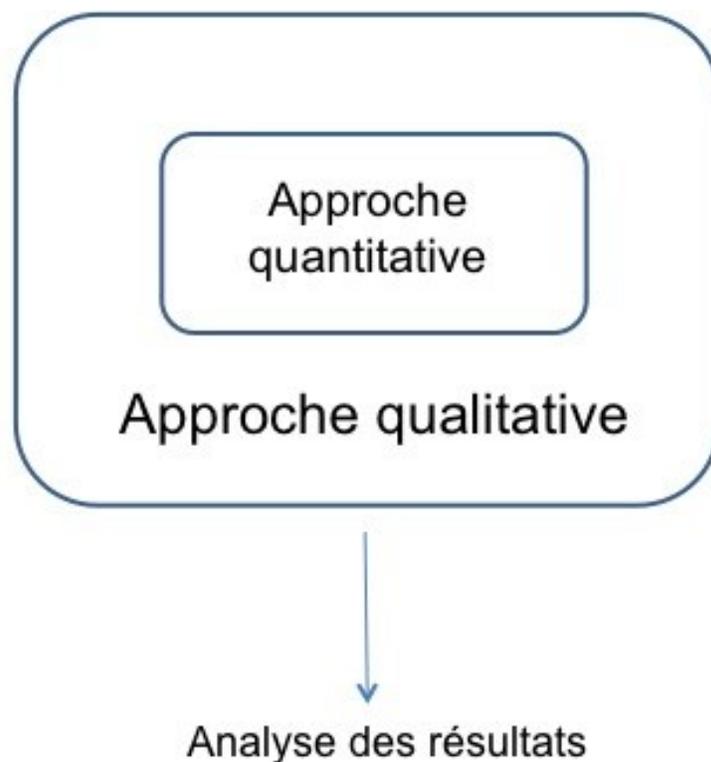


Figure 9 : Approche mixte de type concourant et imbriqué (Creswell, 2003, p. 214)

Ce type de recherche mixte ne permet pas uniquement de trianguler les données, c'est-à-dire de valider un ensemble de données par la comparaison avec un autre ensemble de données similaires. Elle vise également à « obtenir une perspective plus large » grâce à l'utilisation combinée de deux ensembles de données de nature différente analysés de manière à exploiter les forces complémentaires des deux stratégies (Creswell, 2003, p. 218).

Une étude mixte suivant les règles de l'art se doit de comporter des questions de recherche ou des objectifs dont la formulation appelle l'utilisation de la méthodologie qualitative ou quantitative (Tashakkori et Creswell, 2007). On précise également que certains auteurs sont d'avis qu'il soit nécessaire de formuler explicitement une question ou un objectif de recherche mixte (Creswell et Plano Clark, 2007).

La question générale de cette étude nécessite l'utilisation d'une approche de recherche mixte : quelles sont les pratiques d'individualisation de l'enseignement utilisées par les enseignants du primaire pour favoriser l'accès au programme de formation générale aux élèves handicapés ou en difficulté intégrés dans leurs classes? La question générale propose ainsi à la fois d'identifier et de décrire les pratiques utilisées en classe, tout autant qu'elle propose de situer cette utilisation au regard des prescriptions relatives à l'accès au programme de la formation générale pour les élèves handicapés ou en difficulté. Cette question a été ensuite subdivisée en trois objectifs qui appellent des méthodologies mixte, quantitative ou qualitative (tableau VII).

Tableau VII : Objectifs de l'étude et méthodologie employée

	Objectifs	Méthodologie
Objectifs 1	Identifier la fréquence d'utilisation des pratiques d'individualisation de l'enseignement.	Quantitative
Objectif 2	Analyser la compréhension et l'utilisation des pratiques d'individualisation par les enseignants.	Qualitative
Objectif 3	Identifier des facteurs en relation avec la fréquence et le type d'utilisation des pratiques d'individualisation de l'enseignement d'un groupe d'enseignants.	Mixte

Le troisième objectif permet de faire converger les résultats des analyses statistiques et des analyses qualitatives vers l'identification des pratiques d'individualisation qui favorisent l'accès au programme de la formation générale pour les élèves handicapés ou en difficulté intégrés dans les classes ordinaires. Il est également utile pour examiner les déterminants impliqués dans l'utilisation par les enseignants des pratiques d'individualisation de l'enseignement. La méthodologie mixte sera utilisée dans cette étude au moment de l'analyse et de l'interprétation des données.

## **4.2 Position épistémologique**

L'épistémologie pragmatique décrit les valeurs et la perspective des chercheurs qui choisissent des méthodes mixtes pour mener leurs travaux (Johnson et Onwuegbuzie, 2004). Ce choix se distingue des postures traditionnellement polarisées ou déterminées par les convictions du chercheur sur la nature de la réalité ou de la connaissance : les méthodes qualitatives pour les chercheurs constructivistes ou interprétativistes et les méthodes quantitatives pour les chercheurs postpositivistes. Le fait d'utiliser plusieurs stratégies dans une même étude est, pour le chercheur ou l'équipe de chercheurs, soit une façon efficace de permettre la triangulation des données, soit une ouverture à l'utilisation de plusieurs outils appartenant *a priori* à des méthodologies opposées afin de répondre à certaines questions de recherche.

À la lumière du type d'études à dominante qualitative présentée précédemment, la chercheuse donne, à l'instar des chercheurs interprétativistes, une place importante à l'expérience vécue par les enseignants et au sens que le chercheur tire de ces expériences (Anadon, 2000). Conséquemment, le discours et la perception des enseignants quant aux pratiques étudiées sont considérés comme des bases solides pour comprendre le sens des choix qu'ils effectuent, puisqu'ils s'effectuent selon leur réalité propre. En outre, telle que l'annonçait l'approche théorique écologique présentée au chapitre 3, les choix individuels sont influencés par les relations qu'entretiennent les enseignants avec leur environnement physique et humain. La nature de ces relations peut être décrite dans le but d'expliquer

leurs comportements tout autant que les conséquences sur l'environnement éducatif des élèves.

### 4.3 Échantillonnage

La population ciblée dans cette étude est celle des enseignants membres de l'Association québécoise des enseignants du primaire (AQEP). Nous avons contacté les administrateurs de cette association professionnelle par courriel. Ils ont consenti à nous transmettre la liste de leurs membres ainsi que leurs coordonnées (fonctions et courriels seulement) pour effectuer cette étude. Il s'agit d'une association dont l'adhésion est volontaire et qui a pour but de promouvoir la profession enseignante, de soutenir la formation continue et de représenter ses membres en participant aux débats sur l'éducation. Il est important de préciser que l'AQEP n'est pas un syndicat d'enseignants ni un ordre professionnel. Les enseignants y adhèrent surtout pour lire la revue professionnelle *Vivre le primaire*, publiée depuis le milieu des années 1980 ou pour assister au congrès pédagogique annuel qui rassemble 1000 enseignants depuis plus de 20 ans.

Un échantillonnage aléatoire, parmi les enseignants de la Commission scolaire de Montréal (CSDM), était au départ souhaité pour cette étude. Cependant, les contraintes de temps liés à la réalisation d'un projet de doctorat ne nous ont pas permis de réaliser cet échantillonnage. Cette commission scolaire que nous avons ciblée pour l'hétérogénéité des besoins de ses élèves n'était pas en mesure de soutenir et de promouvoir notre étude pendant l'année scolaire 2007-2008. Après avoir constaté le même scénario dans quelques commissions scolaires de la région de Montréal<sup>23</sup> et plusieurs syndicats d'enseignants<sup>24</sup>, nous avons cherché une autre façon de constituer notre échantillon. L'Association québécoise des enseignantes et enseignants du primaire (AQEP) est alors apparue comme une solution satisfaisante pour contrer la difficulté d'obtenir des participants pour cette étude.

---

<sup>23</sup> Les commissions scolaires contactées sont : English Montreal School Board (EMSB), Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys (CSMB) et Commission scolaire de Laval (CSLaval).

<sup>24</sup> Les syndicats contactés sont : l'Alliance des professeures et des professeurs de Montréal, la Fédération autonome de l'enseignement, la Centrale des syndicats du Québec.

#### 4.3.1 Sélection des participants au sondage

La liste des membres de l'AQEP comprenait 826 noms. Cependant, après avoir retiré les membres qui n'étaient pas des enseignants (directions, conseillers pédagogiques, *etc.*), ceux dont les coordonnées étaient incomplètes et les enseignants qui ne se qualifiaient pas pour l'étude<sup>25</sup>, notre population comportait 552 enseignants. Dix enseignants ont refusé de répondre au sondage<sup>26</sup>. Les deux raisons principales pour ne pas répondre sont le manque de temps et le fait de ne pas se sentir concerné par l'enseignement aux élèves handicapés ou en difficulté. Nous avons obtenu 128 questionnaires complets au sondage et 30 questionnaires incomplets. Parmi les 30 questionnaires incomplets, c'est-à-dire des enseignants qui ont abandonné le sondage après avoir rempli plusieurs questions, nous avons gardé 10 de ces questionnaires, afin de ne pas en perdre les données. Cependant, seuls les questionnaires comprenant une ou plusieurs sous-échelles de pratique d'individualisation complètes ont été conservés. Le nombre total de questionnaires analysés est donc 138 (128 questionnaires complets et 10 questionnaires incomplets) et le taux de réponse est de 25 %.

#### 4.3.1 Sélection des participants pour les entrevues

Parmi les 128 répondants ayant retournés des questionnaires complets, 53 se sont portés volontaires pour participer aux entrevues. Ces derniers devaient alors fournir leurs coordonnées et leur nom afin de pouvoir être contactés par la chercheuse. Un total de 13 enseignants a été choisi pour participer à une entrevue semi-dirigée d'une durée de quatre-vingt-dix minutes. Ces enseignants ont été sélectionnés en examinant les réponses aux questions ouvertes du sondage et les caractéristiques personnelles et sociodémographiques des répondants. Les questions ouvertes comportaient des exemples de pratiques d'individualisation fréquemment utilisées par les répondants. Une attention particulière a été portée à la sélection des candidats afin de choisir des participants ayant des caractéristiques diversifiées (Voir le Tableau VIII).

---

<sup>25</sup> Il s'agit d'enseignants ayant plusieurs groupes d'élèves à la fois, d'enseignants de classes spéciales, d'enseignants affectés à d'autres tâches et sans classe pour l'année de l'étude, d'enseignants spécialisés en arts ou en éducation physique ou d'enseignants du préscolaire.

<sup>26</sup> Raisons des refus : quatre par manque de temps; quatre n'ont pas d'élèves en difficulté en classe; un était en voyage en Europe et un refus sans précision.

Tableau VIII : Caractéristiques des participants à l'étude et de leurs milieux

<i>Caractéristiques</i>		<i>Sondage</i>	<i>Entrevues</i>
		<i>n</i>	<i>n</i>
<i>Sexe</i>	Féminin	128	12
	Masculin	10	1
<i>Nombre d'années d'expérience au primaire</i>	7 ans et moins	38	4
	8 à 12 ans	39	4
	13 à 17 ans	30	3
	18 ans et plus	31	2
<i>Formation</i>	BEPP	118	12
	BAS	12	1
	Autre	8	0
<i>Niveau d'enseignement</i>	1er cycle	38	5
	2e cycle	33	2
	3e cycle	33	4
	Multiprogramme	32	2
<i>Lieu d'enseignement</i>	Nombre de commissions scolaires (Qc)	35	12
	Nb. d'écoles privées	9	1
	Nb. d'écoles de l'Ontario <sup>27</sup>	2	0

Les données relatives aux caractéristiques des répondants et à leurs milieux d'enseignement sont présentées en détail dans le chapitre 5 (Résultats). Il s'avère toutefois inutile de décrire et d'analyser statistiquement certaines variables, notamment celles concernant le sexe, la formation initiale et le lieu d'enseignement. En effet, notre échantillon comprend très peu d'hommes par rapport aux femmes dans le sondage (10 sur 128) et dans les entrevues (un sur dix). La formation initiale des participants est principalement le baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire (BEPP) soit 118 sur 138 alors que seulement douze enseignants (n=12) ont une formation initiale de baccalauréat en adaptation scolaire et neuf enseignants (n=9) ont un autre type de formation, que ce soit en enseignement (français langue seconde (n=2), enseignement au secondaire (n=1), éducation physique (n=1) et en enseignement des arts (n=1)), dans une autre discipline (n=2) ou, enfin, en formation au moment de l'étude (n=1).

<sup>27</sup> Nous avons conservé ces deux derniers enseignants dans notre échantillon, puisque nous n'étudions pas les variations des pratiques d'enseignement selon la région où elles sont utilisées. Des enseignants francophones hors Québec font partie des membres de l'AQEP d'où l'échantillon est tiré.

## 4.4 Instruments

À partir du réseau conceptuel issu de notre recension des écrits, nous disposons d'une proposition théorique pour développer des instruments permettant d'obtenir des données sur les pratiques d'individualisation de l'enseignement utilisées au Québec. Afin d'obtenir des données sur la fréquence d'utilisation de ces pratiques auprès d'un grand nombre de sujets en peu de temps et avec un minimum de ressources humaines et matérielles, le sondage apparaît être une technique tout indiquée. Cette méthode nécessite cependant de construire un questionnaire qui permettra d'obtenir des données concernant un nombre prédéterminé et limité de pratiques d'individualisation de l'enseignement. Étant donné que le cadre conceptuel est issu d'une recension des écrits, il n'a pas été validé à l'aide de données empiriques. D'autres pratiques utilisées par les enseignants peuvent ne pas y figurer, réduisant la fidélité des données recueillies. De plus, les concepts sous-jacents aux pratiques étudiées étant sommatifs, ce type de questionnaire ne peut prétendre examiner exhaustivement tous les aspects qui y sont reliés. Enfin, il est difficile de formuler des questions précises et justifiées sur des phénomènes émergents et soumis à des variables contextuelles, voire locales, encore peu étudiées. Par conséquent, nous avons choisi de recueillir également des données qualitatives et descriptives au moyen d'entrevues individuelles. Les sections suivantes décrivent le développement des instruments de collecte utilisés et les choix effectués.

### 4.4.1 Le questionnaire

Un questionnaire a été élaboré pour répondre à l'objectif 1 et 3, soit d'identifier la fréquence d'utilisation des pratiques d'individualisation de l'enseignement et les facteurs pouvant la prédire (Annexe 5). Ce type de questionnaire est fréquemment utilisé dans les recherches antérieures sur les adaptations de l'enseignement (Cole et Leyser, 1999; Graham, Harris, Fink-Chorzempa et MacArthur, 2003; Jayanthi et al., 1996; Scott, Vitale et Masten, 1998). Celui développé pour cette étude comprend trois parties distinctes. La première permet de recueillir des informations sur les répondants et leur contexte d'enseignement. La deuxième partie contient des questions sur la fréquence

d'utilisation des pratiques inclusives et la dernière partie, des questions sur la fréquence d'utilisation de chacune des pratiques d'individualisation de l'enseignement.

Dans la première partie du questionnaire, des données sont recueillies afin d'obtenir un portrait des caractéristiques globales des répondants et de leur contexte d'enseignement. Ces données sont recueillies pour permettre l'étude des facteurs susceptibles d'expliquer la fréquence d'utilisation des pratiques d'individualisation de l'enseignement. Les données recueillies sont :

- Le sexe;
- L'âge;
- Le lieu d'enseignement (commission scolaire);
- Le nom de la commission scolaire pour laquelle le sujet travaille;
- Le nombre d'années d'expérience à l'ordre primaire;
- Le nombre d'années d'expérience en enseignement;
- Le niveau d'enseignement (1<sup>er</sup>, 2<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup> cycle du primaire);
- Le nombre d'élèves dans le groupe;
- Le nombre d'élèves ayant un plan d'intervention adapté dans le groupe;
- Le nombre d'élèves handicapés ou en difficulté dans la classe, avec ou sans code de difficulté officiel selon le type de handicap et de difficulté;
- Le type de handicap ou de difficulté des élèves dans les cinq années antérieures à l'étude (2007-2008);
- La formation continue effectuée sur l'enseignement aux élèves handicapés ou en difficulté;
- Le nombre de formations effectuées, le type de formation, le sujet abordé, ainsi que le type de handicap ou de difficulté ciblé dans les moments de formation continue effectuée sur l'enseignement aux élèves HDAA;
- Les perceptions concernant la suffisance de la formation et le niveau de besoin de formation;
- L'intérêt pour des activités de formation futures selon le type de formation, le sujet abordé, ainsi que le type de handicap ou de difficulté des élèves;
- Le niveau de disponibilité de l'enseignant pour participer à des activités de formation continue.

La deuxième partie du questionnaire concerne sur les habitudes de consultation et de collaboration de l'enseignant. D'abord, il porte sur la fréquence mensuelle des moments de consultation et de collaboration des enseignants au sujet de ses élèves handicapés ou en difficulté avec certains partenaires :

- des collègues des services complémentaires;
- des enseignants;
- des membres de la direction;
- des parents.

Ensuite sur les sujets abordés lors des consultations ou des moments de collaboration avec chacun de ces partenaires :

- Gestion de classe;
- Enseignement (pédagogie, didactique);
- Intervention sur les comportements;
- Évaluation des apprentissages;
- Évaluation des difficultés;
- Plan d'intervention (élaboration, utilisation, révision);
- Autre.

Enfin, le bloc de questions se termine par une question à choix de réponses sur la perception des enseignants quant au niveau de soutien reçu par les membres de l'équipe-école, ainsi qu'une question ouverte demandant une explication de la réponse fournie.

La troisième et dernière partie du questionnaire porte sur la fréquence d'utilisation des pratiques d'individualisation de l'enseignement par les enseignants, selon le type de pratiques :

- la différenciation pédagogique (7 pratiques);
- l'enseignement de stratégies (8 pratiques);
- l'accommodation (14 pratiques);
- la modification (5 pratiques).

À la fin de chaque section sur un type de pratiques, deux questions permettent d'identifier les sources d'inspiration de l'enseignant qui guident leur choix de pratiques ainsi que leur satisfaction générale à l'égard de ces pratiques.

Dans cette troisième partie du questionnaire portant sur les pratiques d'individualisation a été conçue à partir des éléments retenus dans le chapitre précédent (voir annexe 4). Chaque pratique correspond à une question. Le répondant doit faire un choix de réponses sur une échelle de fréquence : 1= Jamais, 2= Plusieurs fois par année, 3= Chaque mois,

4= Chaque semaine, 5= Plusieurs fois par semaine, 6= Chaque jour, 7= Ne s'applique pas. Ce type d'échelle a été utilisée dans une autre étude portant sur les pratiques des enseignants (Graham, Harris, Fink-Chorzempa et MacArthur, 2003). L'échelle originale comprenait le même nombre de choix de réponses, et le chiffre « 7 » représentait le choix « plusieurs fois par jour ». Ce choix de réponse a été remplacé par « ne s'applique pas ». Une utilisation quotidienne figurait déjà parmi les choix de réponses. De plus, l'enseignant qui se voit dans l'impossibilité de spécifier une fréquence particulière pour une pratique peut tout de même répondre à la question. Ce choix est d'autant plus important que le logiciel utilisé pour mener le sondage (LimeSurvey) permet de rendre toutes les questions obligatoires. Ce type de logiciel force le répondant à choisir une réponse avant de passer à la question suivante.

#### 4.4.1.1 Fiabilité de l'instrument

Des analyses de fiabilité ont été menées séparément pour chacune des pratiques d'individualisation de l'enseignement. Les coefficients de cohérence interne alpha de Cronbach pour chacune des sous-échelles sont présentés dans le tableau X. Il n'existe pas vraiment de seuil de fiabilité permettant de conclure objectivement qu'une échelle est à rejeter ou à retenir (Huart, 2000). Néanmoins, Nunnally (1978) propose un seuil de 0,70, qui correspond à 70 % de la variance vraie expliquée, qui est souvent retenue. Ainsi, des coefficients alpha de Cronbach supérieurs à 0,70 apparaissent acceptables. Chacune des pratiques a produit des alphas de Cronbach élevés, soit de 0,81 pour la différenciation pédagogique, de 0,90 pour l'enseignement de stratégies, de 0,90 pour les accommodations et de 0,90 pour les modifications. Le nombre de sujets valides varie d'une pratique à l'autre en raison du choix de réponse « Ne s'applique pas » et des données manquantes des questionnaires incomplets qui ont été conservées dans le but de ne pas perdre de données.

Tableau IX : Moyenne (écart-type) et cohérence interne de chacune des sous-échelles

	Moyenne (écart-type)	Alpha	n	Données manquantes
Différenciation	23,55 (6,52)	0,81	121	0
Stratégies	27,60 (8,37)	0,91	121	5
Accommodation	44,11 (12,75)	0,89	81	10
Modification	15,00 (6,22)	0,82	96	11

Afin de vérifier la validité des éléments retenus pour décrire chacune des pratiques, nous avons produit une moyenne des réponses obtenues à toutes les questions d'une pratique (de 1 à 6) pour effectuer les analyses nécessaires à la vérification de la cohérence interne.

Bien que nos objectifs de thèse ne portent pas sur la validation d'un test, nous avons effectué les analyses statistiques nécessaires pour vérifier la validité des éléments retenus. Nous désirions ainsi savoir si, globalement, les éléments retenus se rapportent effectivement aux concepts théoriques à l'étude et si les questions formulées correspondent bel et bien à la pratique spécifique à laquelle nous les avons associées. Une analyse factorielle a permis de vérifier si les éléments se divisent bien en quatre facteurs, lesquels correspondraient aux quatre pratiques que nous désirions étudier. Nous avons ensuite utilisé le coefficient alpha de Cronbach pour évaluer la consistance interne des données. L'obtention d'un coefficient élevé indique que les résultats présentent suffisamment de variance pour avancer que les éléments permettent adéquatement de discriminer les sujets sur la base de leurs réponses.

Aussi, nous avons examiné la structure factorielle des éléments. Ainsi, nous avons d'abord mené une analyse en composantes principales de type Varimax. Nous avons fixé à quatre le nombre de facteurs à extraire, correspondant aux quatre pratiques d'individualisation de l'enseignement. Un seuil fixé entre 5 et 10 participants par item est généralement exigé pour examiner la structure factorielle d'un instrument de mesure (Bryant et Yarold, 1994; Durand, 1997). Étant donné que nous n'avions pas pour objectif de développer un « test des pratiques d'individualisation de l'enseignement », nous avons

choisi de mener cette analyse dans un but exploratoire, et ce, même si le nombre de sujets de l'étude n'atteint pas le seuil habituellement recommandé.

Les résultats de l'analyse en composantes principales révèlent quatre facteurs clairs qui correspondent aux pratiques ciblées. Pour chacune des pratiques : différenciation pédagogique, enseignement de stratégies, accommodation et modification, les facteurs extraits présentent des valeurs propres (*eigenvalues*) de 6,73, de 5,64, de 3,91 et de 2,99. Ces facteurs expliquent respectivement 19,80 %, 16,58 %, 11,51 % et 8,79 % de la variance dans les données. En ce qui concerne les coefficients de saturation (*factor loadings*), tous les éléments procurent des coefficients de saturation supérieurs à 0,40 dans le domaine attendu (Stevens, 1992). Très peu d'éléments saturent dans les autres facteurs extraits (Voir l'annexe 6). La suppression de ces éléments a un effet négligeable sur les coefficients alpha totaux. En conséquence, les analyses de cohérence interne justifient le maintien de chacun des éléments dans les catégories conceptuelles formées.

#### 4.4.2 Les entrevues

Les entrevues sont utiles pour obtenir des données détaillées sur la nature et l'utilisation que font les enseignants des pratiques d'individualisation de l'enseignement (objectif deux de cette thèse). Des entretiens individuels semi-dirigés (13) d'une durée de quatre-vingt-dix minutes ont été menés. Le questionnaire d'entretien comporte trois parties et a été construit pour cette étude à partir des éléments retenus dans le chapitre 4 (voir l'annexe 7). La première partie du questionnaire d'entretien vise à vérifier avec l'enseignant les données qu'il a inscrites dans le sondage au sujet de lui et des élèves de son groupe. Ces informations sont :

- Le sexe;
- L'âge;
- Le nom de la commission scolaire pour laquelle le sujet travaille;
- Le nombre d'années d'expérience à l'ordre primaire;
- Le nombre d'années d'expérience en enseignement;
- Le niveau d'enseignement (1<sup>er</sup>, 2e et 3e cycle du primaire);
- Le nombre d'élèves dans le groupe;
- Le nombre d'élèves ayant un plan d'intervention adapté dans le groupe;
- Le type de handicap ou de difficulté des élèves de la classe;
- Formation continue reçue concernant les élèves handicapés ou en difficulté.

La deuxième partie du questionnaire porte sur les pratiques d'individualisation de l'enseignement. Afin d'identifier la nature des pratiques employées par l'enseignant et de l'amener à les décrire, trois questions ont été posées pour chacune des pratiques :

1. Qu'est-ce que la [pratique] pour vous ?
2. Pouvez-vous me dire comment vous utilisez la [pratique] auprès de votre groupe d'élèves ?
3. Qu'est-ce qui vous aide à [utiliser la pratique dans] votre enseignement ?

La troisième partie du questionnaire d'entrevue sert à obtenir des informations sur la mise en place du soutien à l'enseignant et à ses élèves handicapés ou en difficulté, les conditions d'intégration scolaire et d'utilisation des pratiques d'individualisation de l'enseignement.

- Les services offerts aux élèves handicapés ou en difficulté des classes ordinaires de l'école;
- Les mesures de soutien offertes aux enseignants qui intègrent des élèves handicapés ou en difficulté dans leurs classes;
- Les modes de communications, de collaboration et de consultation entre les membres de l'équipe-école;
- Le partage des responsabilités reliées à l'enseignement et au soutien aux élèves handicapés ou en difficulté.

#### **4.5 Démarche de collecte des données**

Afin de faciliter l'administration du questionnaire, un sondage par Internet a été utilisé pour rejoindre les enseignants. Ces derniers ont reçu en avril 2008 une invitation à participer au sondage par courriel (voir annexe 8). Le courriel contenait un hyperlien donnant à chaque participant un accès unique au sondage. Cette procédure limite les possibilités que des personnes non sollicitées ne répondent au questionnaire. L'Internet et le courriel sont des moyens de communication qu'utilise l'Association québécoise des enseignants du primaire (AQEP) pour correspondre avec ses membres. Ce moyen de communication semblait donc approprié pour cette étude. Le sondage par Internet est également un instrument qui permet de réduire les coûts associés à la collecte de données

ainsi que le temps exigé pour y répondre (Umbach, 2004). Le logiciel *LimeSurvey* a été utilisé pour développer le sondage et recueillir les données. La page d'accueil du site Internet contenait une présentation du projet et des chercheuses. Toutes les informations concernant la confidentialité des réponses ont été présentées et le consentement des enseignants a été recueilli avant de procéder à l'étude des réponses à l'aide du formulaire de consentement (voir annexe 9). Seuls les enseignants ayant accepté de participer au sondage en fournissant leur consentement ont eu accès aux questions du sondage. Les données ont été recueillies sur une base de données sécurisée de type My SQL. Il a été possible d'exporter les données dans un fichier Excel et SPSS. Ces procédures ainsi que la formulation des questions ont été mises à l'essai auprès de cinq enseignants et de trois professeurs. Des ajustements mineurs ont été apportés.

Les entrevues ont été réalisées en mai et juin 2008. Un enregistrement en format audio numérique avec le consentement explicite des enseignants (voir annexe 10) a été effectué pour faciliter le traitement ultérieur des données. Les entretiens ont une durée de 60 à 90 minutes. Cependant, la discussion avec les participants s'est souvent étendue au-delà des 90 minutes. Le questionnement et l'intérêt des enseignants rencontrés étaient manifestes, permettant à la chercheuse d'approfondir sa compréhension du contexte relié à l'intégration scolaire des élèves handicapés ou en difficulté et des défis entourant l'individualisation de l'enseignement en classe ordinaire.

#### **4.6 Méthodes d'analyse des données**

Les données obtenues par les réponses aux questions fermées du questionnaire ont été importées dans le logiciel SPSS. Un cahier de codes a servi de référence pour identifier et traiter toutes les variables. Les données obtenues dans les questions ouvertes du sondage ont été importées dans Excel, codifiées et synthétisées. Une transcription des entrevues a été utilisée pour faciliter l'analyse de contenu. Un cahier de codes a été développé préalablement aux entrevues, afin de permettre l'identification et le classement des pratiques des enseignants (voir annexe 11). Le logiciel QDA Miner a été utilisé pour analyser les transcriptions d'entrevue. Il permet d'associer un ou plusieurs codes aux unités d'analyse. L'unité d'analyse choisie est l'idée, qui peut donc être constituée de

plusieurs phrases. La démarche de codage utilisée comprenait une procédure de contre-codage pour assurer la fidélité inter et intra codeur (Van der Maren, 1996). Nous avons considéré qu'un taux d'accord de 80 % était suffisant. Cependant, l'analyse des dispositifs de différenciation devait initialement être menée à l'aide d'une grille de codage détaillée comprenant 28 codes. La vérification du codage réalisé a révélé un taux d'accord interjuges insatisfaisant (70 %). Une réduction du nombre de codes aux quatre catégories de dispositifs de différenciation a permis d'atteindre un accord interjuge plus satisfaisant (88 %) et un accord intrajuge également satisfaisant (90 %). En ce qui concerne la vérification du codage des autres pratiques (enseignement de stratégies, accommodation et modification) un taux d'accord inter juges de 91 % et un taux d'accord intra juge de 82 % ont été atteints. Le tableau X résume les instruments et les méthodes d'analyse utilisées pour chacun des objectifs fixés pour cette recherche.

Tableau X : Résumé des instruments et des méthodes d'analyse des données

Objectifs de recherche	Instruments de collecte	Analyses
1. Identifier la fréquence d'utilisation (fréquente et peu fréquente) des pratiques d'individualisation de l'enseignement.	Questionnaire avec quatre types majeurs de pratiques; échelle de fréquence (Graham, Harris, Fink-Chorzempa et MacArthur, 2003)	- Tableaux croisés et chi carrés; - Statistiques descriptives : moyennes de sous-échelles pour chaque type; - Analyse de la variance entre les types de pratiques.
2. Analyser la compréhension et l'utilisation des pratiques d'individualisation par les enseignants.	Entrevues semi-dirigées	Analyses de contenu : - Des « définitions » personnelles; - Des besoins des élèves mentionnés par l'enseignant ; - Des exemples de pratiques; - Codification des exemples de pratique.
3. Identifier des facteurs en relation avec la fréquence et le type d'utilisation des pratiques d'individualisation de l'enseignement d'un groupe d'enseignants.	Entrevues semi-dirigées et questionnaire	- Analyses de régression linéaire; - Anova à mesure répétée; - Fréquence des codes; - Analyses de contenu.

Bien que le tableau X présente les objectifs et les analyses prévues de manière séquentielle, la présentation des données dans la partie 4 (résultats) ne procède pas de

cette manière. En effet, puisqu'il s'agit d'une thèse adoptant une approche mixte, la présentation des résultats est effectuée dans deux chapitres parallèles. Ces deux chapitres de résultats présentent d'abord les résultats reliés à l'objectif 1 dans le chapitre 5 et les résultats reliés à l'objectif 2 dans le chapitre 6. Les résultats reliés à l'objectif 3 quant à eux sont intégrés à l'un ou l'autre des chapitres, selon une logique déterminée par les résultats obtenus pour l'objectif 1 et 2.

#### **4.7 Conformité aux normes d'éthique de la recherche**

Pour l'ensemble de la démarche de recherche, un certificat d'éthique à l'Université de Montréal a été obtenu. Ce certificat a permis de rassurer les participants voulant que toutes les procédures utilisées sont conformes à l'éthique en recherche et que la confidentialité de leur réponse est assurée. Pour participer à l'étude, chaque participant devait signer un formulaire de consentement où toutes les implications étaient décrites.

## **PARTIE 4 : RÉSULTATS**

## CHAPITRE 5. LES RÉSULTATS SUR LA FRÉQUENCE DES PRATIQUES

Cette recherche est guidée par la question générale suivante : quelles sont les pratiques d'individualisation de l'enseignement utilisées par les enseignants du primaire pour favoriser l'accès au programme de formation aux élèves handicapés ou en difficulté intégrés dans leurs classes ? Répondre à cette question implique d'abord d'obtenir des données sur la fréquence d'utilisation des pratiques d'individualisation répertoriées dans la littérature (objectif 1). Dans un deuxième temps, il importe d'obtenir des données indiquant pourquoi les enseignants utilisent fréquemment ou non ces pratiques d'individualisation dans leur enseignement auprès des élèves handicapés ou en difficulté (objectif 3).

Le questionnaire conçu pour cette recherche et utilisé dans le sondage auprès des enseignants titulaires de classes ordinaires fournit des données susceptibles de répondre à ces deux objectifs. Les résultats des analyses présentées dans ce chapitre portent d'abord sur la fréquence d'utilisation des pratiques d'individualisation de l'enseignement qui figurent dans le cadre conceptuel et dans le questionnaire. Les résultats sont présentés successivement selon leur appartenance aux quatre types de pratiques d'individualisation de l'enseignement : les pratiques de différenciation pédagogique, d'enseignement de stratégies d'apprentissage, d'accommodation et de modification. Ensuite sont présentées les données concernant les caractéristiques des répondants et de leurs milieux d'enseignement et les analyses permettant d'identifier des facteurs susceptibles d'expliquer les choix des enseignants. Le chapitre comprend également une synthèse des résultats obtenus.

### **5.1 La fréquence d'utilisation des pratiques d'individualisation de l'enseignement**

Dans le sondage, les enseignants ont été questionnés sur la fréquence à laquelle ils utilisaient les pratiques d'individualisation de l'enseignement incluses dans le questionnaire. À chaque question correspondait une pratique ou un exemple d'une pratique d'individualisation de l'enseignement. Les enseignants devaient répondre selon

l'échelle de fréquence suivante : 1= Jamais, 2= Plusieurs fois par année, 3= Chaque mois, 4= Chaque semaine, 5= Plusieurs fois par semaine, 6= Chaque jour, 7= Ne s'applique pas. Les données indiquent que certaines pratiques sont très souvent employées dans les classes ordinaires, alors que d'autres le sont moins.

Dans le but de distinguer les pratiques les moins fréquentes des pratiques les plus fréquentes, les données ont été regroupées en deux catégories. Les choix de réponses 1 à 3 ont été associés à une utilisation peu fréquente de la pratique par les enseignants (« Jamais », « Plusieurs fois par année », « Chaque mois ») alors que les choix de réponses 4 à 6 ont été associés à une utilisation fréquente de la pratique par les enseignants (« Chaque semaine », « Plusieurs fois par semaine », « Chaque jour »). Dans le but de vérifier si la différence entre les pratiques peu fréquentes et les pratiques fréquentes est statistiquement significative, les sommes ont été comparées à l'aide du test statistique de chi-carré. Les réponses « Ne s'applique pas », ont été considérées comme des valeurs manquantes étant donné le nombre négligeable de données.

#### 5.1.1 Les pratiques de différenciation pédagogique

Il s'avère qu'il existe, dans les milieux de pratique, des différences importantes dans la fréquence d'utilisation des pratiques de différenciation pédagogique utilisées par les enseignants québécois. Le tableau XI présente la répartition des répondants selon la fréquence d'utilisation de chaque pratique de différenciation pédagogique. Quatre pratiques sur sept sont utilisées de manière fréquente, c'est-à-dire que plus de 50 % des enseignants disent les utiliser toutes les semaines. Il s'agit des pratiques « Simultanéité » (n=73, 52,9 %), « Série » (n=76, 55,1 %) et « Sous-groupes » (n=80, 57,9 %). La pratique « Groupement » quant à elle fait davantage consensus (n=113, 81,9 %). Parmi ces quatre pratiques utilisées de manière fréquente, deux sont significativement plus fréquentes que les autres, soit celles de proposer à un sous-groupe d'élèves une activité spécialement conçue pour eux (Sous-groupes :  $\chi^2 (1) = 3,90$ ;  $p < 0,05$ ) et celle de varier les regroupements d'élèves dans les activités d'apprentissage proposées (Groupement :  $\chi^2 (1) = 57,82$ ;  $p < 0,001$ ).

Trois pratiques sur sept sont utilisées de manière peu fréquente chez une majorité des enseignants. La pratique « Extérieur » est celle la moins utilisée (n=109, 78,9), suivie de la pratique « Présentation » (n=104, 75,3 %) et de la pratique « Choix » (n=71, 51,4 %). Parmi elles, deux sont utilisées de manière significativement moins fréquente par les enseignants. Il s'agit de la pratique qui consiste à faire travailler ses élèves avec des élèves d'autres classes (Extérieur :  $\chi^2(1) = 51,03$ ;  $p < 0,001$ ) et de celle qui laisse à l'élève le soin de choisir le mode de présentation de ses travaux (Présentation :  $\chi^2(1) = 50,00$ ;  $p < 0,001$ ).

Tableau XI : Répartition de la fréquence d'utilisation des pratiques de différenciation pédagogique

	Utilisation peu fréquente		Utilisation fréquente		Ne s'applique pas	
	n	%	n	%	n	%
Extérieur***	109	<b>78,9</b>	26	18,8	3	2,2
Présentation***	104	<b>75,3</b>	24	17,4	10	7,2
Choix	71	51,4	63	45,6	4	2,9
Simultanéité	64	46,4	73	52,9	1	0,7
Série	60	43,4	76	55,1	2	1,4
Sous-groupes*	57	41,2	80	<b>57,9</b>	1	0,7
Groupement***	24	17,3	113	<b>81,9</b>	1	0,7

\*  $p < 0,05$ ; \*\*\*  $p < 0,001$

### 5.1.2 Les pratiques d'enseignement de stratégies

Parmi les huit pratiques utilisées dans le sondage pour décrire l'enseignement de stratégies d'apprentissage, certaines sont peu utilisées fréquemment alors que d'autres le sont beaucoup plus.

Le tableau XII présente la répartition des répondants selon la fréquence d'utilisation de chaque pratique d'enseignement de stratégies. Quatre pratiques sur huit sont utilisées de manière fréquente, c'est-à-dire que plus de 50 % des enseignants les utilisent toutes les semaines. Il s'agit des pratiques « Organisation » (n=75, 54,3 %), « Lecture » (n=78, 56,4 %), « Écriture » (n=77, 55,8 %) et « Résolutions de problèmes » (n=79, 57,2 %). Parmi ces quatre pratiques utilisées de manière fréquente, trois sont significativement plus fréquentes que les autres, soit celles d'enseigner à ses élèves handicapés ou en

difficulté une stratégie pour écrire un texte (Écriture :  $\chi^2 (1) = 4,04$ ;  $p < 0,05$ ); une stratégie pour lire un texte (Lecture :  $\chi^2 (1) = 4,77$ ;  $p < 0,05$ ); et des stratégies pour résoudre des problèmes en mathématique (Résolution de problèmes :  $\chi^2 (1) = 5,57$ ;  $p < 0,05$ ).

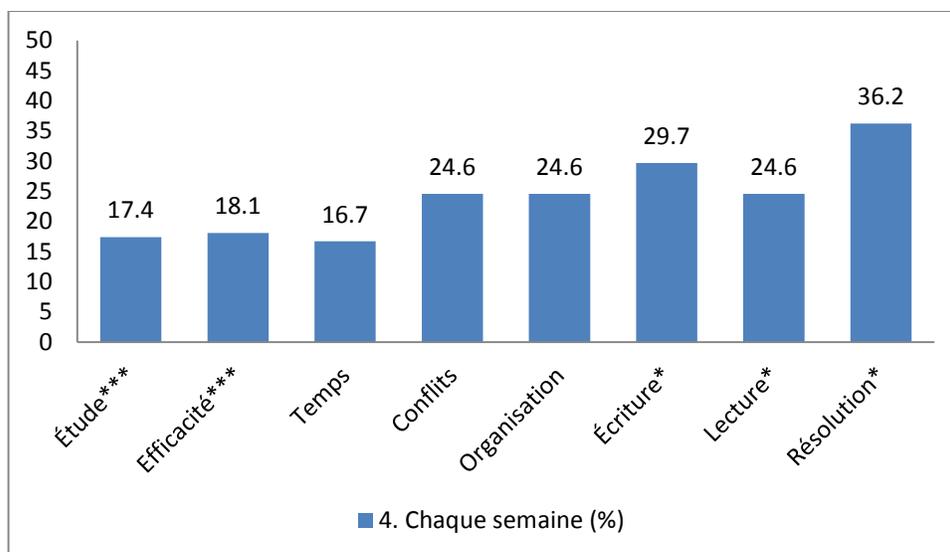
Trois pratiques sur huit sont utilisées de manière peu fréquente chez une majorité des enseignants. Il s'agit de la pratique « Étude », qui est la moins utilisée ( $n=93$ , 67,4 %), de la pratique « Efficacité » ( $n=87$ , 63 %) et de la pratique « Temps » ( $n=70$ , 50,8 %). Parmi elles, deux sont utilisées de manière significativement moins fréquente par les enseignants. Il s'agit d'enseigner une stratégie d'étude à ses élèves handicapés ou en difficulté (Étude :  $\chi^2 (1) = 14,89$ ;  $p < 0,001$ ) et celle d'enseigner à ses élèves à évaluer l'efficacité de leur stratégie (Efficacité :  $\chi^2 (1) = 0,94$ ;  $p < 0,001$ ).

Tableau XII : Répartition de la fréquence d'enseignement des stratégies

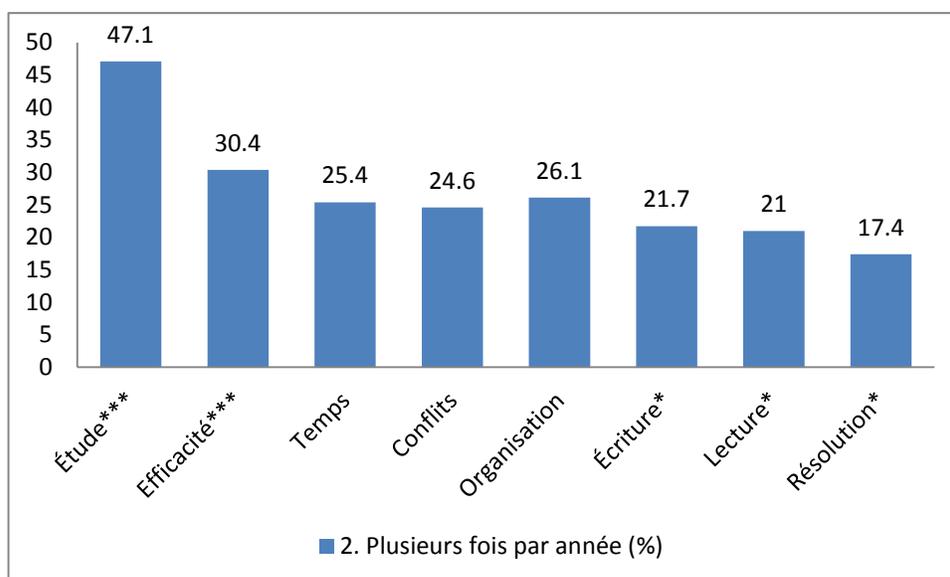
Stratégies	Utilisation peu fréquente		Utilisation fréquente		Ne s'applique pas	
	n	%	n	%	n	%
Étude***	93	<b>67,4</b>	38	27,5	2	1,4
Efficacité***	87	<b>63,0</b>	43	31,1	3	2,2
Temps	70	50,8	59	42,8	4	2,9
Conflits	51	44,1	66	47,8	6	4,3
Organisation	52	40,6	75	54,3	2	1,4
Écriture*	54	39,1	77	<b>55,8</b>	2	1,4
Lecture*	54	38,4	78	<b>56,4</b>	2	1,4
Résolution de problèmes*	52	37,7	79	<b>57,2</b>	2	1,4

\*  $p < 0,05$ ; \*\*\*  $p < 0,001$

Les figures 10 et 11 illustrent que l'enseignement des stratégies dans les matières de base (lecture, écriture, résolution de problèmes) s'effectue sur une base hebdomadaire, tandis que les stratégies d'étude et d'évaluation de l'efficacité de ses stratégies n'ont lieu que quelques fois. Environ 30 % des enseignants ont affirmé enseigner des stratégies pour écrire, lire et résoudre des problèmes de manière hebdomadaire, alors que moins de 20 % des enseignants font de même pour les stratégies d'études et d'évaluation de l'efficacité des stratégies employées par l'élève. Les stratégies d'étude sont plutôt enseignées à quelques reprises dans l'année pour 47,1 % ( $n=65$ ) des enseignants.



**Figure 10 : Proportions d'enseignants (%) qui enseignent les stratégies de manière hebdomadaire**



**Figure 11 : Proportions d'enseignants (%) qui enseignent les stratégies quelques fois par années**

### 5.1.3 Les pratiques d'accommodation

Le tableau XIII présente la répartition des répondants selon la fréquence d'utilisation des accommodations<sup>28</sup> lors des moments d'apprentissage. Trois accommodations sur sept sont utilisées de manière plus fréquente lors des moments d'apprentissages, c'est-à-dire que plus de 50 % des enseignants les permettent toutes les semaines. Il s'agit des pratiques « Lire la consigne » (n=89, 64,4 %), « Plus de temps » (n=102, 74,0 %) et « Reformuler la consigne » (n=105, 76,1 %). Ces pratiques sont toutes significativement fréquentes. Elles consistent à lire la consigne d'un travail (Lire la consigne :  $\chi^2(1) = 27,71$ ;  $p < 0,001$ ); à donner plus de temps pour le terminer (Plus de temps :  $\chi^2(1) = 45,13$ ;  $p < 0,001$ ); ou à reformuler la consigne en d'autres mots (Reformuler la consigne :  $\chi^2(1) = 52,53$ ;  $p < 0,001$ ).

On constate cependant que quatre pratiques d'accommodation ne sont pas fréquemment utilisées par les enseignants lors des moments d'apprentissage. Il s'agit d' « Utiliser un ordinateur » (n=91, 65,9 %), « Écrire la réponse » (n=63, 45,6 %), « Répartir le travail » (n=68, 49,3 %) et « Autre local » (n=68, 49,3 %). Ces pratiques sont toutes significativement peu fréquentes et elles consistent à permettre l'utilisation de l'ordinateur à un élève handicapé ou en difficulté pour effectuer un travail (« Utiliser un ordinateur » ( $\chi^2(1) = 60,59$ ;  $p < 0,001$ ), à prendre en note la réponse d'un élève qui a de la difficulté à écrire lors de ses travaux en classe (« Écrire la réponse :  $\chi^2(1) = 6,67$ ;  $p < 0,01$ );) ou à répartir sur plusieurs périodes non consécutives une activité d'apprentissage (« Répartir le travail:  $\chi^2(1) = 4,68$ ;  $p < 0,05$ ).

---

<sup>28</sup> Les pratiques d'accommodation ont fait l'objet de 14 questions dans le sondage. Les enseignants devaient indiquer la fréquence à laquelle ils permettent sept accommodations au moment des apprentissages et ensuite, lors des évaluations.

Tableau XIII : Répartition de la fréquence d'utilisation des accommodations par les enseignants en situation d'enseignement

AC- APPRENTISSAGE	Utilisation peu fréquente		Utilisation fréquente		Ne s'applique pas « Ne s'applique pas »	
	n	%	n	%	n	%
Utiliser un ordinateur***	91	<b>65,9</b>	12	8,7	25	<b>18,1</b>
Écrire la réponse**	63	<b>45,6</b>	37	26,8	28	<b>20,3</b>
Répartir le travail*	68	<b>49,3</b>	45	32,6	15	<b>10,9</b>
Autre local	68	49,3	53	38,4	7	5,1
Lire la consigne***	33	23,9	89	<b>64,4</b>	6	4,3
Plus de temps***	26	18,8	102	<b>74,0</b>	0	0
Reformuler les consignes***	23	16,6	105	<b>76,1</b>	0	0

\*  $p < 0,05$ ; \*\*\*  $p < 0,001$

Le tableau XIV présente la répartition des répondants selon la fréquence d'utilisation des accommodations lors des moments d'évaluation. Trois accommodations sur sept sont utilisées de manière plus fréquente lors des moments d'évaluation, c'est-à-dire qu'environ 50 % des enseignants les permettent toutes les semaines. Il s'agit des pratiques « Lire la question » ( $n=57$ , 48,5 %) « Plus de temps » ( $n=68$ , 49,2 %) et « Reformuler la question » ( $n=74$ , 53,6 %). Parmi ces trois accommodations, seulement une est significativement plus fréquente. Il s'agit de la pratique qui consiste à reformuler la question d'examen en d'autres mots (Reformuler la question :  $\chi^2(1) = 5,08$ ;  $p < 0,05$ ).

On constate à l'inverse que quatre accommodations ne sont pas fréquemment utilisées par les enseignants lors des moments d'évaluation. Il s'agit des pratiques « Écrire la réponse » ( $n=75$ , 54,3), « Répartir l'évaluation » ( $n=87$ , 63 %), « Autre local » ( $n=93$ , 67,4 %) et « Utiliser un ordinateur » ( $n=91$ , 65,9 %). Ces pratiques sont toutes significativement peu fréquentes. Elles consistent à prendre en note la réponse d'un élève qui a de la difficulté à écrire lors d'une évaluation (Écrire la réponse :  $\chi^2(1) = 27,59$ ;  $p < 0,001$ ); à répartir sur plusieurs périodes non consécutives une évaluation (Répartir l'évaluation:  $\chi^2(1) = 40,33$ ;  $p < 0,001$ ), à permettre à un élève handicapé ou en difficulté de faire un examen dans un endroit calme (Autre local :  $\chi^2(1) = 42,24$ ;  $p < 0,001$ ); ou à permettre l'utilisation de

l'ordinateur pour effectuer un travail à un élève handicapé ou en difficulté (Utiliser un ordinateur :  $\chi^2 (1) = 74,49$ ;  $p < 0,001$ ).

Tableau XIV : Répartition de la fréquence d'utilisation des accommodations par les enseignants en situation d'évaluation

AC- ÉVALUATION	Utilisation peu fréquente		Utilisation fréquente		Réponses NSP « Ne s'applique pas »	
	n	%	n	%	n	%
Écrire la réponse***	75	<b>54,3</b>	23	16,6	30	<b>21,7</b>
Répartir l'évaluation***	87	<b>63,0</b>	21	15,2	20	<b>14,5</b>
Autre local***	93	<b>67,4</b>	23	16,7	12	8,7
Utiliser un ordinateur***	91	<b>65,9</b>	6	4,3	31	<b>22,5</b>
Lire la question	53	38,3	67	48,5	8	5,8
Plus de temps	56	40,6	68	49,2	4	2,9
Reformuler la question*	49	35,4	74	<b>53,6</b>	5	3,6

On remarque qu'une proportion importante d'enseignants choisit la réponse « Ne s'applique pas » pour les pratiques significativement moins utilisées. En effet, pour les accommodations « Écrire la réponse », « Répartir » et « Utiliser un ordinateur », entre 10 et 20 % des enseignants affirment que ces pratiques ne s'appliquent pas à leur situation.

La figure 12 illustre que ces proportions sont légèrement plus élevées en contexte d'évaluation que d'apprentissage.

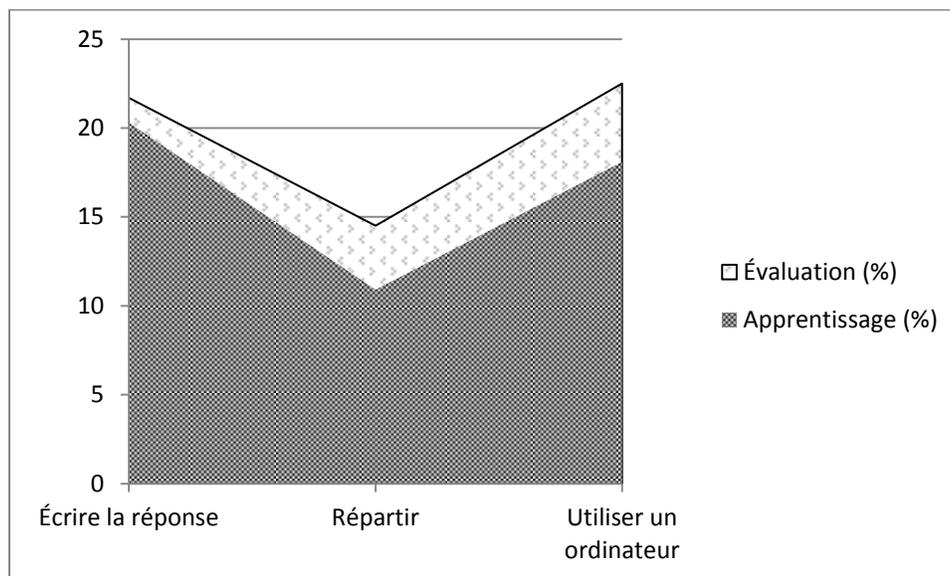


Figure 12 : Proportion d'enseignants qui jugent que l'accommodation « Ne s'applique pas » à leur classe, selon le contexte de situation d'apprentissage et d'évaluation

#### 5.1.4 Les pratiques de modification

Parmi les cinq pratiques utilisées dans le sondage pour décrire la pratique de modification, certaines sont peu utilisées fréquemment alors que d'autres le sont beaucoup plus.

Le tableau XV présente la répartition des répondants selon la fréquence d'utilisation des pratiques de modification. La pratique « Moins de contenu » est la plus fréquemment utilisée ( $n=78$ , 56,5 %) suivi de la pratique « Contenu des années antérieures » ( $n=61$ , 44,2 %). La pratique qui consiste à enseigner moins de contenu que ce qui est prévu au programme est significativement plus fréquemment utilisée (Moins de contenu :  $\chi^2(1) = 9,48$ ;  $p < 0,01$ ). Trois pratiques de modification sur cinq sont peu fréquemment utilisées. Il s'agit de la pratique « Contenu essentiel » ( $n=73$ , 52,9 %), de la pratique « Matériel adapté » ( $n=75$ , 54,3 %) et de la pratique « Contenu différent » ( $n=79$ , 57,2 %). Ces pratiques sont toutes significativement moins utilisées et consistent à faire des choix dans le contenu de manière à n'enseigner que les contenus essentiels du programme (Contenu

essentiel:  $\chi^2 (1) = 14,22$ ;  $p < 0,001$ ), à utiliser du matériel adapté aux besoins d'un élève handicapé ou en difficulté (Matériel adapté:  $\chi^2 (1) = 13,70$ ;  $p < 0,001$ ) et à enseigner un contenu différent de ce qui est prévu au programme (Contenu différent:  $\chi^2 (1) = 19,90$ ;  $p < 0,001$ ).

Tableau XV : Répartition de la fréquence d'utilisation des pratiques de modification

Modification	Utilisation peu fréquente		Utilisation fréquente		Ne s'applique pas « Ne s'applique pas »	
	n	%	n	%	n	%
Contenu différent***	79	<b>57,2</b>	32	23,2	16	11,6
Matériel adapté***	75	<b>54,3</b>	36	26,1	16	11,6
Contenu essentiel***	73	<b>52,9</b>	34	24,6	20	14,5
Contenu années antérieures	55	39,9	61	44,2	11	8,0
Moins de contenu**	44	31,9	78	<b>56,5</b>	5	3,6

\*  $p < 0,05$ ; \*\*\*  $p < 0,001$

On remarque, tout comme pour les accommodations, une proportion importante d'enseignants qui choisit la réponse « Ne s'applique pas » pour les pratiques significativement peu utilisées (voir figure 13).

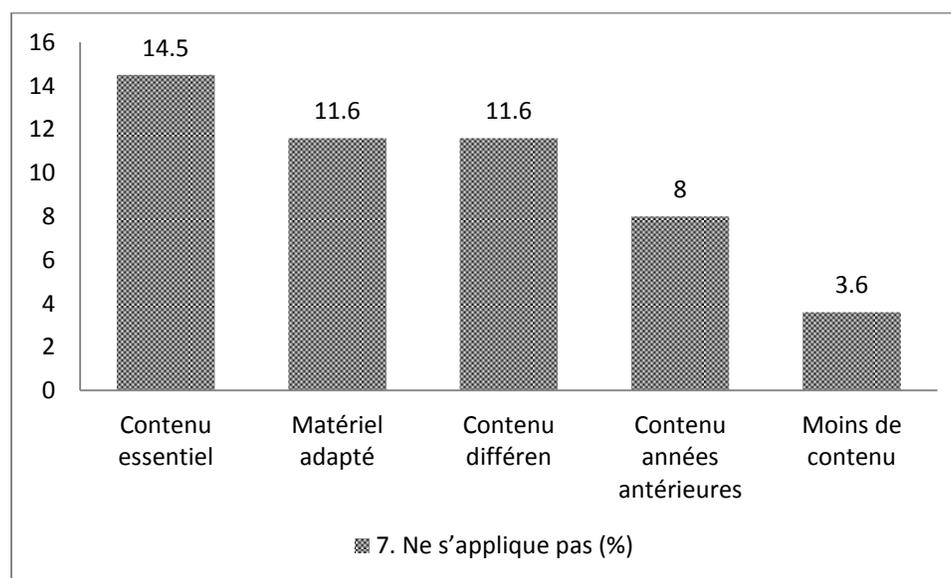


Figure13 : Proportions d'enseignants (%) qui ont répondu « Ne s'applique pas » pour chacune des pratiques de modification

Il semblerait que les modifications ne soient pas perçues comme des pratiques pertinentes en contexte de classe ordinaire pour une certaine proportion d'enseignants. Cette proportion varie en 3,6 % et 14,5 % des enseignants.

En résumé, les données du sondage permettent d'identifier la fréquence d'utilisation de 34 pratiques appartenant aux quatre types de pratiques d'individualisation de l'enseignement étudiées dans cette recherche (différenciation pédagogique, enseignement de stratégies, accommodation et modification). Parmi ces 34 pratiques et exemples de pratiques se trouvent neuf pratiques significativement plus fréquentes que les autres et onze pratiques significatives moins fréquentes que les autres. Ces pratiques sont résumées dans le tableau XVI suivant :

Tableau XVI : Identification des pratiques d'individualisation significativement fréquentes et peu fréquentes chez les enseignants du primaire ayant répondu au sondage

	Pratiques significativement fréquentes	Pratiques significativement peu fréquentes
<b>Différenciation pédagogique</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Varier les regroupements d'élèves dans les activités d'apprentissage proposées.</li> <li>2. Proposer à un sous-groupe d'élèves une activité spécialement conçue pour eux.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Laisser l'élève choisir le mode de présentation de ses travaux.</li> <li>2. Faire travailler ses élèves avec des élèves d'autres classes.</li> </ol>
<b>Stratégies d'apprentissage</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>3. Enseigner des stratégies en lecture.</li> <li>4. Enseigner des stratégies en écriture.</li> <li>5. Enseigner des stratégies en résolution de problèmes en mathématiques.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>3. Enseigner aux élèves à évaluer l'efficacité d'une de leurs stratégies.</li> <li>4. Enseigner une stratégie d'étude.</li> </ol>
<b>Accommodation</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>6. Lire les consignes d'un travail.</li> <li>7. Donner plus de temps lors d'un travail.</li> <li>8. Reformuler en d'autres mots les consignes d'un travail ou les questions d'un examen.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>5. Prendre en note la réponse d'un élève qui a de la difficulté à écrire lors des travaux en classe ou lors d'un examen.</li> <li>6. Répartir sur plusieurs périodes non consécutives une activité d'apprentissage ou un examen</li> <li>7. Permettre à un élève handicapé ou en difficulté de faire un examen dans un endroit calme</li> <li>8. Permettre l'utilisation de l'ordinateur pour effectuer un travail ou un examen.</li> </ol>
<b>Modification</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>9. Enseigner moins de contenu que ce qui est prévu au programme</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>9. Utiliser du matériel adapté aux besoins d'un élève handicapé ou en difficulté.</li> <li>10. Enseigner un contenu différent de ce qui est prévu au programme.</li> <li>11. Enseigner uniquement les contenus essentiels prévus au programme à un élève handicapé ou en difficulté.</li> </ol>

On remarque que les pratiques les plus fréquentes identifiées par le sondage sont compatibles avec les pratiques reliées à l'enseignement traditionnel axé sur le groupe-classe. Varier les regroupements d'élèves dans les activités d'apprentissage proposées, enseigner des stratégies d'apprentissage dans les matières de base, lire les consignes d'un travail ou enseigner moins de contenu ne représentent pas des pratiques innovatrices en enseignement. Il s'agit pour la plupart de pratiques qui ne nuisent pas au déroulement d'activités en groupe, lequel demeure la priorité des enseignants. Par contre, parmi les pratiques les moins fréquentes, se trouvent des formes expertes des pratiques d'individualisation de l'enseignement. Ces pratiques consistent à laisser des élèves choisir la façon de présenter leurs travaux scolaires, à planifier des activités avec d'autres

classes, à prendre en note la réponse d'un élève qui a de la difficulté à écrire, à permettre l'utilisation de l'ordinateur pour effectuer un travail ou un examen, à utiliser du matériel adapté et à enseigner un contenu différent de ce qui est prévu au programme. Toutes ces pratiques exigent une planification de l'enseignement orientée vers la réponse aux besoins différents des élèves et une gestion de classe favorisant la prise en compte de l'hétérogénéité dans le groupe par l'utilisation accrue des ressources disponibles à l'école. La prochaine section, plutôt que de comparer la fréquence de chacune des pratiques entre elles, propose de comparer les quatre types de pratiques.

#### 5.1.5 Les fréquences moyennes d'utilisation selon le type de pratique d'individualisation de l'enseignement

Dans cette section, les fréquences moyennes pour chacune des sous-échelles de pratiques sont comparées afin de déterminer si certains types de pratiques sont plus populaires que d'autres. Une moyenne de la fréquence d'utilisation de chacun des types de pratiques a d'abord été générée (voir figure 14). Les valeurs se situent entre chaque mois (3) et chaque semaine (4). La pratique d'enseignement de stratégies obtient une moyenne légèrement supérieure aux autres (3,42), suivi de la différenciation pédagogique (3,39) et de l'accommodation (3,31). La modification obtient la fréquence la plus basse (3,08).

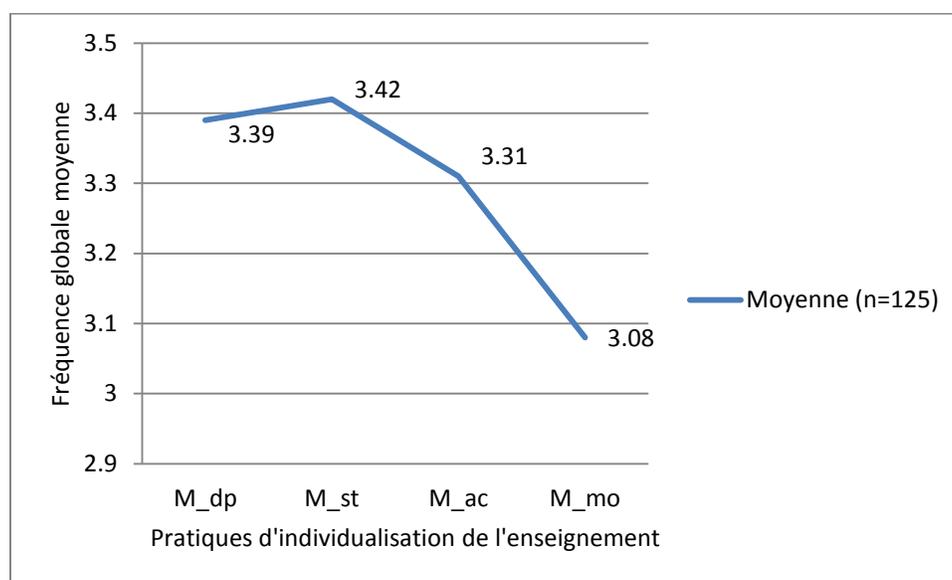


Figure 14 : Fréquences globales moyennes pour les sous-échelles des pratiques d'individualisation de l'enseignement

Le tableau XVII présente les statistiques descriptives pour chacune des sous-échelles des pratiques d'individualisation de l'enseignement.

Tableau XVII : Statistiques descriptives des sous-échelles des pratiques d'individualisation de l'enseignement

Sous-échelles	n	Moyenne (Écart-type)
1. Différenciation	138	3,39 (0,91)
2. Stratégies	132	3,42 (1,03)
3. Accommodation	128	3,31 (0,98)
4. Modification	125	3,08 (1,26)

Étant donné que les moyennes proviennent des mêmes participants, une analyse de la variance à mesures répétées (Trace de Pilaï) a été utilisée pour les comparer. Les résultats révèlent que la fréquence d'emploi des types de pratique diffère significativement ( $F(3, 121) = 3,27; p = 0,075; \eta^2 = 0,08$ ). Les tests de contrastes précisent que la pratique de modification est significativement moins populaire que la différenciation pédagogique ( $F(1, 123) = 6,40; p = 0,013; \eta^2 = 0,05$ ), que l'enseignement de stratégies ( $F(1, 123) = 9,24; p = 0,003; \eta^2 = 0,07$ ) et que l'accommodation ( $F(1, 123) = 4,28; p = 0,041; \eta^2 = 0,03$ ).

Cette section a permis d'identifier neuf pratiques utilisées par les répondants sur une base hebdomadaire à quotidienne, ainsi que dix pratiques utilisées sur une base annuelle à mensuelle. Parmi les pratiques les plus fréquentes se trouvent les pratiques les plus proches de l'enseignement traditionnel centré sur les besoins du groupe. Parmi les pratiques les moins fréquemment utilisées se trouvent des pratiques d'enseignement centrées sur les élèves, ainsi que sur les besoins particuliers des élèves handicapés ou en difficulté. Lorsqu'on compare les fréquences moyennes obtenues pour chacune des sous-échelles des pratiques d'individualisation de l'enseignement, les moyennes se situent

entre la fréquence mensuelle et la fréquence hebdomadaire. La moyenne la plus basse est celle de la modification, un type de pratique significativement moins fréquemment utilisée que les trois autres types de pratique.

## 5.2 Les facteurs prédisant la fréquence d'utilisation des pratiques d'individualisation de l'enseignement

La recension des écrits présentée au chapitre 2 détaillait les facteurs associés à l'utilisation de certaines pratiques d'individualisation de l'enseignement dans les classes ordinaires tels les caractéristiques personnelles des enseignants, leur formation et le soutien disponible. Des données sur des variables similaires ont été recueillies dans le sondage auprès des enseignants. Ces variables sont : le nombre d'années d'expérience en enseignement, le niveau scolaire d'enseignement, la participation à la formation continue, le nombre d'élèves, ainsi que le nombre d'élèves HDAA et le nombre d'élèves avec plan d'intervention dans le groupe. Dans les paragraphes qui suivent, chacune des variables est d'abord décrite, puis les résultats de l'analyse de régression sont présentés.

### 5.2.1 L'expérience en enseignement

Les données concernant le nombre d'années d'expérience en enseignement au primaire et le nombre d'années d'expérience en enseignement (totales) ont été analysées<sup>29</sup>. Le tableau XVIII présente les statistiques descriptives correspondant à ces variables. Le nombre moyen d'années d'expérience en enseignement au primaire est d'environ 13 ans (12,9 ans, écart-type de 7,5) ce qui est légèrement inférieur au nombre moyen d'années d'expérience en enseignement qui est d'environ 14 ans (13,6 ans, écart-type de 7,5).

Tableau XVIII : Statistiques descriptives du nombre d'années d'expérience des répondants

Facteur	n	Moyenne	Écart-type
Années d'expérience au primaire	138	12,9	7,5
Années d'expérience totales	138	13,6	7,5

<sup>29</sup> L'âge des répondants et ces deux variables sur le nombre d'années d'expérience sont fortement corrélées  $r = 0,805$ ,  $p=0,000$  et  $r = 0,825$ ,  $p=0,000$ . Les variables concernant le nombre d'années d'expérience semblent plus pertinentes théoriquement.

Étant donné le peu de différence entre le nombre d'années d'expérience au primaire et le nombre d'années d'expérience totales, le premier ensemble de données a été conservé dans les analyses subséquentes. La figure 15 illustre la répartition des répondants selon leur nombre d'années d'expérience au primaire. On observe une répartition relativement équivalente des répondants dans quatre groupes d'années d'expérience en enseignement au primaire. On constate qu'il y a légèrement plus de répondants en début de carrière, soit 38 enseignants dans le groupe ayant 7 ans et moins d'expérience contre 39 enseignants dans le groupe des 8 à 12 ans d'expérience, ce qui représente 55,8 % des 138 enseignants de l'échantillon.

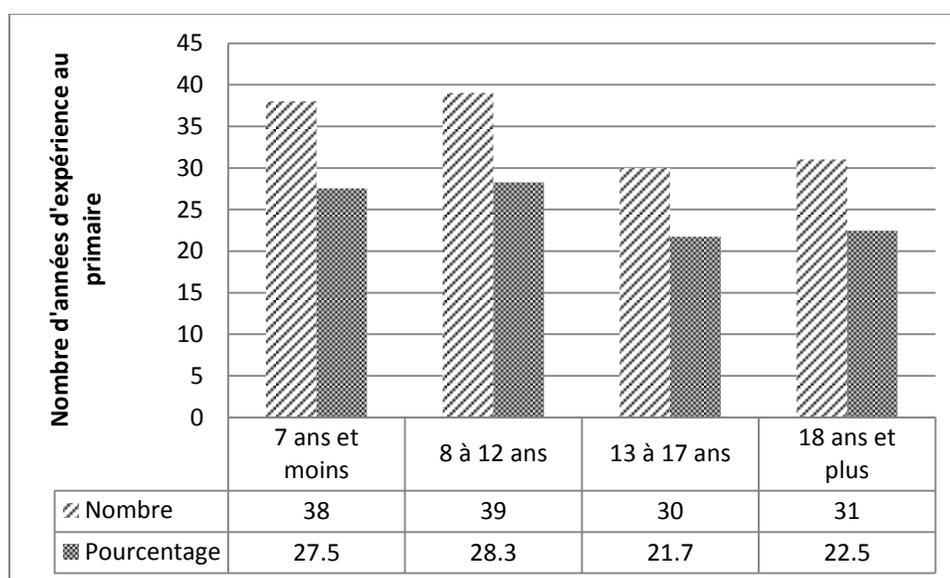


Figure 15 : Répartition des répondants par groupe d'années d'expérience en enseignement au primaire

### 5.2.2 Le niveau d'enseignement

Les répondants enseignent à tous les niveaux du primaire : 38 enseignants de premier cycle, 33 enseignants de 2<sup>e</sup> cycle, 33 enseignants de 3<sup>e</sup> cycle et 32 enseignants de classes multiprogrammes. Ainsi, 24 % (32 enseignants) ont une classe comportant plusieurs niveaux scolaires, comprenant 12 classes multiprogrammes et 20 classes de cycle. Parmi les 12 classes multiprogrammes, on retrouve : 2 classes de maternelle et de première année, 1 classe de première, deuxième et troisième année, 4 classes de 2<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup> année, 2

classes de 4<sup>e</sup> et 5<sup>e</sup> année, 2 classes de 4<sup>e</sup>, 5<sup>e</sup> et 6<sup>e</sup> année. Les 20 classes de cycle comptent 2 classes de 1<sup>er</sup> cycle, 5 classes de 2<sup>e</sup> cycle et 13 classes de 3<sup>e</sup> cycle. Deux enseignants ont indiqué « Autre » et ont omis de spécifier les niveaux dans lesquels ils enseignent. Plus de la moitié des classes multiprogrammes sont des classes combinées de 3<sup>e</sup> cycle (n=13).

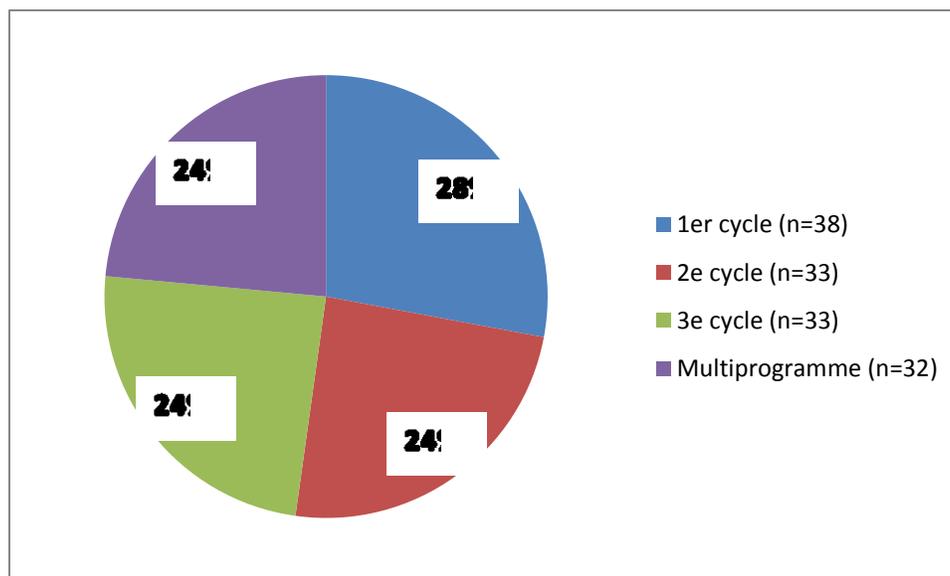


Figure 16 : Répartition des niveaux d'enseignement des répondants

La figure 16 illustre que les proportions pour chacune des catégories sont similaires (24 % et 28 % pour le 1<sup>er</sup> cycle). Aussi, on remarque que le nombre de classes multiprogrammes est relativement élevé (24 %).

### 5.2.3 La participation à la formation continue

Plus de la moitié des répondants (57,2 %, n=79) affirment avoir suivi une formation complémentaire sur l'enseignement aux élèves handicapés ou en difficulté dans les cinq années précédant le sondage.

Le tableau XIX présente les statistiques descriptives obtenues selon le type de formation complémentaire suivie par les répondants. Les formations d'une journée ou de quelques heures (51,4 %, n=71) et les congrès ou colloques (41,3 %, n=57) sont les types de formations les plus fréquentes. Quelques enseignants (6,5 %, n=9) ont suivi un

programme universitaire court de type microprogramme ou certificat ou un programme universitaire long de type maîtrise ou doctorat (4,3 %, n=6). Dix enseignants ont indiqué avoir suivi d'autres types de formation (7,2 %, n=10).

Tableau XIX : Statistiques descriptives des types de formation complémentaires

	Programme court	Programme long	Journée de formation	Congrès	Autre	Total échantillon
<b>Proportion d'enseignants ayant suivi ce type de formation (n)</b>	6,5 % (9)	4,3 % (6)	51,4 % (71)	41,3 % (57)	7,2 % (10)	
<b>Nombre de formations suivies</b>	9	8	271	122	35	436
<b>Nombre moyen de formations par enseignant (écart-type)</b>	0,7 (0,25)	0,6 (0,31)	1,96 (3,17)	0,88 (1,41)	0,25 (1,77)	2,96 (4,40)

Le nombre moyen de formations par enseignant (2,96) comprend autant le nombre de journées de formation que le nombre de programmes courts ou longs. Étant donné que ces formations sont de nature très différente, cette variable n'a pas été retenue pour effectuer l'analyse de régression subséquente. La variable catégorielle distinguant les enseignants ayant participé à des formations continues sur l'enseignement aux élèves handicapés ou en difficulté a été considérée comme une variable plus fiable.

#### 5.2.4 Le nombre d'élèves selon leur niveau et leurs caractéristiques

Le tableau XX présente les statistiques descriptives selon le niveau d'enseignement. On observe que les classes de 2<sup>e</sup> et de 3<sup>e</sup> cycles sont les plus grandes avec en moyenne 25 et 24,24 élèves par classe. Les classes de 1<sup>er</sup> cycle et les classes multiprogrammes comptent en général autour de 20 élèves par classe (19,89 et 20,97).

Tableau XX : Statistiques descriptives concernant le nombre d'élèves selon le niveau

<b>Facteurs</b>	<b>n</b>	<b>Moyenne</b>	<b>Écart-type</b>
1 <sup>er</sup> cycle	38	19,89	3,11
2 <sup>e</sup> cycle	33	25	4,1
3 <sup>e</sup> cycle	33	24,24	4,89
Multiprogramme	32	20,97	4,71

Le tableau XXI présente le nombre moyen d'élèves par classe, le nombre d'élèves handicapés ou en difficulté (HDAA), ainsi que le nombre d'élèves avec un plan d'intervention. Le nombre d'élèves par classe est en moyenne de 22,45 (écart-type de 4,71). Les enseignants identifient en moyenne sept élèves HDAA par classe (6,92). Ces élèves peuvent ou non avoir un plan d'intervention. Parmi ces élèves, une moyenne de quatre élèves a une difficulté ou un trouble d'apprentissage (4,2) et moins de deux élèves ont une difficulté ou un trouble de comportement (1,5). Moins d'un élève par classe a un trouble d'ordre psychopathologique (0,28), une déficience intellectuelle (0,23), un trouble envahissant du développement (0,12), une déficience auditive (0,08), une déficience intellectuelle (0,05), une déficience visuelle (0,01) ou une déficience physique (0,05). Tous les enseignants ayant répondu au sondage identifient au moins un élève handicapé ou en difficulté dans sa classe. Le nombre moyen d'élèves avec un plan d'intervention est de quatre (3,73).

Tableau XXI : Statistiques descriptives sur le nombre d'élèves dans le groupe selon leurs caractéristiques

<b>Facteurs</b>	<b>n</b>	<b>Moyenne (Écart-type)</b>
Nombre d'élèves dans le groupe	138	22,45 (4,71)
Nombre d'élèves HDAA	138	6,92 (4,48)
Nombre d'élèves avec plan	138	3,73 (2,08)

La figure 17 présente les proportions (%) du nombre d'élèves ayant un plan d'intervention par classe.

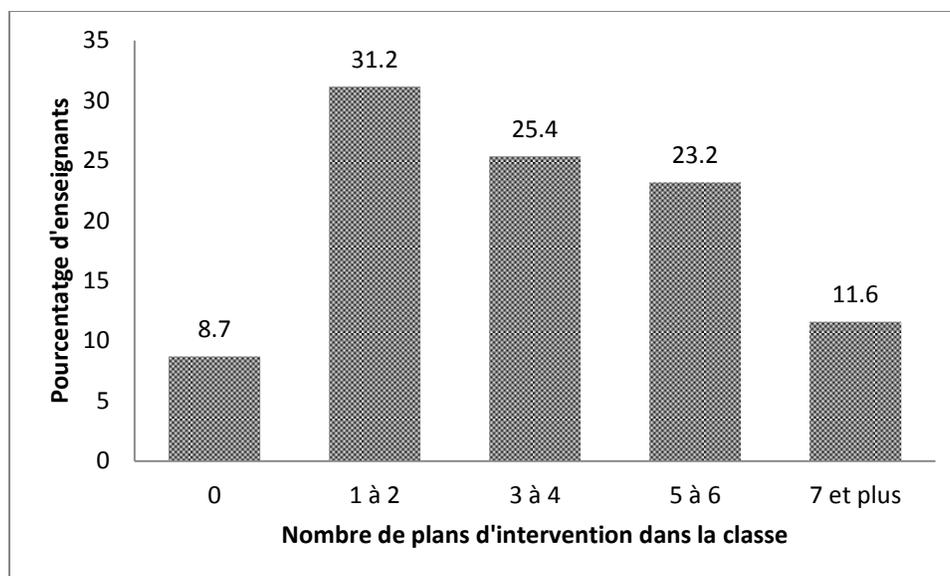


Figure 17 : Proportion du nombre de plans d'intervention par classe

Près de 80 % des classes de l'échantillon ont entre un et six élèves avec un plan d'intervention (79,7 %), tandis que seulement 8,7 % des classes ne comprennent pas d'élèves avec un plan d'intervention et que plus d'une classe sur neuf (11,6 %) comporte plus de six élèves avec un plan d'intervention.

### 5.2.5 Les résultats des analyses de régression linéaire

Les variables présentées dans les sections précédentes font partie de celles citées dans la littérature et ayant un lien avec les adaptations de l'enseignement : le nombre d'années d'expérience en enseignement, le niveau scolaire, la participation à la formation continue, le nombre d'élèves, le nombre d'élèves handicapés ou en difficulté et le nombre d'élèves avec plan d'intervention dans le groupe. Afin de vérifier le rôle de ces variables dans la fréquence d'utilisation des pratiques d'individualisation de l'enseignement, nous avons mené des analyses de régression linéaire hiérarchique descendante (Field, 2009). Pour ce faire, quatre analyses de régression distinctes, prédisant chacun des types de pratiques d'individualisation de l'enseignement et incluant les variables ciblées comme variables indépendantes, ont été menées. Les moyennes de la fréquence d'utilisation présentées précédemment à la section 5.1.5 ont été utilisées. Les données catégorielles ont été recodées manuellement en variables muettes (c.-à-d. « dummy »). La figure 18 présente

les variables dépendantes et indépendantes incluses dans le modèle. Les résultats de chacune des analyses sont ensuite présentés.

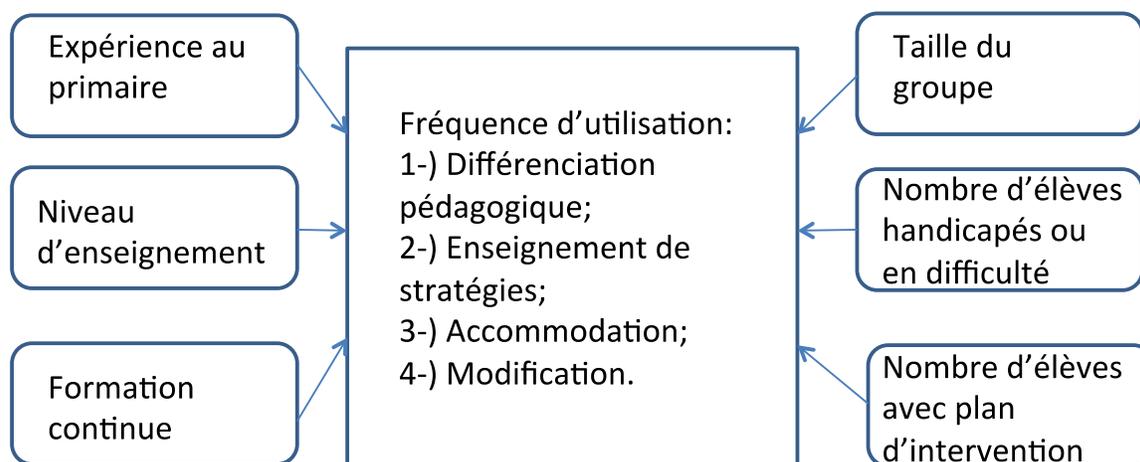


Figure 18 : Variables étudiées dans les modèles de régression linéaire

Avant de procéder à l'analyse de régression, la matrice de corrélation des variables dépendantes et indépendantes a été examinée, afin de mettre en évidence des relations linéaires entre les variables. L'examen des résultats permet d'écarter les doutes concernant l'absence importante de colinéarité entre les données, une condition nécessaire pour réaliser une régression. Les résultats permettent également d'avoir un aperçu des prédicteurs qui ressortiront ensuite dans les analyses de régression.

Le tableau XXII présente les résultats obtenus. Les corrélations significatives sont peu nombreuses et les coefficients sont peu élevés. Ces résultats montrent que certaines variables présumées pertinentes pour prédire la fréquence d'utilisation des pratiques d'individualisation de l'enseignement n'y sont pas statistiquement associées. Entre autres, le nombre d'années d'expérience n'a de lien significatif avec aucune variable à l'exception d'une corrélation négative avec le niveau d'enseignement (-0,223). La formation continue est positivement corrélée avec le nombre d'élèves HDAA (0,191), la différenciation pédagogique (0,187) et la modification (0,186). Le niveau d'enseignement est négativement corrélé au nombre d'élèves HDAA (-0,191), à l'enseignement de

stratégies (-0,249) et à l'accommodation (-0,182). Le nombre d'élèves dans le groupe est négativement corrélé à la différenciation pédagogique (-0,194) et à la modification (-0,207). Le nombre d'élèves HDAA est corrélé avec le nombre d'élèves avec un plan d'intervention (0,436) et avec l'enseignement de stratégies (0,220). Le nombre d'élèves avec un plan d'intervention est corrélé avec l'enseignement de stratégies (0,173) et la modification (0,225). Les corrélations les plus importantes se trouvent entre les variables dépendantes : la différenciation pédagogique est corrélée avec l'enseignement de stratégies (0,382), l'accommodation (0,266) et la modification (0,325). L'enseignement de stratégies est corrélé avec l'accommodation (0,556) et la modification (0,462). Enfin, l'accommodation est corrélée avec la modification (0,514).

Tableau XXII. Matrice de corrélations entre les variables à l'étude

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1. Années d'expérience	---	0,002	-0,223**	0,146	-0,074	-0,039	-0,023	0,032	-0,067	-0,147
2. Formation continue		---	-0,084	-0,136	0,191*	0,101	0,187*	0,071	0,055	0,186*
3. Niveau			---	0,086	-0,191*	0,087	0,017	-0,249**	-0,182*	0,145
4. N <sup>bre</sup> élèves groupe				---	0,083	0,041	-,194*	-0,134	-0,082	-0,207*
5. N <sup>bre</sup> élèves HDAA					---	0,436***	0,035	0,220*	0,156	0,143
6. N <sup>bre</sup> élèves PI						---	-0,012	0,173*	0,070	0,225*
7. Différenciation							---	0,382***	0,266**	0,325***
8. Stratégies								---	0,556***	0,462***
9. Accommodation									---	0,514***
10. Modification										---

L'examen de ces résultats suggère que la condition d'absence de colinéarité importante entre les données est respectée. Par ailleurs, toutes les variables ont été insérées dans les analyses de régression. Les résultats des analyses de régression sont présentés séparément dans les sections suivantes pour chacune des quatre variables dépendantes.

#### 5.2.5.1 Analyse principale pour la différenciation pédagogique

Le résultat du modèle de régression a révélé que la formation continue est la seule variable qui prédit significativement la fréquence d'utilisation de la différenciation pédagogique. Ainsi, les enseignants qui ont reçu de la formation continue effectuent davantage de différenciation pédagogique. De plus, le  $R^2$  ajusté de ce modèle indique que

la formation continue explique 4 % de la variance dans l'utilisation des pratiques de différenciation pédagogique des enseignants, ce qui correspond à un effet de petite taille (Cohen, 1988). Les résultats de ce modèle sont consignés dans le Tableau XXIII ci-dessous.

Tableau XXIII : Résultats du modèle de régression linéaire final prédisant la différenciation pédagogique

	$\beta$	Erreur standard de $\beta$	t
Constante	3,539	0,10	34,02***
Formation continue	0,391	0,16	2,44*

Note :  $R^2 = 0,04$

\*  $p < 0,05$ ; \*\*\*;  $p < 0,001$

#### 5.2.5.2 Analyse principale pour l'enseignement de stratégies

Les résultats indiquent que le niveau ainsi que le nombre d'élèves avec PI prédisent la fréquence d'utilisation de l'enseignement de stratégies. Les enseignants du 3<sup>e</sup> cycle et ceux qui enseignent dans les niveaux multiprogrammes emploient moins ces pratiques que les autres niveaux d'enseignement. Quant à ceux qui ont plus d'élèves avec PI, ils en emploient davantage. De plus, le  $R^2$  ajusté de ce modèle indique que ces trois variables expliquent 11 % de la variance dans l'utilisation des pratiques de différenciation pédagogique des enseignants, ce qui correspond à un effet de moyenne taille (Cohen, 1988). Les résultats de ce modèle sont consignés dans le tableau XXIV ci-dessous.

Tableau XXIV : Résultats du modèle de régression linéaire final prédisant l'enseignement de stratégies

	$\beta$	Erreur standard de $\beta$	t
Constante	3,397	0,18	18,51***
Niveau 3 <sup>e</sup> cycle	-0,715	0,23	-3,17**
Niveaux multi	-0,551	0,22	-2,52*
Nb élèves PI	0,083	0,03	2,43*

Note :  $R^2 = 0,11$  \*  $p < 0,05$ ; \*\* $p < 0,01$ \*\*\*;  $p < 0,001$

### 5.2.5.3 Analyse principale pour l'accommodation

Les résultats indiquent que le niveau d'enseignement est la seule variable qui prédit significativement la fréquence d'utilisation de l'accommodation. Les enseignants de 2<sup>e</sup> cycle font plus d'accommodation que ceux des autres cycles. Le R<sup>2</sup> ajusté de ce modèle indique que cette variable explique 5 % de la variance dans l'utilisation des pratiques de différenciation pédagogique des enseignants, ce qui correspond à un effet de petite taille (Cohen, 1988). Les résultats de ce modèle sont consignés dans le tableau XXV ci-dessous.

Tableau XXV : Résultats du modèle de régression linéaire final prédisant l'accommodation

	$\beta$	Erreur standard de $\beta$	t
Constante	3,177	0,10	31,09***
Niveau 2 <sup>e</sup> cycle	0,535	0,20	2,65**

Note : R<sup>2</sup> = 0,05 \*\*p<0,01\*\*\*; p<0,001

### 5.2.5.4 Analyse principale pour la modification

Les résultats indiquent que le nombre d'élèves dans le groupe ainsi que le nombre d'élèves avec un plan d'intervention dans le groupe prédisent la fréquence d'utilisation de la modification. Dans ce cas, moins il y a d'élèves par classe, plus les enseignants sont enclins à appliquer des pratiques de modification. À l'inverse, plus leur classe comporte d'élèves avec PI, plus ils appliquent la modification. Enfin, le R<sup>2</sup> ajusté de ce modèle indique que ces deux variables expliquent 7 % de la variance dans l'utilisation des pratiques de différenciation pédagogique des enseignants, ce qui correspond à un effet de petite taille (Cohen, 1988). Les résultats de ce modèle sont consignés dans le tableau XXVI ci-dessous.

Tableau XXVI : Résultats du modèle de régression linéaire final prédisant la modification

	$\beta$	Erreur standard de $\beta$	t
Constante	3,960	0,10	6,52***
Nb d'élèves groupe	-0,055	0,16	-2,15*
Nb d'élèves PI	0,104	0,42	2,45*

Note :  $R^2 = 0,07$  \*  $p < 0,05$ ; \*\*\*,  $p < 0,001$

Sur la base des études antérieures sur le sujet, six variables ont été ciblées. Ces variables font partie de trois ensembles de facteurs généralement utilisés pour expliquer la plus ou moins forte utilisation de certaines pratiques d'individualisation de l'enseignement. Ces facteurs concernent la formation qu'il a reçue ainsi que le soutien disponible pour mettre en place les pratiques d'individualisation de l'enseignement. En particulier, les variables analysées dans cette section sont le nombre d'années d'expérience en enseignement, le niveau scolaire d'enseignement, la participation à la formation continue, le nombre d'élèves, ainsi que le nombre d'élèves HDAA et le nombre d'élèves avec un plan d'intervention dans le groupe.

Les résultats indiquent que la formation continue reçue au sujet de l'enseignement aux élèves handicapés ou en difficulté est liée aux pratiques pédagogiques des enseignants. Les enseignants qui ont reçu de la formation continue font plus de différenciation. Les résultats indiquent par contre un effet de petite taille.

La fréquence d'utilisation de l'enseignement de stratégies est quant à elle prédite par le niveau d'enseignement, ainsi que par le nombre d'élèves avec un plan d'intervention dans la classe. Les enseignants du 2<sup>e</sup> cycle et ceux qui enseignent dans les classes multiprogrammes emploient moins ce type de pratique que ceux qui enseignent au 1<sup>er</sup> cycle. Rappelons que dans l'échantillon, les classes multiprogrammes sont composées principalement de classes du 3<sup>e</sup> cycle, que la moyenne d'élèves par classe au 2<sup>e</sup> est de 25 élèves et que la classe multiprogramme compte environ 21 élèves. Par ailleurs, les enseignants qui ont plus d'élèves avec un plan d'intervention ont recours plus

fréquemment à l'enseignement de stratégies que ceux qui en ont moins. À ce sujet, le nombre moyen d'élèves avec un plan d'intervention est d'environ quatre par classe.

Pour ce qui est des pratiques d'accommodation, les résultats indiquent que le niveau d'enseignement peut prédire leur fréquence d'utilisation. Les enseignants de 2<sup>e</sup> cycle font moins d'accommodations que ceux de 1<sup>er</sup> cycle.

Enfin, deux variables sont significativement associées à l'utilisation de la modification, soit le nombre d'élèves par classe et le nombre d'élèves avec un plan d'intervention dans la classe. En effet, moins il y a d'élèves par classe, plus les enseignants sont enclins à utiliser des pratiques de modification. Les classes qui comptent le moins d'élèves sont les classes de premier cycle (20 élèves) et les classes multiprogrammes (21 élèves). De plus, plus les classes comportent d'élèves avec plan d'intervention, plus leurs enseignants utilisent de modifications.

Par ailleurs, le nombre d'années d'expérience en enseignement au primaire, dont la moyenne est d'environ 13 ans dans cet échantillon, n'est pas apparu comme une variable significative dans l'utilisation de l'une ou l'autre des pratiques d'individualisation de l'enseignement. De façon similaire, le nombre d'élèves handicapés ou en difficulté identifiés par les enseignants (en moyenne sept élèves par classe) n'est pas non plus ressorti comme une variable prédictive. La section suivante permet d'explorer d'autres données recueillies dans le sondage afin d'expliquer les choix des enseignants quant à leur pratique.

### **5.3 Les autres facteurs d'influence**

Le sondage a permis de recueillir d'autres informations sur les enseignants que les données présentées dans les sections précédentes. Afin d'identifier des variables en émergence ou de préciser celles habituellement utilisées, une présentation de ces données est proposée dans cette section à titre exploratoire.

#### **5.3.1 L'expérience d'enseignement acquise auprès d'élèves handicapés ou en difficulté**

Outre l'expérience en enseignement, des données ont été recueillies sur l'expérience d'enseignement accumulée auprès d'élèves handicapés ou en difficulté. Ces données portent sur le type de difficulté ou de handicap des élèves rencontrés dans les cinq années précédant l'étude. La figure 19 présente les proportions d'enseignants ayant cumulé de l'expérience selon le type de handicap et de difficulté. La quasi-totalité des enseignants a acquis de l'expérience au cours des cinq années précédant le sondage concernant l'enseignement aux élèves en difficulté d'apprentissage (n=137, 99,3 %) et aux élèves en difficulté de comportement (135 enseignants, 97,8 %). En ce qui concerne les élèves handicapés, les proportions varient entre 9,4 % et 49,3 %. Plus spécifiquement, 51 enseignants ont acquis de l'expérience auprès des élèves ayant une déficience intellectuelle (37 %), 50 enseignants auprès de ceux ayant un trouble d'ordre psychopathologique (36,2), 63 ont côtoyé des élèves ayant un trouble envahissant du développement (45,7 %), 13 ont enseigné à des élèves ayant une déficience visuelle (9,4 %), 30 ont enseigné à des élèves ayant une déficience auditive (21,7 %), 68 ont eu dans leur classe des élèves ayant une déficience langagière (49,3 %) et 25 enseignants ont enseigné à des élèves ayant une déficience physique (organique ou motrice) (18,1 %).

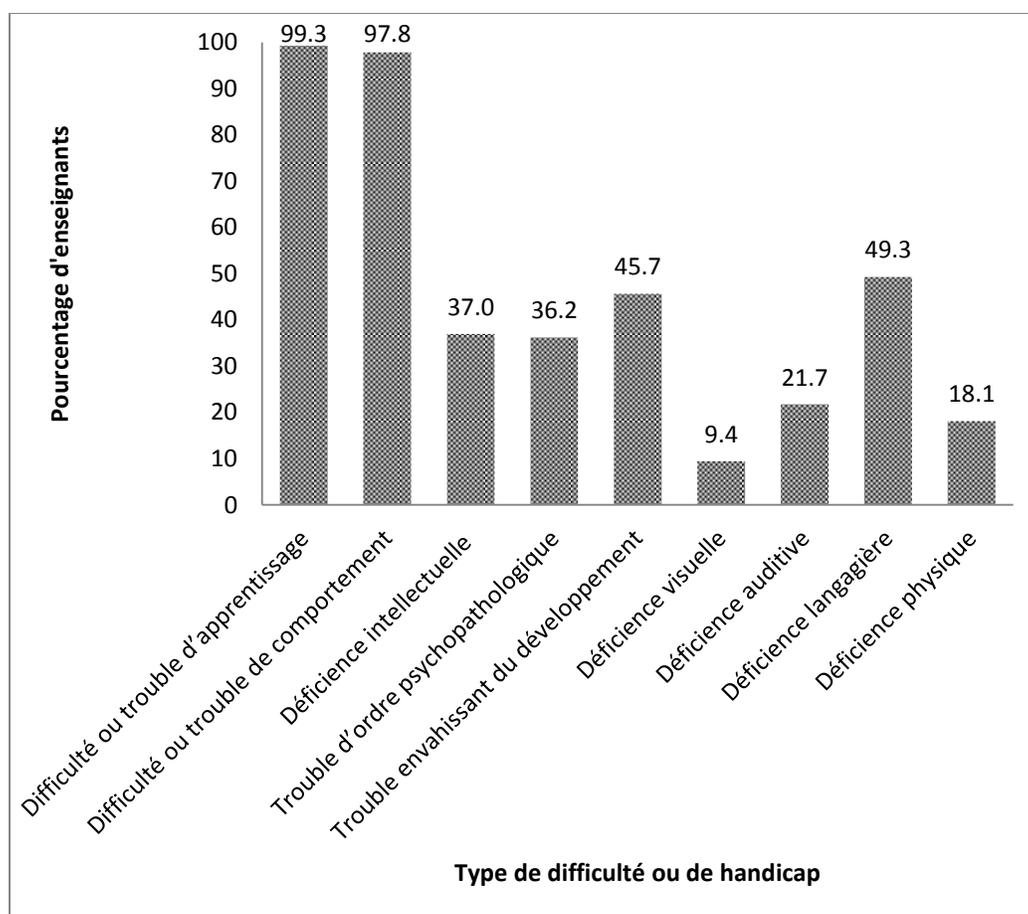


Figure 19 : Proportion des répondants ayant accumulé de l'expérience avec des élèves en difficulté ou handicapés au cours des cinq années précédant le sondage, selon le type de difficulté ou de handicap

Ces données indiquent que la quasi-totalité des enseignants a intégré dans leur groupe des élèves qui avaient des difficultés d'apprentissage et de comportement au cours des 5 années précédant le sondage. Cependant les proportions sont beaucoup plus variables lorsqu'il s'agit de handicap. La moitié des enseignants a toutefois intégré des élèves ayant une déficiência langagière et un trouble envahissant du développement dans les cinq années précédant le sondage.

### 5.3.2 L'écart entre la formation continue suivie et celle souhaitée

La majorité des répondants se disent plus ou moins formés (60,1 %, n=83) et un tiers des répondants se dit insuffisamment formé (33,3 %, n=46) pour enseigner aux élèves

handicapés ou en difficulté. Seulement 6,5 % (n=9) des répondants se trouvent suffisamment formés pour répondre aux besoins des élèves handicapés ou en difficulté. Une autre question abordant les besoins de formation confirme que près de la moitié des répondants (47,1 %, n=65) estiment qu'ils ont un grand besoin de formation pour enseigner aux élèves handicapés ou en difficulté et 43,3 % (n=63) des répondants estiment qu'ils ont plus ou moins besoin de formation additionnelle. Seulement 7,1 % affirment avoir peu besoin de formation (n=9) et 0,8 % estiment n'avoir aucun besoin de formation (n=1). Les sections suivantes présentent les types de formation et les sujets abordés dans les formations suivies par les répondants. Les données sur la disponibilité des enseignants à participer à des activités de formation continue, ainsi que des données sur les préférences concernant la formation continue, sont ensuite présentées.

En somme, la majorité des enseignants affirment être « plus ou moins formés » et avoir besoin de formation. Ces besoins sont plutôt criants chez un autre tiers des enseignants qui se dit insuffisamment formé et 40 % déclarent avoir un « grand » besoin de formation pour répondre aux besoins des élèves handicapés ou en difficulté.

### *5.3.2.1 Les sujets abordés dans la formation continue*

Les formations suivies par les répondants portaient sur divers types de handicap ou de difficulté d'élèves : les difficultés ou les troubles d'apprentissage (41,3 %, n=57), les difficultés ou les troubles de comportement (37 %, n=51), la déficience intellectuelle (2,2 %, n=3), les troubles d'ordre psychopathologique (8,7 %, n=12), les troubles envahissant du développement (15,2 %, n=21), la déficience visuelle (2,2 %, n=3), la déficience auditive (5,1 %, n=7), la déficience langagière (15,9 %, n=22) et la déficience physique (1,4 %, n=2).

Lorsqu'on demande aux répondants quelles formations complémentaires répondraient à leurs besoins de formation, une grande proportion choisirait des formations portant sur les difficultés ou les troubles d'apprentissage (76,1 %, n=105) et sur les difficultés ou les troubles de comportement (60,1 %, n=83). Les autres types de difficultés ou de handicaps attirent des proportions non négligeables de répondants: la déficience

langagière (23,2 %, n=58), les troubles envahissant du développement (39,9 %, n=55), les troubles d'ordre psychopathologique (31,9 %, n=44), la déficience intellectuelle (23,2 %, n=32), la déficience auditive (7,2 %, n=10), la déficience visuelle (5,8 %, n=8) et la déficience physique (4,3 %, n=6).

La figure 20 illustre la différence importante entre la proportion d'enseignants qui a reçu de la formation et la proportion d'enseignants qui souhaiterait obtenir de la formation pour chacun des types de difficulté ou de handicap des élèves. Cette différence variant entre une dizaine et une quarantaine de points de pourcentage pour l'ensemble des types de difficulté ou de handicap indique que les besoins de formation chez les enseignants touchent tous les types de handicap et de difficulté.

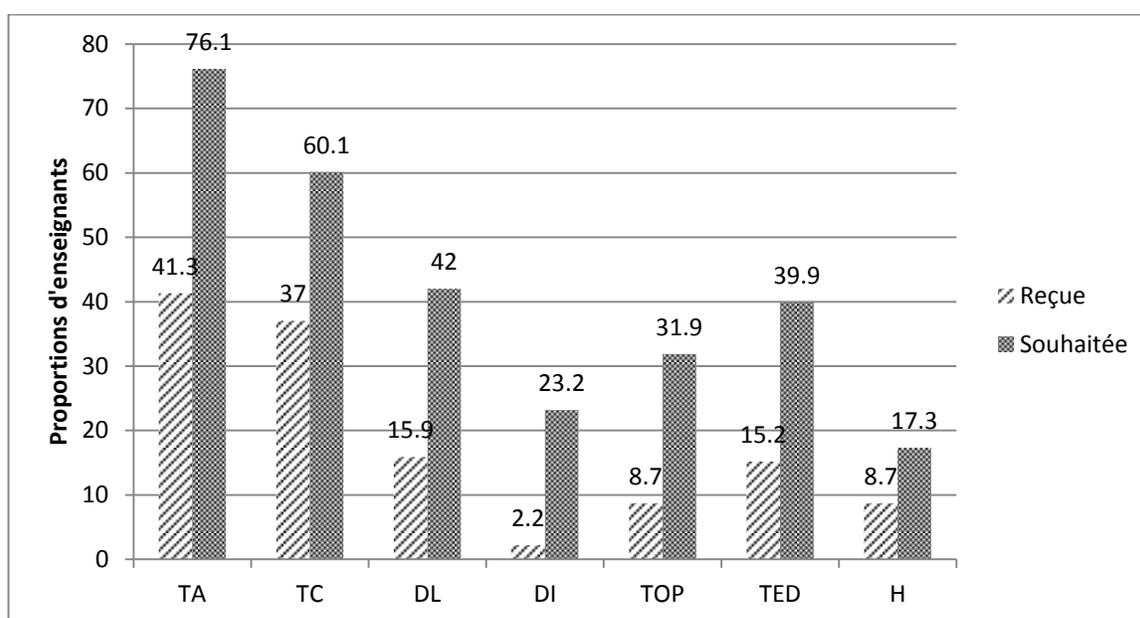


Figure 20 : Proportions de formations reçues et souhaitées par les enseignants selon le type de difficulté ou de handicap

Outre les handicaps et les difficultés des élèves, les formations reçues par les enseignants portaient sur différents aspects de l'enseignement aux élèves handicapés ou en difficulté, soit la gestion de classe (31,2 %, n=43), l'enseignement (la pédagogie et la didactique) (34,1 %, n=47), l'intervention sur les comportements (37,7 %, n=52), l'évaluation des apprentissages et des compétences (29 %, n=40), l'évaluation des difficultés (15,9 %, n=21).

n=22), le plan d'intervention (15,9 %, n= 22) et la collaboration en milieu scolaire (7,2 %, n=10).

En ce qui concerne ces aspects de l'enseignement aux élèves handicapés ou en difficulté, les besoins de formation touchent la gestion de classe (35,5 %, n=49), la pédagogie et la didactique (47,1 %, n=65), l'intervention sur les comportements (61,6 %, n=85), l'évaluation des apprentissages et des compétences (49,3 %, n=68), l'évaluation des difficultés (49,3 %, n= 68), le plan d'intervention (23,9 %, n=33), la collaboration en milieu scolaire (22,5 %, n=31). La figure 21 illustre l'écart entre la formation reçue et la formation souhaitée, selon le sujet de la formation. Cette différence est plus marquée en ce qui concerne l'intervention sur les comportements des élèves (écart) et l'évaluation des apprentissages et des difficultés des élèves (écart).

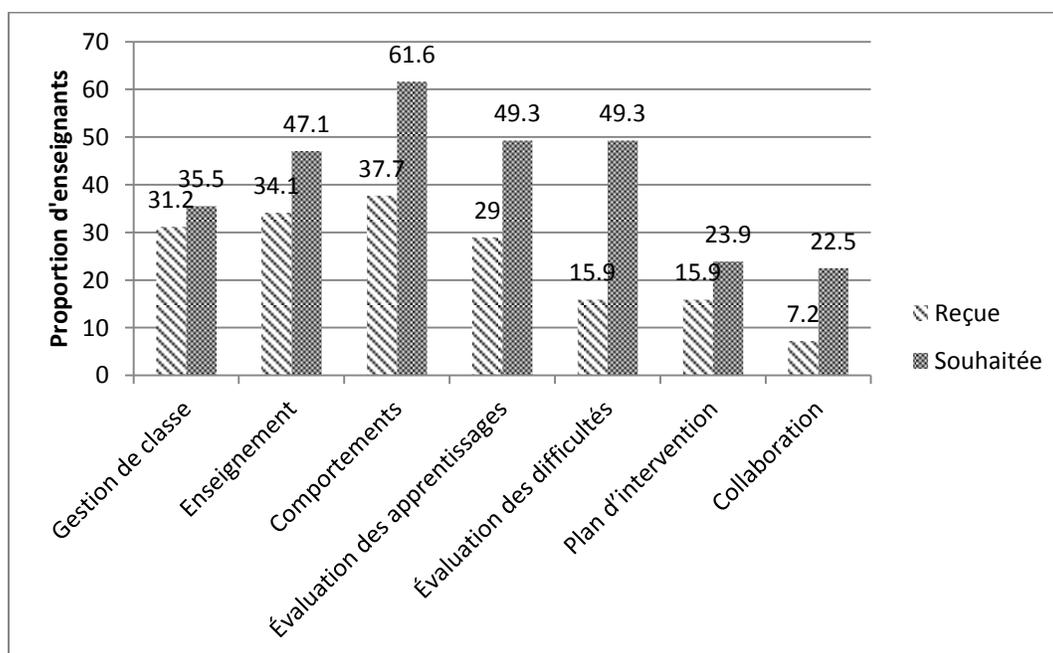


Figure 21 : Pourcentage d'enseignants ayant reçu et souhaitant de la formation continue selon différents sujets de formation continue

### 5.3.2.2 La disponibilité pour la formation continue

Malgré un besoin affirmé de formation continue chez une vaste majorité de répondants, leur disponibilité pour suivre ces formations est limitée chez 80 % des répondants (79,9 %, n= 110). Certains répondants estiment n'avoir aucune disponibilité pour participer à des formations complémentaires sur l'enseignement aux élèves handicapés ou en difficulté (7,2 %, n=10). Seulement 13 % des répondants affirment avoir une grande disponibilité pour ces activités de formation continue (n=18). Les formats convenant le mieux aux enseignants pour les formations continues sont les journées de formation (80,4 %, n=111), les congrès et colloques (54,4 %) et les consultations auprès d'une personne compétente (orthopédagogue, conseiller pédagogique, *etc.*) (53,6 %, n=74), plutôt que les programmes universitaires courts (20,3 %, n=28) ou longs (1,4 %, n=2).

### 5.3.3 La fréquence de la consultation et de la collaboration

Les données sur les habitudes de consultation et de collaboration précisent la fréquence mensuelle des rencontres avec quatre types d'agent d'éducation : les professionnels des services complémentaires, d'autres enseignants, la direction, ainsi que des parents. L'échelle de réponses comportait initialement quatre choix de réponses : 0; 1 à 4; 5 à 8 et 9 fois et plus par mois. Ce dernier choix de réponse était peu représentatif. Étant donné que quatre données sur huit comptaient moins de 5 % de répondants, elles ont été regroupées dans la présentation qui suit avec les données du choix de réponse précédent.

Les figures 22 et 23 (voir annexe 12) mettent en évidence un schéma de réponse similaire chez les enseignants pour la fréquence de consultation et la fréquence de collaboration. La grande majorité des enseignants consulte et collabore avec les autres agents d'éducation sur une base mensuelle à hebdomadaire, c'est-à-dire de 1 à 4 fois par mois. Ainsi, la fréquence de consultation et de collaboration est relativement la même pour ce choix de réponse : la moitié des enseignants consulte (48,6 %, n=67) et collabore (52,9 %, n=73) avec les professionnels des services complémentaires, consulte (54,3 %, n=75) et collabore (52,9 %, n=73) avec d'autres enseignants, consulte (73,9 %, n=102) et

collabore (64,5 %, n= 89) avec la direction et consulte (62,3 %, n=86) et collabore (69,6 %, n=96) avec les parents.

En examinant les données relatives aux deux autres choix de réponses soit « 0 » ou « 5 fois et plus », des variations plus importantes dans les fréquences de consultation et de collaboration selon le type d'agent d'éducation impliqué peuvent être observées. Les figures 24 et 25 témoignent de ces écarts dans les choix de réponses les plus éloignés de l'échelle utilisée.

La figure 24 permet d'observer que des différences sont perçues entre collaborer et consulter chez les enseignants qui ne rapportent aucune rencontre mensuelle avec les différents agents d'éducation. En effet, une plus grande proportion d'enseignants affirme ne pas collaborer avec la direction (32,2 %, n=43) comparativement à la proportion d'enseignants qui affirment ne pas consulter la direction (15,2 %, n=21). De plus, une plus grande proportion d'enseignants dit ne pas collaborer avec ses pairs (25,4 %, n= 35) sur une base mensuelle, alors que moins d'enseignants disent ne pas consulter leurs collègues sur une base mensuelle (10,9 %, n=15). On observe également des proportions relativement semblables d'enseignants qui ne consultent, ni ne collaborent, avec les professionnels des services complémentaires (8,7 à 11,6 %) et avec les parents (25,4 et 24,6).

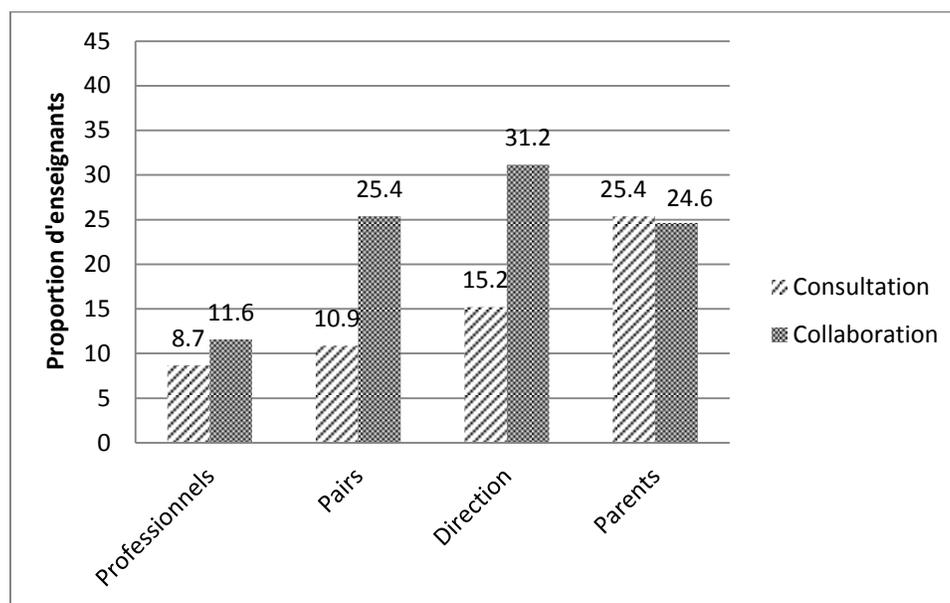


Figure 24: Proportion d'enseignants qui rapportent ne pas avoir de rencontre mensuelle selon le type d'agent d'éducation

La figure 25 permet d'observer que chez les enseignants qui ont des habitudes de consultation et de collaboration très fréquentes (5 fois et plus), la consultation est plus fréquente que la collaboration. En effet, plus du tiers des répondants consulte (42,8 %, n=59), puis collabore (35,5 %, n= 49) très fréquemment avec les professionnels des services complémentaires. De même, plus du tiers des répondants consulte des pairs (34,8 %, n=48), alors que seulement le cinquième dit collaborer avec ses pairs (21,7, n=30) très fréquemment. Ces échanges très fréquents sont beaucoup moins présents avec la direction (10,9 % la consultent et 4,3 % collaborent) et avec les parents (12,3 % les consultent et 5,8 % collaborent). En somme, une plus grande proportion d'enseignants dit consulter les professionnels des services complémentaires, les pairs, la direction et les parents plutôt que collaborer très fréquemment avec eux. Les professionnels et les pairs sont les partenaires les plus fréquemment sollicités par les enseignants interrogés.

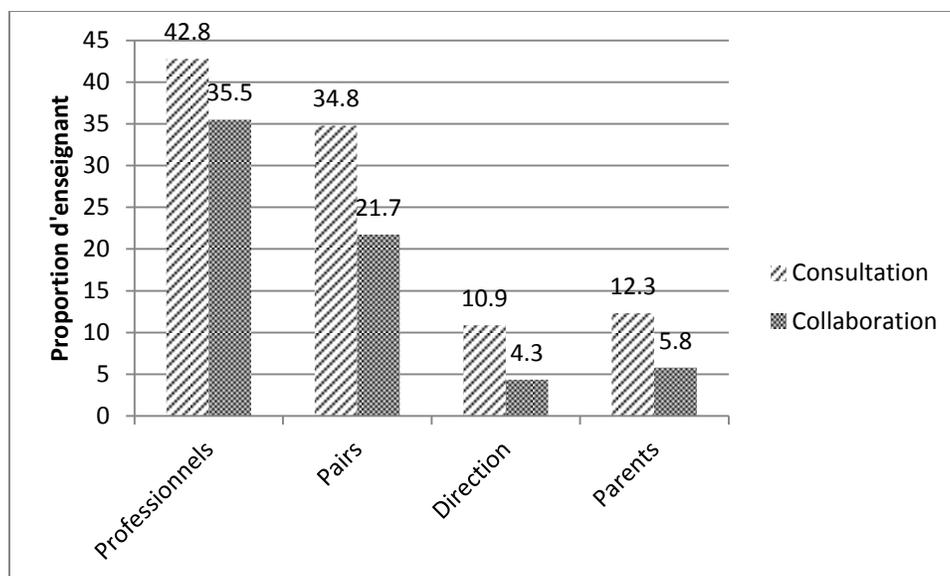


Figure 25 : Proportion d'enseignants qui rapportent cinq rencontres mensuelles et plus selon le type d'agent d'éducation

Les données recueillies portent également sur le sujet des moments de collaboration et de consultation. Les répondants devaient choisir les sujets abordés avec chacun des agents d'éducation parmi les choix suivants : gestion de classe, enseignement (pédagogie, didactique), intervention sur les comportements, évaluation des apprentissages, évaluation des difficultés, plan d'intervention (élaboration, utilisation, révision) ou autre. D'abord, notons que les réponses sont similaires selon qu'il s'agisse de collaboration ou de consultation avec les agents d'éducation. Afin d'alléger la présentation, seules les données qui concernent les sujets de consultations sont présentées.

La figure 26 permet d'observer que les sujets abordés dépendent de l'agent à qui l'enseignant s'adresse. En effet, les enseignants consultent les professionnels et les pairs concernant l'ensemble des sujets qui touchent l'enseignement aux élèves handicapés ou en difficulté. Cependant, l'ensemble des sujets est nettement moins fréquemment abordé avec la direction et les parents, avec qui les enseignants discutent essentiellement des interventions sur les comportements et du plan d'intervention. En somme, les sujets abordés avec les professionnels des services complémentaires et les pairs sont différents des sujets abordés avec la direction et les parents.

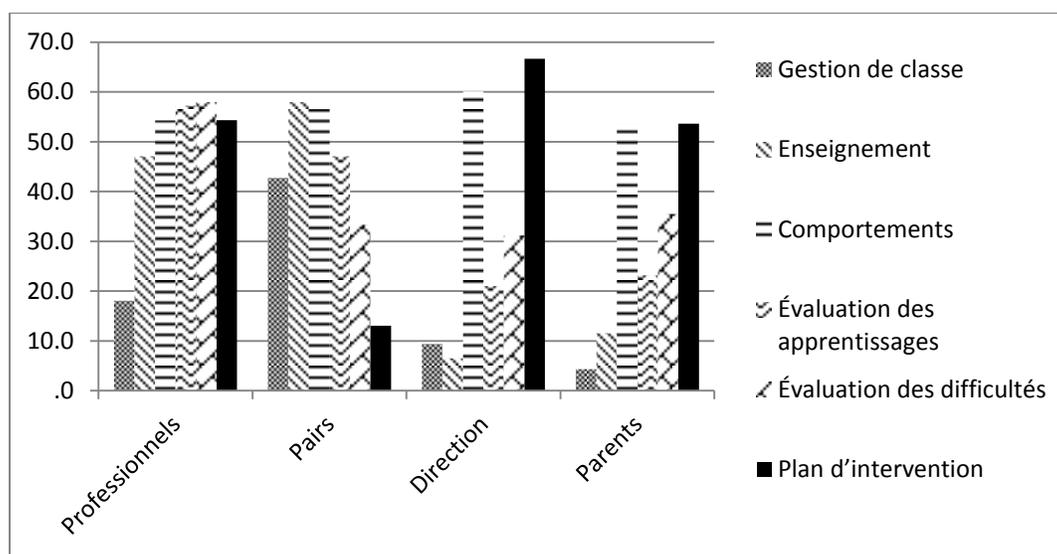


Figure 26 : Sujets abordés lors des consultations selon les agents

La grande majorité des enseignants consulte et collabore avec les autres agents d'éducation sur une base mensuelle à hebdomadaire, c'est-à-dire de 1 à 4 fois par mois. Ces enseignants utilisent aussi fréquemment la consultation que la collaboration pour décrire leurs moments d'échange avec les agents d'éducation. Par contre, chez les enseignants qui affirment ne collaborer ou ne pas consulter les autres agents d'éducation, la collaboration est encore moins fréquente que la consultation. La direction, les pairs et les parents sont les agents les moins souvent rencontrés par ces enseignants. De la même manière, chez les enseignants qui consultent et collaborent de manière hebdomadaire ou plus fréquemment, la consultation est plus fréquente que la collaboration. Ceci est particulièrement vrai avec les professionnels des services complémentaires et avec les pairs. Les sujets abordés avec les professionnels des services complémentaires et les pairs sont également différents des sujets abordés avec la direction et les parents. Avec les pairs, les enseignants discutent davantage de gestion de classe. C'est également avec les pairs et le personnel des services complémentaires que les enseignants discutent d'enseignement et d'évaluation des apprentissages. Les parents et la direction sont principalement consultés en regard du plan d'intervention et de la gestion des comportements des élèves.

### 5.3.4 Le niveau de soutien perçu par l'enseignant

La figure 27 présente les niveaux de soutien perçus par les enseignants. La majorité des enseignants se dit soutenue (50 %, n=69) ou très soutenue (8,5 %, n=12) par les membres de l'équipe-école pour enseigner aux élèves handicapés ou en difficulté. Par contre, plus du quart des enseignants (27,5 %, n=38) se dit plus ou moins soutenu par les agents et 13,7 % se disent peu soutenus (n=19).

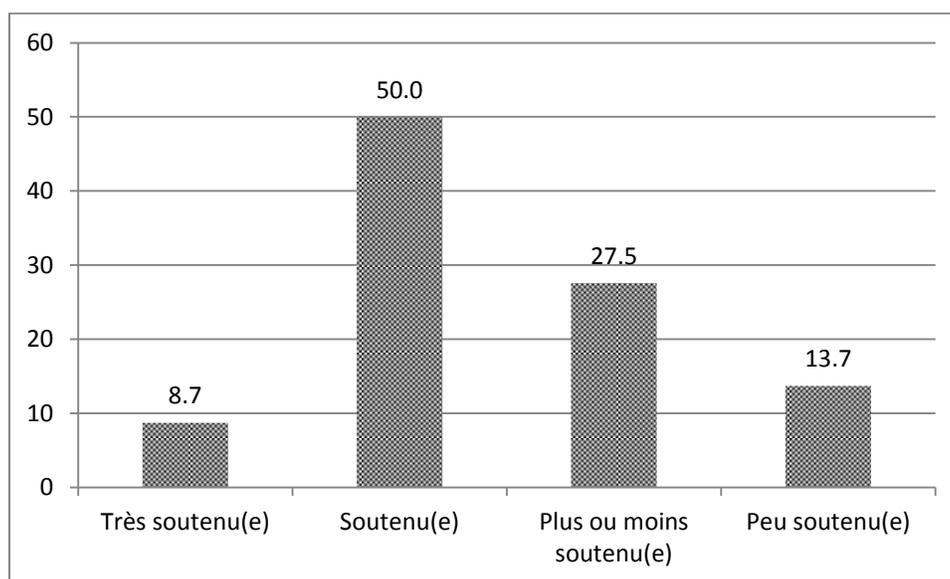


Figure 27 : Perception du niveau de soutien offert par l'équipe-école

### 5.3.5 Le sentiment de satisfaction à l'égard de l'efficacité des pratiques utilisées

Les répondants apparaissent généralement satisfaits de l'efficacité de leurs pratiques d'individualisation de l'enseignement. En effet, entre 33,6 % et 49,6 % des répondants l'affirment. La pratique la plus satisfaisante est l'accommodation (49,6 %), suivi de l'enseignement de stratégies 45,3 %, de la différenciation 39,4 % et de la modification (33,6 %). Très peu d'enseignants se disent très satisfaits de l'efficacité de leurs pratiques (3,6 % à 7,3 %). En combinant ces proportions d'enseignants satisfaits, plus de la moitié des enseignants sont satisfaits de leurs pratiques d'enseignement de stratégies et d'accommodation. Par ailleurs, des proportions importantes d'enseignants se disent plus ou moins satisfaits de l'efficacité de leurs pratiques. Environ le tiers des enseignants sont

plus ou moins satisfaits de leur pratique de différenciation pédagogique (35,8 %) et de leurs pratiques d'enseignement de stratégies (32,1 %). Plus du quart des enseignants sont plus ou moins satisfaits de leurs pratiques d'accommodation (26,3 %) et de modification (25,5 %). Des proportions négligeables d'enseignants se disent insatisfaits (0,7 à 2,9 %) ou très insatisfaits de l'efficacité de leurs pratiques (0,7 à 1,5 %) <sup>30</sup>.

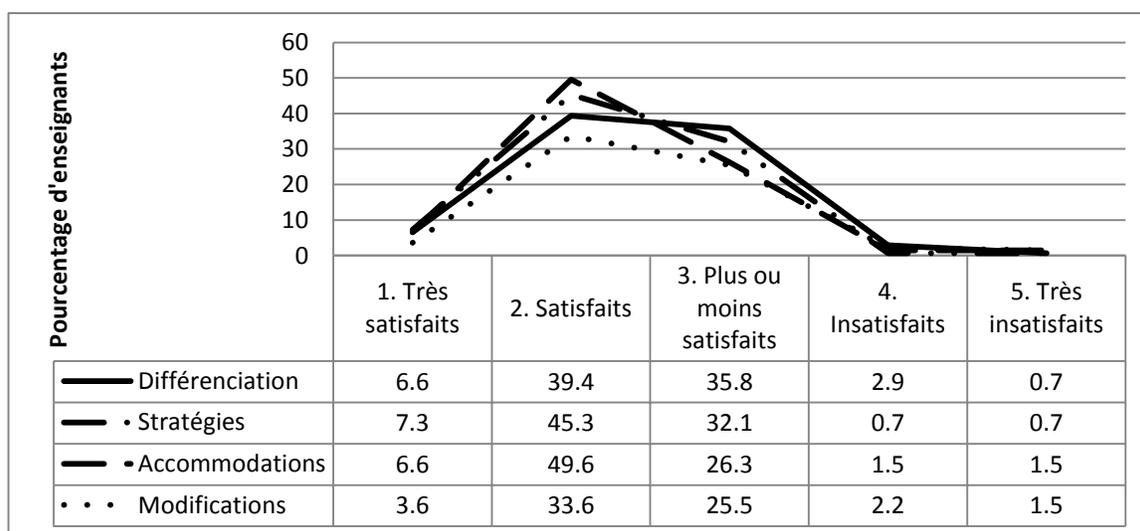


Figure 28: Proportions d'enseignants satisfaits de l'efficacité de leurs pratiques selon le type de pratique

En somme, environ la moitié des enseignants sont satisfaits de l'efficacité de leurs pratiques d'individualisation de l'enseignement. Les pratiques d'enseignement de stratégies et d'accommodation sont celles rassemblant le plus d'enseignants satisfaits. La pratique de différenciation pédagogique regroupe, quant à elle, la plus grande proportion d'enseignants qui se disent plus ou moins satisfaits.

### 5.3.6 La provenance des pratiques d'individualisation de l'enseignement

<sup>30</sup> Cette question n'a été posée qu'aux enseignants ayant répondu positivement à la question suivante : *À la suite de ces questions, diriez-vous que vous êtes un enseignant(e) qui utilise certaines pratiques de [Type de pratique] dans sa classe ?* Les enseignants qui ont répondu « non » à cette question n'ont pas répondu aux deux questions subséquentes qui portaient sur leur satisfaction à l'égard de l'efficacité de leurs pratiques ainsi que sur la provenance de leurs pratiques (section 5.3.6). Les proportions de répondants qui ont répondu non sont de 14,5% pour la différenciation pédagogique, de 10,1% pour l'enseignement de stratégies, de 7,2% pour l'accommodation et de 25,4% pour la modification.

En plus des occasions de formations complémentaires portant spécifiquement sur l'enseignement aux élèves handicapés ou en difficulté, l'enseignant a accès à d'autres sources qui peuvent contribuer à sa formation continue. Ces sources d'inspiration peuvent venir de l'enseignant lui-même (son expérience, sa formation, sa créativité, *etc.*), d'idées suggérées ou de pratiques utilisées par d'autres enseignants, des conseils d'un collègue des services complémentaires ou d'une ressource matérielle (par exemple, de livres ou de sites Internet) ou des directives du plan d'intervention de l'élève handicapé ou en difficulté. La figure 29 illustre les sources d'inspiration des enseignants obtenues dans le sondage pour chaque pratique d'individualisation de l'enseignement, qu'il s'agisse de différenciation pédagogique (DP), d'enseignement de stratégies d'apprentissage (ST), d'accommodations (AC) ou de modifications (MO).

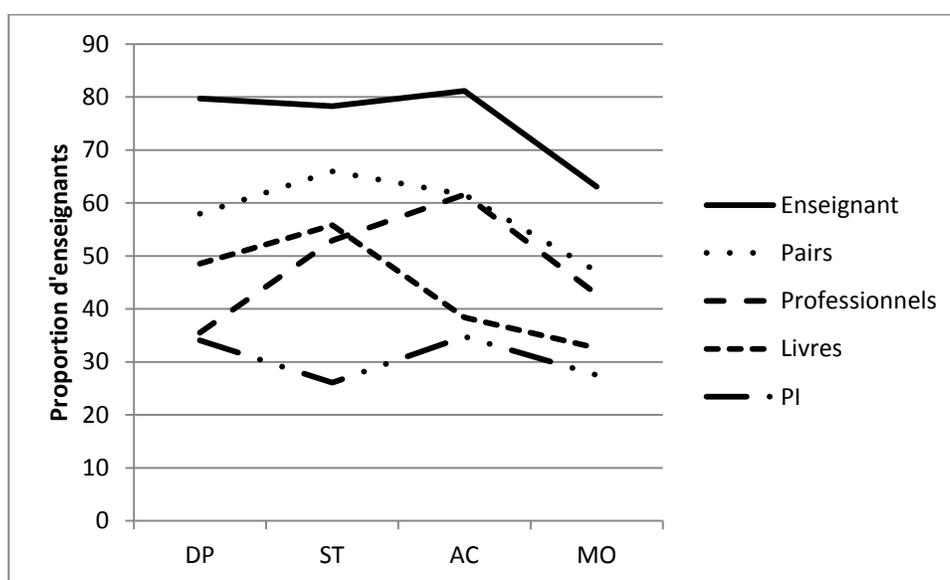


Figure 29 : Provenance des pratiques d'individualisation de l'enseignement

Les résultats indiquent que les répondants puisent en eux-mêmes leurs pratiques de différenciation (79,7 %), d'enseignement de stratégies d'apprentissage (78,3 %), d'accommodation (81,2 %) et de modification (63 %). Les pairs constituent une deuxième source d'inspiration des pratiques d'individualisation de l'enseignement. Une majorité de répondants empruntent des idées des autres enseignants pour différencier (58 %), enseigner des stratégies (65,9 %), utiliser des accommodations (61,6 %) ou des modifications (47,1 %). Les livres sont des sources d'inspiration plus importantes que les

professionnels des services complémentaires lorsqu'il s'agit de différencier (48,6 %) et d'enseigner des stratégies d'apprentissage (55,8 %), alors que les professionnels des services complémentaires sont aussi utiles que les pairs lorsqu'il s'agit d'utiliser des accommodations (61,6 %) ou des modifications (42,8 %). Au dernier rang figurent les plans d'intervention des élèves handicapés ou en difficulté qui ne sont une source d'inspiration que pour environ un tiers des enseignants (les proportions varient entre 26,1 et 34,8 %).

### 5.3.7 La synthèse des autres facteurs d'influence

La quasi-totalité des répondants a intégré dans son groupe des élèves qui avaient des difficultés d'apprentissage ou de comportement au cours des 5 années précédant le sondage. Parmi les handicaps, près de la moitié des enseignants ont intégré des élèves ayant une déficience langagière ou un trouble envahissant du développement.

Malgré le fait que la totalité des répondants ait intégré des élèves en difficulté dans leurs classes, près des deux tiers estiment être « plus ou moins formés » pour leur enseigner et avoir besoin de formation à des degrés divers. Ces besoins sont plutôt criants chez un autre tiers des enseignants, qui se dit insuffisamment formé et 40 % des répondants déclarent avoir un « grand » besoin de formation pour répondre aux besoins des élèves handicapés ou en difficulté. Les besoins de formation des répondants touchent l'ensemble des types de handicaps et de difficulté. Les sujets de formation qui intéressent particulièrement les enseignants parmi les choix de réponses proposés sont l'intervention sur les comportements des élèves et l'évaluation des apprentissages et des difficultés des élèves. La disponibilité des enseignants pour suivre des formations continues est cependant limitée pour la vaste majorité des enseignants qui préfère dans ces conditions suivre des formations courtes d'une journée, assister à des congrès ou colloques et consulter des personnes compétentes.

Malgré les besoins de formation exprimés, environ la moitié des enseignants sont satisfaits de l'efficacité de leurs pratiques d'individualisation de l'enseignement. Les pratiques d'enseignement de stratégies et d'accommodations sont celles rassemblant le

plus d'enseignants satisfaits. La pratique de différenciation pédagogique regroupe, quant à elle, la plus grande proportion d'enseignants qui se disent plus ou moins satisfaits.

La formation des enseignants est particulièrement importante dans un contexte où les enseignants se fient essentiellement sur eux-mêmes et sur leurs pairs, plus que sur toute autre source pour individualiser leur enseignement. Ils préfèrent les livres pour s'inspirer des pratiques de différenciation pédagogique et pour enseigner des stratégies et préfèrent contacter des professionnels des services complémentaires pour accommoder et modifier. Seulement le quart des enseignants puise des pratiques d'individualisation dans les plans d'intervention de leurs élèves en difficulté.

En résumé, ce chapitre suggérait d'explorer la fréquence des pratiques d'individualisation de l'enseignement ainsi que les facteurs pouvant influencer l'utilisation des pratiques par les enseignants. La section 5.1 identifie neuf pratiques très fréquentes, c'est-à-dire des pratiques utilisées sur une base hebdomadaire à quotidienne par les répondants. Elle identifie également dix pratiques peu fréquentes, c'est-à-dire utilisées sur une base annuelle à mensuelle. Parmi les pratiques les plus fréquentes se trouvent les pratiques les plus proches de l'enseignement traditionnel. Parmi les pratiques les moins fréquemment utilisées se trouvent les pratiques d'individualisation de l'enseignement les plus susceptibles de répondre aux besoins particuliers des élèves handicapés ou en difficulté. L'analyse des fréquences moyennes obtenues pour chacune des sous-échelles des pratiques d'individualisation de l'enseignement indique que la pratique de modification est significativement moins fréquemment utilisée que les trois autres types de pratiques. Tous les types de pratiques sont utilisés selon une fréquence mensuelle à hebdomadaire.

Aussi, six variables analysées lors d'études antérieures ont été décrites. Quatre de ces variables permettent d'expliquer les variations dans la fréquence d'utilisation des pratiques d'individualisation de l'enseignement selon les analyses de régression linéaire effectuées. Ces quatre variables sont la participation à la formation continue, le niveau d'enseignement, le nombre d'élèves et le nombre d'élèves avec un plan d'intervention dans le groupe. Plus spécifiquement, les résultats indiquent que la formation continue

reçue quant à l'enseignement aux élèves handicapés ou en difficulté permet aux enseignants d'utiliser davantage les pratiques de différenciation pédagogique. Ces formations ont été suivies par la moitié des répondants. Le niveau d'enseignement ainsi que le nombre d'élèves avec un plan d'intervention dans la classe influencent l'utilisation de l'enseignement de stratégies. Les enseignants du 2<sup>e</sup> cycle et ceux qui enseignent dans les classes multiprogrammes emploient moins ce type de pratiques que ceux qui enseignent au 1<sup>er</sup> cycle. Étant donné que les classes multiprogrammes sont composées principalement de classes du 3<sup>e</sup> cycle, les résultats indiquent une utilisation moins fréquente de l'enseignement de stratégies dans les niveaux supérieurs. Par ailleurs, c'est dans les classes qui comportent plus d'élèves avec un plan d'intervention que les enseignants recourent plus fréquemment à l'enseignement de stratégies. De plus, les pratiques d'accommodation sont moins fréquentes au 2<sup>e</sup> cycle qu'au 1<sup>er</sup> cycle. Finalement, le nombre d'élèves par classe et le nombre d'élèves avec un plan d'intervention dans la classe prédisent l'utilisation de modifications. Dans les classes plus petites, les enseignants sont plus enclins à utiliser des pratiques de modification. Ces classes sont celles du premier cycle (20 élèves) et les classes multiprogrammes (21 élèves). De plus, plus les classes comportent d'élèves avec un plan d'intervention, plus leurs enseignants utilisent des modifications.

Le nombre d'années d'expérience en enseignement au primaire de même que le nombre d'élèves handicapés ou en difficulté identifiés par les enseignants ne sont pas apparus comme des variables prédictives.

Afin de compléter le portrait des caractéristiques des répondants ainsi que d'explorer d'autres variables, certaines données supplémentaires ont été décrites dans ce chapitre. Ces données portaient sur l'étendue de l'expérience d'enseignement aux élèves handicapés ou en difficulté des enseignants, l'écart entre la formation continue suivie et celle souhaitée, le niveau de soutien perçu, le sentiment de satisfaction à l'égard de l'efficacité de ses pratiques, ainsi que la provenance des pratiques utilisées. Les résultats indiquent que la totalité des répondants a intégré dans leur groupe des élèves qui avaient des difficultés d'apprentissage et de comportement au cours des 5 années précédant le

sondage. Près de la moitié des enseignants ont intégré des élèves ayant une déficience langagière et un trouble envahissant du développement. Les deux tiers estiment être « plus ou moins formés » pour leur enseigner et avoir besoin de formation à des degrés divers. Un tiers des enseignants se dit insuffisamment formé et 40 % des répondants estiment avoir un « grand » besoin de formation pour répondre aux besoins des élèves handicapés ou en difficulté. Ces besoins de formation touchent l'ensemble des types de handicaps et de difficulté. Les sujets de formation qui intéressent les enseignants concernent l'intervention sur les comportements des élèves et l'évaluation des apprentissages et des difficultés des élèves. Cependant, les enseignants se disent peu disponibles pour suivre des formations et choisissent principalement des formations courtes d'une journée, des congrès ou colloques et des consultations auprès de personnes compétentes. Paradoxalement, malgré l'omniprésence d'élèves en difficulté dans leurs classes et leur manque de formation, la moitié des enseignants se déclarent satisfaits de l'efficacité de leurs pratiques d'individualisation de l'enseignement. De plus, les enseignants affirment se fier essentiellement sur eux-mêmes et sur leurs pairs pour trouver comment individualiser leur enseignement. Certains s'inspirent de livres pour puiser des pratiques de différenciation pédagogique et pour enseigner des stratégies. Certains préfèrent contacter des professionnels des services complémentaires pour accommoder et modifier. Seulement le quart des enseignants puise des pratiques d'individualisation dans les plans d'intervention de leurs élèves en difficulté.

## CHAPITRE 6. LES RÉSULTATS DE LA COMPRÉHENSION ET DE L'UTILISATION DES PRATIQUES D'INDIVIDUALISATION PAR L'ENSEIGNANT

Le chapitre précédent décrivait les résultats concernant la fréquence d'utilisation des pratiques d'individualisation de l'enseignement. Outre la fréquence, le deuxième objectif de cette thèse porte sur la compréhension des pratiques d'individualisation de l'enseignement par les enseignants. Cette seconde partie de l'étude présente donc les résultats des analyses de contenu effectuées à partir des treize entrevues réalisées auprès d'enseignants ayant préalablement participé au sondage. La définition personnelle de chaque pratique fournie par les enseignants est analysée, ainsi que certaines parties de leur discours permettant de déterminer comment ils les comprennent et les mettent en application dans leurs classes. Leur niveau de compréhension des pratiques d'individualisation est ensuite comparé au cadre conceptuel de cette étude. Dans un troisième temps, ce chapitre propose, en lien avec l'objectif 3, d'examiner les facteurs en lien avec l'utilisation des pratiques d'individualisation de l'enseignement. Un facteur personnel identifié par les analyses des entrevues est présenté, soit le niveau de prise en charge de l'hétérogénéité du groupe. Les résultats permettant d'identifier d'autres facteurs associés à l'utilisation des différents types de pratiques d'individualisation de l'enseignement sont également documentés.

### **6.1 La compréhension conceptuelle des types de pratiques d'individualisation de l'enseignement**

La compréhension des types de pratiques d'individualisation par les enseignants a été analysée à partir des réponses aux questions « Qu'est-ce que la différenciation pédagogique – l'enseignement de stratégies – l'accommodation – la modification - pour vous ? ». Les segments de réponse analysés comprennent trois groupes de données, soit les définitions personnelles de chacune des pratiques, le type d'élèves à qui elles s'adressent et des exemples de pratiques qu'ils utilisent pour expliciter leur propos. Cette section présente successivement les résultats obtenus pour la différenciation pédagogique, l'enseignement de stratégies, l'accommodation et la modification.

### 6.1.1 Les pratiques de différenciation pédagogique

L'analyse du sens donné à la différenciation pédagogique par les enseignants a permis de faire ressortir trois façons différentes de comprendre cette pratique. La première réfère à la prise en compte des différences entre les élèves, la deuxième à la prise en compte de leurs niveaux de compétence et la troisième fait référence à la prise en compte des capacités de chaque élève.

#### 6.1.1.1 Tenir compte des différences

Certains enseignants (n=3) font référence au fait que leurs élèves « apprennent de différentes façons » et qu'ils doivent en tenir compte lorsqu'ils enseignent. Par exemple :

*La différenciation pédagogique, pour moi, c'est un peu de voir que les enfants apprennent de façon différente et que c'est de toutes ces différences-là dont il faut tenir compte. (Enseignant 23)*

Ces enseignants illustrent leurs propos en nommant différents facteurs d'hétérogénéité dans leur classe dont ils tiennent compte à des degrés divers : sexe, niveau scolaire, âge, degré d'autonomie, besoin de soutien humain, champs d'intérêt, niveau de compétence, rythme, situation familiale, type d'intelligence multiple, besoin de manipulation, style d'apprentissage. Cette enseignante dit :

*« Je tiens compte des différences entre les élèves, les différences entre les gars, les filles, les différences entre les maternelles et les premières. C'est les différences entre ceux qui ont des difficultés, ceux qui vivent, par exemple, cette année, j'en ai un, son père est parti pendant quatre mois. Il était seul avec maman. On s'entend que les apprentissages tu ne le fais pas de la même façon quand t'es tout seul avec maman à la maison ou les parents [sont] séparés, les monoparentales, tout ça. » (Enseignant 23)*

Pour ces enseignants, la différenciation comprend l'enseignement aux élèves en difficulté, mais s'applique à une variété beaucoup plus large de besoins particuliers.

*« Pas nécessairement parce qu'ils ont un trouble. Parce que moi j'ai beaucoup de croyance dans les intelligences multiples. Les façons d'intégrer l'information. Au début j'étais plus ou moins au courant de ça, puis à travers mon baccalauréat et à travers l'expérience, je me suis dit : Oui, là je vois mes auditifs, je vois mes visuels, je vois mes kinesthésiques, puis je vois aussi chacune des intelligences [chez mes élèves]. » (Enseignant 37)*

Ces enseignants décrivent des pratiques d'enseignement dites « ouvertes », c'est-à-dire des pratiques de différenciation pédagogique structurées et planifiées de manière à laisser des choix aux élèves.

*« Par exemple, ça je l'ai fait aussi, en univers social, en sciences humaines. À partir d'un thème, on a fait une toile de connaissances. Chaque équipe prenait un élément dans la toile et travaillait selon son intérêt et son rythme. » (Enseignant 27)*

Dans cet extrait, l'enseignant laisse les élèves choisir un élément du thème en fonction de leurs intérêts et le rythme de travail des équipes pouvait être différent.

En résumé, la compréhension de la différenciation pédagogique de ce sous-groupe d'enseignants réfère à l'importance de tenir compte des différences entre les élèves. Ces différences peuvent référer à des facteurs d'hétérogénéité variés incluant la situation familiale de l'élève, son sexe ou son rythme d'apprentissage. Les pratiques associées à cette vision de la différenciation sont des activités d'apprentissage ouvertes comportant des choix que les élèves peuvent faire en fonction, entre autres, de leurs intérêts et de leur rythme de travail. Il s'agit d'une compréhension de la différenciation pédagogique globalement conforme à ce que la littérature suggère en termes de pratique idéale.

#### *6.1.1.2 Tenir compte des niveaux de compétence*

Pour d'autres enseignants (n=5), la différenciation pédagogique réfère à la prise en compte du niveau de compétences des élèves dans l'enseignement. Certains enseignants formulent une définition pratique et axiologique de la différenciation pédagogique qui leur sert à tenir compte des besoins d'apprentissage différents dans un groupe.

*« C'est de pouvoir offrir aux élèves un travail qui est adapté aux tâches, adapté à sa compétence dans cette matière ou discipline. » (Enseignant 33)*

*« Pour moi la différenciation pédagogique c'est surtout essayer de faire réussir les élèves de différentes façons selon leurs besoins. En gros c'est... travailler selon les besoins des élèves dans la mesure du possible. » (Enseignant 36)*

D'autres enseignants ne formulent pas de définition et préfèrent fournir un exemple de leurs pratiques illustrant leur conception de la différenciation pédagogique :

*« C'est de réunir les enfants par force, par où ils sont rendus dans leur cheminement. » (Enseignant 29)*

*« Je vais y aller avec un exemple concret. Si je veux enseigner une stratégie en lecture, je vais voir comment l'enseigner en général, pour l'ensemble du groupe. Puis je vais m'ajuster en fonction de ce que je sais des difficultés de mes enfants, mais je vais le prévoir avant même de l'enseigner. » (Enseignant 30)*

Ces enseignants planifient la différenciation en fonction du niveau de compétence dans lequel se situent leurs élèves. Ils décrivent leur classe en termes de sous-groupes de besoins relativement homogènes. L'enseignant 30 utilise un exemple de pratique d'enseignement d'une stratégie en lecture pour illustrer sa compréhension de la différenciation pédagogique.

Certains enseignants de ce sous-groupe distinguent « élèves en difficulté » du reste du groupe n'éprouvant pas de difficultés d'apprentissage (Enseignants 30, 31 et 33) :

*« Officiellement j'ai 8 élèves qui sont en classe-ressource de langage, mais certains d'entre eux suivent mon groupe régulier parce que leur problème c'est seulement le langage. Et dans ma partie régulière, j'en ai qui suivent le groupe-ressource parce qu'ils sont en difficulté. Selon des activités, je peux même garder deux ou trois élèves-ressources au régulier. » (Enseignant 33)*

Certains enseignants de ce sous-groupe distinguent plutôt dans leur discours plusieurs niveaux de compétences parmi leurs élèves, par exemple « les forts », « les moyens » et « les faibles » (Enseignants 30, 36 et 29) :

*« C'est-à-dire que j'ai des élèves qui sont très forts, des élèves qui sont très moyens et des élèves très faibles. Et pour chacun des enfants, à peu près fin septembre, j'ai eu le temps d'avoir un portrait de ma classe. » (Enseignant 36)*

Les pratiques de ces enseignants consistent à ajuster l'enseignement au niveau de la compétence de chaque sous-groupe d'élèves.

*« En littérature on a à l'étude deux romans par année. Les élèves doivent lire le même roman, mais je les sépare moi-même dans des projets différents qui vont de moins difficiles à plus difficiles » (Enseignant 36)*

*« Dans les tâches où je suis là pour encadrer, ce sont des groupes homogènes, qui ont la même difficulté. » (Enseignant 33)*

*« J'ai déjà prévu dans ma planification comment je vais différencier pour que tout le monde puisse y arriver, entre autres les enfants en difficulté d'apprentissage dans la lecture. Si je sais d'avance qu'ils ne seront pas capables de lire le texte parce qu'il est trop long, je vais déjà le morceler, prévoir la tâche d'une façon différente. » (Enseignant 30)*

Ces extraits illustrent que les enseignants de ce sous-groupe proposent des tâches adaptées et du soutien supplémentaire au sous-groupe d'élèves en difficulté, car ce sous-groupe se distingue du groupe d'élèves n'éprouvant pas de difficultés en classe.

En résumé, la compréhension de la différenciation pédagogique de ce sous-groupe d'enseignants réfère à l'importance de tenir compte des niveaux de compétences entre les élèves. Ces niveaux de compétences sont différents dans une classe et ces enseignants portent une attention particulière à chaque sous-groupe d'élèves. Ces sous-groupes sont formés des élèves avancés, des élèves du niveau attendu ou des élèves en dessous du niveau de compétence attendu. Certains enseignants portent également attention au sous-groupe d'élèves handicapés ou en difficulté dont le niveau de compétence se démarque de celui des autres élèves du groupe. En conséquence, les pratiques de ces enseignants consistent à différencier l'enseignement en créant des sous-groupes d'élèves ayant les mêmes besoins de manière à planifier une tâche et un encadrement différent pour chaque groupe. Selon le cadre conceptuel de cette étude, il s'agit d'une compréhension plutôt restreinte de la différenciation pédagogique, puisque l'hétérogénéité du groupe se résume uniquement aux différents niveaux de compétence des élèves.

### *6.1.1.3 Tenir compte des capacités des élèves*

Enfin, d'autres enseignants (n=5) tendent à planifier l'enseignement pour le groupe tout en ajustant l'enseignement et les exigences pour les élèves qui éprouvent des difficultés à répondre aux normes établies pour le groupe. La définition de la différenciation

pédagogique utilisée par ces enseignants fait référence aux « capacités » des élèves et à l'ajustement des exigences selon les « limites » ou les « difficultés » des élèves.

*« C'est de ne pas demander la même chose à tous les élèves, d'y aller selon leurs besoins et leurs difficultés et capacités. » (Enseignant 35)*

*« Pour moi c'est d'adapter mon enseignement en fonction des besoins de chaque élève. Dans le fond, on enseigne au groupe, mais d'adapter notre enseignement donc de différencier par rapport à ce que les élèves ont besoin. En fonction des difficultés qu'ils ont, de leurs limites à eux. » (Enseignant 51)*

Ces enseignants décrivent les caractéristiques de leurs élèves ayant un handicap ou des difficultés en nommant le diagnostic médical associé à leurs conditions.

*« J'ai mon élève qui a un trouble envahissant du développement. J'ai mon autre élève qui est angoissé. J'en ai un autre, je ne sais pas ce qu'il a. » (Enseignant 25)*

*« Mon élève qui a une dyspraxie a une chaise particulière et est suivie en ergothérapie. Elle a une difficulté au niveau de la motricité fine, donc elle travaille surtout sur l'ordinateur. » (Enseignant 28)*

Dans leurs pratiques, certains de ces enseignants planifient leur enseignement pour le groupe et réagissent aux besoins spécifiques de leurs élèves handicapés ou en difficulté lorsqu'ils se manifestent.

*« Un de mes élèves avec des troubles de langage ne comprenait rien quand j'expliquais en grand groupe. À chaque fois que j'expliquais en grand groupe, il fallait que j'aie le revoir après pour lui réexpliquer, faire au moins un numéro avec lui. Après ça, il était correct, il était parti. Je considère que ça, c'est de la différenciation. » (Enseignant 24)*

*« Très concrètement, si je te dis 3 + quelque chose égale 5. Je dois montrer le terme manquant. Je n'ai pas le choix, c'est ça qui est au programme. Je le montre. Là, ma petite TED ne comprend pas, parce qu'un terme manquant pour elle c'est comme trop abstrait. Donc, avec elle, je vais différencier ma pratique en disant (elle s'appelle Camille) : « Camille, je vais te donner des bâtons de popsicle. » (Enseignant 25)*

*« Moi j'ai trois élèves qui sont très très lents. Alors eux je suis obligée de leur laisser plus de temps pour effectuer une tâche. C'est même démesuré. Ça n'a aucun bon sens que je leur laisse autant de temps pour terminer une tâche alors que*

*concrètement, ils accumulent des travaux qui ne se terminent presque jamais. »*  
(Enseignant 28)

On comprend dans ces extraits que l'enseignement offert en classe entre en conflit avec une déficience, un retard de développement ou une lenteur d'exécution chez ces élèves handicapés ou en difficulté.

D'autres enseignants de ce sous-groupe planifient des pratiques d'individualisation qui sortent du cadre de la différenciation pédagogique établi dans cette thèse :

*« Par exemple, j'ai un élève qui est dyslexique/dysorthographique. Pour lui, le vendredi matin, quand je donne un test aux élèves, chaque vendredi, je lui donne des dictées trouées. »* (Enseignant 51)

*« Par exemple, en classe quand je demande une production écrite. J'avais un enfant dans ma classe qui avait un niveau de première année et, pour une question d'estime de soi, il a été mis dans ma classe [de 2<sup>e</sup> année]. Donc avec lui, je faisais du français de première année et avec les autres je faisais du français de deuxième année. »*  
(Enseignant 35)

Dans ces extraits, les pratiques de ce troisième groupe d'enseignants tendent à centrer l'enseignement sur le groupe pour ensuite adapter l'enseignement pour les élèves handicapés ou en difficulté. Ces ajustements ne sont pas toujours planifiés et sont souvent utilisés en réaction aux difficultés que ces élèves éprouvent à s'engager dans les activités proposées au groupe tout entier. Ainsi, les enseignants de ce sous-groupe confondent la différenciation avec d'autres types de pratiques telles que l'accommodation et la modification. De plus, contrairement aux enseignants des deux autres sous-groupes, ces enseignants décrivent des pratiques de massification de l'enseignement :

*« La différenciation dans le quotidien, pratico-pratique, j'en faisais un petit peu [...]. Mais je ne vais pas voir les 24 parce que, peut-être, que d'une autre façon, ils apprendraient mieux. Je vais au plus urgent. »* (Enseignant 24)

*« En général, [les élèves] font de la façon que j'ai expliqué. Je vais voir mes 2-3 plus forts pour en donner plus et mes 5-6 plus faibles pour leur en donner un peu moins. C'est plus dans les exigences. »* (Enseignant 24)

*« Pour les notions à apprendre, j'ai besoin de l'attention de tout le monde. Ce n'est pas un buffet que j'offre. Je veux montrer quelque chose, et moi, je crois encore au tableau vert. [...] Bon, là on en a fait 20 minutes. Je crois que c'est acquis. Les*

*ateliers, la semaine prochaine, vont être sur les é et er. Alors là je vais aller voir [les élèves] et après ça, je vais faire « Ah ! avec lui, ça ne marche pas pantoute. » (Enseignant 25)*

*« En fait, avec la classe que j'avais cette année, je n'avais pas le choix de faire ça. Je donnais des blocs. Les explications duraient au maximum 15 minutes, puis ils faisaient une petite tâche de 15 de minutes et après ça, on changeait d'activité, sinon ils perdaient l'intérêt. On a fait ça pour tout le groupe parce que le niveau d'attention [des élèves] en deuxième année n'est pas assez long. Je vais toujours faire mes trois cases dans ma période. » (Enseignant 35)*

*« Je le sais certains élèves sont plus visuels. Je suis quelqu'un qui a tendance à varier ses moyens pour aller toucher ceux qui sont plus kinesthésiques ou pour aller toucher à ceux qui sont plus visuels, qui sont plus auditifs. J'essaie de varier ces méthodes-là. Est-ce que c'est vraiment planifié ? Souvent, ça va être un peu improvisé, tu sais « Ah bien là je sens que... ok. » Donc j'adapte là. Dans l'immédiat. Là il y a un besoin. Ce qui fait que ce n'est pas tant planifié. » (Enseignant 28)*

À travers ces extraits, on constate que les enseignants utilisent des pratiques d'enseignement dites traditionnelles, en raison de leur caractère collectif et homogène, et qu'ils tendent à réagir aux besoins différents manifestés par les élèves pendant ou après le déroulement des activités d'enseignement.

En résumé, les enseignants qui définissent la différenciation comme un ajustement aux capacités des élèves centrent leur discours sur les difficultés de certains élèves de leur groupe. Parmi les pratiques mentionnées pour illustrer leur propos sur la différenciation pédagogique se trouvent des pratiques d'accommodation et de modification. Ces pratiques sont souvent de nature réactive plutôt que proactive. Il y a confusion entre les types de pratiques chez ces enseignants dont le discours est centré sur les différences individuelles reliées aux capacités et limitations des élèves en difficulté par rapport aux autres. L'enseignant recourt en général, dans ces classes, à un enseignement homogène planifié selon le profil de l'élève moyen. Il s'agit d'une compréhension non conforme<sup>31</sup> de la définition de la différenciation pédagogique proposée dans cet ouvrage en raison de la nature réactive des pratiques utilisées et de leur centration sur les difficultés

---

<sup>31</sup> L'expression compréhension « non conforme » est utilisée plutôt que l'expression « compréhension erronée » puisque, le cadre conceptuel utilisé dans cette thèse pourra être modifié en fonction des résultats de la présente recherche et des recherches en cours dans ce domaine.

rencontrées par les élèves handicapés ou en difficulté à rencontrer les exigences fixées pour les élèves qui n'ont pas de limitations fonctionnelles ou de difficulté d'apprentissage.

Le tableau XXVII suivant résume les trois différentes conceptions de la différenciation pédagogique.

Tableau XXVII : Résumé des sens de la différenciation pédagogique

<b>Sens de la différenciation</b>	<b>Facteurs d'hétérogénéité ciblés</b>	<b>Exemples de pratiques</b>
Compréhension conforme : <i>Tenir compte des différences (n=3)</i> <sup>32</sup>	Variés : sexe, niveau scolaire, âge, degré d'autonomie, besoin de soutien, champs d'intérêt, niveau de compétence, rythme, situation familiale, type d'intelligence, besoin de manipulation, style d'apprentissage, etc.	Activités d'apprentissage ouvertes comportant des choix
Compréhension restreinte : <i>Tenir compte des niveaux de compétence (n=5)</i>	Niveaux de compétence ou de difficulté	Sous-groupes de besoins homogènes
Compréhension non conforme : <i>Tenir compte de la capacité de chaque élève (n=5)</i>	Caractéristiques individuelles des élèves handicapés ou en difficulté (déficience, retard de développement, lenteur d'exécution)	Activités d'apprentissage fermées. Ajustement des exigences pour les élèves en difficulté. Pratiques réactives. Accommodations et modifications.

### 6.1.2 Les pratiques d'enseignement de stratégies

L'analyse du sens donné à l'enseignement de stratégies par les enseignants met en évidence trois façons différentes de comprendre cette pratique. Elles traduisent toutes à

<sup>32</sup> Le nombre de sujets rapportés indique la pertinence de rapporter les différentes compréhensions de la pratique parmi les résultats. Il n'indique pas une proportion d'enseignants représentative dans la population d'enseignants étudiée.

divers degré le rôle central de cette pratique en enseignement au primaire : outiller les élèves, leur donner des méthodes de travail et apprendre à apprendre.

### 6.1.2.1 Outiller pour apprendre dans différents contextes

Certains enseignants (n=3) enseignent différentes stratégies à leurs élèves dans le but de leur apprendre plusieurs façons de réaliser les tâches scolaires.

*« C'est des moyens, des trucs qu'on essaie de donner aux élèves pour qu'ils soient capables de se débrouiller dans plusieurs situations, dans plusieurs contextes. »*  
(Enseignant 28)

Au-delà de l'enseignement des diverses stratégies d'apprentissage de la lecture et de l'écriture, il est important pour ces enseignants que les élèves puissent parmi les stratégies apprises à l'école pour adopter progressivement des stratégies personnelles qui fonctionnent pour eux.

*« J'aime donner différentes stratégies pour que finalement les enfants puissent choisir celles qu'ils veulent à la fin. Je n'aime pas donner une recette pour faire une situation d'écriture. »* (Enseignant 36)

Afin d'amener tous leurs élèves à adopter des stratégies qui fonctionnent, ces enseignants insistent sur la constance nécessaire. Cette constance est assurée en partie par la collaboration entre les enseignants, l'orthopédagogue et les parents :

*« On a aussi un code de correction à l'école. Pour l'identification des classes de mots. On essaie de trouver des noms, on essaie de trouver des adjectifs. Comment on fait ? C'est dans l'agenda. Les parents l'ont. On essaie d'utiliser le même code jusqu'à la 6<sup>e</sup> année. Ce qui fait qu'au lieu de mêler les élèves, tout le monde a un code commun. Donc l'identification est standard. »* (Enseignant 28)

*« [Les élèves en difficulté] ne se contentent pas des stratégies générales. Ils ont besoin d'avoir quelque chose d'un peu plus concret. Puis, le fait qu'on travaille en concertation, l'orthopédagogue et moi, on réinvestit ensemble les mêmes stratégies. [...] Ils ont besoin de les travailler encore plus que ceux qui fonctionnent selon la moyenne. »* (Enseignant 28)

*« L'orthopédagogue m'explique beaucoup son processus de travail. Ce qui fait en sorte qu'on peut en discuter beaucoup et que je peux poursuivre le travail qu'elle fait avec ces enfants. »* (Enseignant 36)

*« Pour une tâche d'écriture, il y a certains enfants qui vont la faire seuls et d'autres, qui ont droit d'avoir quelqu'un qui va les aider à y penser, à utiliser leurs stratégies.*

*Ici on a beaucoup de parents, alors je vais beaucoup utiliser les parents. Des parents quand même assez outillés. » (Enseignant 23)*

Dans ces extraits, les élèves en général et les élèves handicapés ou en difficulté plus particulièrement bénéficient selon ces enseignants d'explications concrètes, d'aide individualisée, de constance dans l'enseignement et d'occasions de pratique plus nombreuses que les élèves qui cheminent de façon attendue. Les enseignants qui tentent d'outiller leurs élèves avec l'enseignement de stratégies d'apprentissage semblent adopter des pratiques qui permettent à l'élève handicapé ou en difficulté d'obtenir un soutien individuel plus efficace selon eux. Ce soutien peut prendre la forme d'un aide-mémoire ou d'une aide directe donnée par l'enseignant ou par un professionnel des services complémentaires :

*« Il y a des élèves en difficulté qui ont une petite carte avec une stratégie pour eux sur leur bureau, pour leur rappeler. » (Enseignant 36)*

*« Je le dis souvent à l'orthopédagogue ou en francisation, viens les chercher le matin si t'es capable, ils vont avancer beaucoup mieux avec toi qu'une heure avec moi à en comprendre juste le tiers et ça va avancer. Il y a cette ouverture-là. Mais moi aussi je vais prendre le temps de m'asseoir avec eux. » (Enseignant 23)*

Outre ce soutien aux élèves handicapés ou en difficulté, les pratiques d'enseignement de stratégies de ces enseignants sont centrées sur l'apprentissage des compétences dans les matières de base, tout en insistant sur l'apprentissage de plusieurs stratégies différentes.

*« Tu veux apprendre à lire, parfait, on a plein de façons de lire, moi je suis là pour t'en montrer et je les nomme. Je leur donne les grands mots scientifiques, la reconnaissance globale, tu vas prendre des photos. » (Enseignant 23)*

*« Il y a beaucoup de clés de lectures ou de trucs en écriture, ce qui fait que ce sont des stratégies finalement qui leur donnent des moyens. Quand je lis un texte long, qu'est-ce que je peux faire ? Quand j'ai un texte court ? Quand j'ai... Alors, il y a plusieurs stratégies comme ça qui viennent du manuel qu'on a. » (Enseignant 28)*

*« À un moment donné, ils ont vu le plan d'écriture. À un autre moment, on a fait une tempête d'idées. Puis, on l'a fait d'une autre façon. » (Enseignant 36)*

En résumé, la compréhension de l'enseignement de stratégies de ce sous-groupe d'enseignants réfère à l'importance d'enseigner différentes stratégies aux élèves qui leur offrent des façons de réaliser les tâches scolaires. Pour y arriver, ces enseignants misent sur une collaboration accrue à l'école et à la maison afin d'amener les élèves à adopter ces différents outils. Les élèves handicapés ou en difficulté bénéficient de cette constance entre les agents d'éducation, mais ils ont également besoin d'explications concrètes, d'aide individualisée et d'occasions de pratiques plus nombreuses selon ces enseignants. Les stratégies d'apprentissage dans les matières de base sont les pratiques d'enseignement de stratégies citées par ces enseignants. Il s'agit d'une compréhension de cette pratique conforme à ce que la littérature suggère pour l'ensemble des élèves et pour les élèves handicapés ou en difficulté.

#### *6.1.2.2 Donner des méthodes de travail*

Pour une majorité d'enseignants de notre échantillon (n= 8), enseigner une stratégie signifie proposer une ou plusieurs démarches à leurs élèves pour réaliser les tâches scolaires. Ces démarches permettent aux élèves de réaliser les tâches de manière autonome. Certains enseignants parlent également d'une « méthode », d'« étapes » qu'ils « montrent » à leurs élèves pour réaliser leurs tâches.

*« C'est d'aller donner la démarche à l'enfant pour qu'il arrive à un résultat. »  
(Enseignant 30)*

*« C'est de leur montrer comment faire pour qu'ils soient capables de se débrouiller seuls. C'est, mettons, de la méthodologie un peu là. » (Enseignant 51)*

*« C'est de donner les outils ou les étapes à l'élève pour qu'il arrive à accomplir, à amener à bien son apprentissage. » (Enseignant 33)*

Ces enseignants identifient des besoins particuliers chez leurs élèves handicapés ou en difficulté lorsqu'ils apprennent les stratégies d'apprentissage.

*« Oui, parfois il faut les décortiquer davantage, quand on parle de la stratégie globale, on dit prend une photo du mot, regarde le bien. Pour les élèves en difficulté, ça parlait moins. L'enseignement est plus décortiqué, plus explicite, le matériel sera plus présent aussi. Alors quand on va parler de dizaine, on va ressortir une tour, on va leur montrer; pour eux ce n'est pas clair, c'est encore abstrait. » (Enseignant 33)*

« Il peut y avoir un travail de plus, par exemple en récupération, revenir là-dessus, offrir d'autres tâches pour vraiment qu'ils acquièrent ces stratégies-là. » (Enseignant 30)

« J'ai l'impression que, peut-être avec les élèves en difficulté, on va plus répéter, mais c'est les mêmes que je donne. » (Enseignant 37)

« Peut-être qu'avec les élèves en difficulté on doit y référer plus souvent, leur faire penser, leur mettre des référents sur les murs de la classe. » (Enseignant 35)

« On les enseigne plus souvent, on répète plus souvent les mêmes, peut-être qu'on en utilise moins aussi parce qu'ils ne sont pas rendus là. » (Enseignant 31)

Ces élèves auraient davantage besoin d'occasions de pratiquer les stratégies apprises, que l'enseignant répète les explications souvent et que ces dernières soient concrètes et appuyées d'un support visuel. Certains enseignants identifient également des besoins d'aide individuelle, permettant le respect d'un rythme d'apprentissage plus lent et d'enseignement et le travail supplémentaire en récupération.

En ce qui concerne leurs pratiques d'enseignement de stratégies en général, ces enseignants insistent sur l'important de modéliser la stratégie à apprendre en la faisant avec les enfants.

« Bien je m'assois, j'ai un rétroprojecteur, on a chacun un texte, puis je le fais avec eux. » (Enseignant 29)

« Je fais beaucoup de modelage, si on fait un journal, on leur montre comment faire. » (Enseignant 31)

Ici, ils font systématiquement référence à l'enseignement des matières de base qui nécessite une bonne connaissance, chez l'élève, des stratégies qui permettent de lire, d'écrire et de résoudre des situations problèmes en mathématique.

« On fait beaucoup d'analyse logique de différentes façons, de façons traditionnelles, en arbre, le sablier. C'est la seule façon d'après moi d'arriver à comprendre un texte, d'arriver à comprendre une phrase. » (Enseignant 27)

« Avant de lire un texte, tu regardes les images, tu vas voir les sous-titres, c'est un texte qui est informatif? Tu vois les marques du dialogue? » (Enseignant 51)

*« En lecture, on montrait par exemple la globalisation. Première étape, va voir les mots que tu as reconnus. Qu'est-ce que pourrait être la deuxième étape ? Quand on présente une stratégie, ça fait très magistral, autant que je suis en avant à faire mon discours, que les enfants vont l'appliquer, vont l'essayer. » (Enseignant 33)*

*« Ils ont vraiment un tableau avec des étapes à suivre : Je lis le problème au moins deux fois, j'encercle la question, je souligne les données importantes, je fais un dessin ou un calcul, phrase mathématique et réponse complète. Ça, c'est mon canevas, je ne sais pas si c'est des stratégies, mais je pense que oui. » (Enseignant 51)*

Les pratiques de ce sous-groupe d'enseignants sont également centrées sur l'enseignement de stratégies dans les matières de base. Par contre, les enseignants semblent insister davantage sur la démarche à suivre qui comprend une série d'étapes à réaliser.

En résumé, la compréhension de l'enseignement de stratégies de ce sous-groupe d'enseignants réfère à l'enseignement de méthodes de travail pour réaliser les tâches scolaires. Tous les élèves bénéficient de cet enseignement. Les élèves en difficulté bénéficient aussi d'occasions de pratiques plus nombreuses, ont besoin que l'enseignant répète plus souvent les stratégies à apprendre et nécessitent des explications concrètes et appuyées d'un support visuel. Les stratégies d'apprentissage dans les matières de base sont également les pratiques d'enseignement de stratégies qui sont citées par ces enseignants et qui prennent la forme de démarches enseignées de manière explicite à l'ensemble des élèves. Il s'agit d'une compréhension de l'enseignement de stratégies globalement conforme à ce que la littérature suggère en termes de pratiques pour l'ensemble des élèves. On peut cependant noter que l'importance d'un enseignement différencié pour les élèves en difficulté est moins marquée pour ce sous-groupe d'enseignants que pour le premier (Outiller pour apprendre).

### *6.1.2.3 Apprendre à apprendre*

Pour certains enseignants (n=2), l'enseignement de stratégies permet d'apprendre aux élèves à réfléchir à la tâche qu'ils ont à accomplir, à ce qu'ils cherchent et à la manière d'y arriver.

« *Moi, je vois ça un peu comme la métacognition. Apprendre à apprendre.* » (Enseignant 25)

« *Apprendre à apprendre, je te dirais. [...] On parle de la mémoire, comment elle fonctionne, comment on peut faire pour s'aider à étudier.* » (Enseignant 24)

Pour ces enseignants, tous les élèves de la classe profitent de l'enseignement des stratégies, car ils ont tous besoin d'apprendre et l'ensemble des élèves peut éprouver des difficultés :

« *C'est des choses que je fais en grand groupe. C'est tout le monde qui en a besoin, parce que ce n'est pas juste les élèves en difficulté qui ne connaissent pas leurs multiples en 5e année, ce n'est pas juste les élèves en difficulté qui font des fautes d'orthographe.* » (Enseignant 24)

« *Au début, je l'ai fait pour tout le monde, mais j'en ai qui n'ont pas besoin de ça. Donc, au début, je les obligeais. Et là, à un moment donné, fin octobre, j'en ai qui ont dit : « Ah! Je suis obligé de tout faire ça, là ? – Non. »* » (Enseignant 25)

Cet enseignement de groupe ne semble pas répondre aux besoins de tous les élèves. Dans le 2<sup>e</sup> extrait, il ne semble pas répondre aux besoins des élèves compétents à qui un enseignement destiné aux élèves en difficulté est offert et une certaine façon de réaliser les tâches est imposée. Les enseignants ne semblent pas avoir évalué avec précision les connaissances et le niveau de compétence de leurs élèves par rapport à l'utilisation de ces stratégies ni ne semblent avoir anticipé les besoins des élèves. Ils espèrent que les élèves tirent profit de l'enseignement fait en groupe, et ce même si cette façon de faire n'est pas toujours efficace :

« *Il y en a qui ne réussissait jamais. Je me demandais comment ça se fait qu'il n'a pas compris lui. On l'avait étudié cette stratégie, mais en grand groupe. Il ne voyait pas pourquoi faire ça. En le faisant avec moi à mon bureau, il a compris. Mais je te dirais que ce n'est pas tout le temps. C'est quand j'ai vraiment une interrogation que je vais faire venir l'élève et que je vais essayer de comprendre, sinon, je te dirais que je ne fais pas ça tous les jours.* » (Enseignement 25)

Pour ces enseignants, il est important que l'élève comprenne les processus d'apprentissage et se questionne pendant la réalisation de la tâche afin de retenir l'information et de réaliser les tâches.

*« Les deux premiers mois, j'enseigne beaucoup de stratégies, justement apprendre à apprendre, pourquoi quand on lit, après chaque paragraphe, on cache notre paragraphe et on essaie : qu'est-ce que j'ai lu ? Ai-je compris quelque chose ? Un moment donné ils s'aperçoivent, tiens, je comprends ce que je lis. C'est quand ils s'aperçoivent que ça marche, qu'après ça ils sont corrects pour l'année et ils continuent d'utiliser les stratégies. » (Enseignant 24)*

*« Avant de faire une situation de lecture, de dire : « Tu as un QUI, tu cherches quoi ? » Le petit mot qui va t'aider, on le met en jaune. On le surligne. » (Enseignant 25)*

Ces stratégies touchent également les matières de base, mais une certaine modélisation des stratégies métacognitives est effectuée par l'enseignant.

En résumé, la compréhension de l'enseignement de stratégies de ce sous-groupe d'enseignants met l'accent sur la réflexion de l'élève pendant la réalisation d'une tâche ou l'apprentissage d'un contenu qu'il doit maîtriser. Tous les élèves bénéficieraient de cet enseignement et aucun enseignement particulier n'est planifié pour les élèves handicapés ou en difficulté. Les stratégies d'apprentissage enseignées aux élèves ont pour but de les amener à développer un questionnement pendant le travail leur permettant ainsi de réaliser le travail demandé. Bien que l'enseignement de stratégies métacognitives soit une bonne pratique en soi, l'enseignement peu précis qu'en font ces enseignants démontre une compréhension non conforme de l'utilisation efficace de cette pratique. Le tableau XXVIII suivant résume les trois différentes compréhensions de l'enseignement de stratégies.

Tableau XXVIII : Résumé des sens de l'enseignement de stratégies

<b>Sens de l'enseignement de stratégies</b>	<b>Élèves ciblés</b>	<b>Exemple de pratiques</b>
Compréhension conforme : <i>Outiller pour apprendre dans différents contextes</i> (n=3)	Tous les élèves de la classe Les élèves handicapés ou en difficulté	Stratégies d'apprentissage dans les matières de base; Constance, explications concrètes, aide individualisée et pratiques nombreuses pour les élèves en difficulté.
Compréhension conforme : <i>Donner des méthodes de travail</i> (n=8)	Tous les élèves Les élèves handicapés ou en difficulté	Stratégies d'apprentissage dans les matières de base; Enseignement explicite; Explications concrètes et support visuel pour les élèves en difficulté.
Compréhension non conforme : <i>Apprendre à apprendre</i> (n=2)	Tous les élèves de la classe	Stratégies métacognitives, enseignement de groupe.

### 6.1.3 Les pratiques d'accommodation

L'analyse du sens donné à la pratique d'accommodation par les enseignants a permis de faire ressortir deux façons différentes de comprendre cette pratique. La première réfère à l'adaptation de l'enseignement pour les élèves handicapés ou en difficulté et la seconde réfère à une réduction de la quantité de travail exigé de ces élèves. Peu d'enseignants ont cependant formulé une définition de cette pratique. Certains préféraient fournir des exemples correspondant à leur compréhension de cette pratique. D'autres enfin n'ont pas pu fournir d'explications claires quant à cette pratique.

#### 6.1.3.1 Adapter l'enseignement

Plusieurs enseignants (n=7) font référence à des « adaptations », à un changement dans leurs « façons de faire » ou dans leurs « exigences » pour un élève handicapé ou en difficulté. Les enseignants précisent souvent qu'il s'agit d'une exception faite pour cet

élève seulement et d'autres, que cette exception ne diminue pas les exigences prescrites au programme général.

*« Ce sont des adaptations, des permissions spéciales que cet enfant-là va avoir. »*  
(Enseignant 23)

*« L'accommodation ça va être de vraiment transformer ma façon de faire, mes exigences, pour que je puisse l'accommoder parce que pour lui c'est impossible. »*  
(Enseignant 30)

*« Ce qui ne dérange pas les attentes de fin de diplomation, ce qui peut être fait pour un élève, mais qui n'enlève rien aux autres. »* (Enseignant 35)

Ces enseignants font référence à un élève ayant un handicap ou un trouble d'apprentissage. Cependant, certains soulignent que des élèves éprouvant des difficultés peuvent également bénéficier de cette pratique.

*« Je pense que pour mon élève qui a une dyspraxie on a accommodé beaucoup. Juste l'achat de matériel, l'ordinateur à elle, le numériseur. Je n'avais pas d'imprimante dans la classe. On s'est muni d'une imprimante. C'est beaucoup d'accommodation. »* (Enseignant 28)

*« Je vais donner un exemple de ma petite fille qui a un problème visuel, elle je lui fais agrandir ses textes. Je l'ai fait à la photocopieuse. »* (Enseignant 35)

*« Alors mes enfants en troubles de concentration, diagnostiqués ou pas, là, diagnostiqués par moi « en difficulté de concentration », il faut que je me permette de les accommoder parce qu'ils n'arriveront pas. »* (Enseignant 30)

Ces enseignants décrivent des pratiques accommodations reconnues qui font partie des accommodations identifiées dans le cadre conceptuel de cette étude :

*« Des isolements pour aller s'isoler en arrière. Il y a les petits écouteurs de construction pour les élèves en difficulté. »* (Enseignant 30)

*« Pour faire une évaluation lecture, j'ai deux élèves qui partent avec le texte la veille. Toujours. Ça c'est prévu parce que pour que leur tâche soit moins difficile. »*  
(Enseignant 36)

*« Mon élève qui est en train de travailler avec son Lexibook sur son bureau tandis que les autres ne l'ont pas. Et même son laptop. »* (Enseignant 51)

*« Justement, mon élève qui allait à l'ordinateur. Je veux que tu fasses la tâche, mais je ne veux pas te décourager non plus; mon but c'est que tu écrives des phrases, ce n'est pas la calligraphie. » (Enseignant 23)*

Ces extraits illustrent que ces enseignants proposent différentes accommodations à leurs élèves handicapés ou en difficulté qui leur permet d'atteindre les objectifs fixés pour tous les élèves. Leurs discours ne sont cependant pas clairs en ce qui concerne les élèves ciblés par ce type de soutien :

*« Alors pour mes enfants en troubles de concentration, diagnostiqués ou pas, diagnostiqués par moi « en difficulté de concentration », il faut que je me permette de les accommoder, parce qu'ils n'arriveront pas. » (Enseignant 30)*

De plus, il n'est pas toujours simple pour l'enseignant de faire la distinction entre cette pratique et d'autres pratiques :

*« Selon moi, entre accommodation puis différenciation, je trouve qu'il y a un lien très étroit, là. Alors si j'ai besoin de sortir un élève qui n'est pas capable de se concentrer, c'en est une forme d'accommodation. Je suis en train de lui donner les moyens pour réussir, tu sais. De donner plus de temps à un autre élève qui n'avance pas, c'en est une forme d'accommodation. Selon moi, de permettre à un élève de ne pas faire ses multiplications parce qu'elle en est incapable, ça aussi c'en est une forme d'accommodation. En fait, je ne serais pas capable de donner la distinction entre les deux, s'il y en a une. » (Enseignant 28)*

Certaines accommodations générales, comme offrir un autre local pour travailler ou donner plus de temps, sont des pratiques qui peuvent effectivement appartenir au registre de plus d'un type de pratiques d'individualisation de l'enseignement. La confusion autour des pratiques arriverait même à rendre acceptable le retrait de certains contenus prévus au programme pour un élève jugé incapable de l'apprendre.

En résumé, la compréhension de l'accommodation de ces enseignants réfère à l'utilisation d'adaptations. Ces mesures permettent aux élèves handicapés ou en difficulté de réaliser les tâches demandées par l'enseignant et de répondre aux mêmes attentes que celles fixées pour l'ensemble des élèves. Certains enseignants réservent ces accommodations à leurs élèves identifiés handicapés ou ayant un trouble d'apprentissage. On sent toutefois qu'il n'est pas nécessaire pour certains enseignants de ce sous-groupe de réserver certaines accommodations pour certains élèves. Ces enseignants donnent en

exemple des pratiques d'accommodation qui sont effectivement des exemples conformes à cette pratique. Globalement, cette compréhension de l'accommodation est relativement conforme à celle utilisée dans le cadre conceptuel de cette étude. La tendance à accorder des accommodations à tous les élèves qui semblent en avoir besoin est cependant une pratique à remettre en question. Les résultats font également ressortir la difficulté pour les enseignants de distinguer cette pratique des autres types de pratiques d'individualisation de l'enseignement.

### 6.1.3.2 Réduire la quantité de travail

Pour quelques enseignants (n=2), utiliser une accommodation signifie essentiellement de réduire la quantité de travail demandé à l'élève en difficulté.

« Justement l'accommodation... bien c'est ça, la réduction au point de vue du travail. » (Enseignant 29)

« C'est d'adapter, réduire la tâche, changer complètement la tâche. » (Enseignant 31)

Les élèves handicapés ou en difficulté sont ceux à qui s'adresse cette réduction de la quantité du travail à faire en classe :

« Mon élève qui est en trouble de comportement. » (Enseignant 29)

« Les élèves en langage ont aussi des difficultés de motricité. » (Enseignant 31)

Ces enseignants décrivent des pratiques qui sont des modifications. En effet, ils proposent à leurs élèves de réaliser considérablement moins de travail que les autres, sans leur proposer d'accommodations qui puissent permettre à ces élèves de répondre aux mêmes exigences que leurs pairs.

« Moi ce serait de lui permettre que, justement, il ne fasse pas tout son travail. Tu sais que, ce qu'il a fait c'est bien fait. Tu sais, s'il a fait deux numéros sur 10, mais qu'il les a bien faits, alors je suis contente. (...) Qu'il aille se calmer cinq, dix minutes dans le coin lecture, même si on a commencé le cours. Tu sais j'aime mieux qu'il soit disposé que tout le monde perde son cours. » (Enseignant 29)

« Dans un cahier de calligraphie, la plupart des élèves en langage ont aussi des difficultés de motricité, donc ils ne feront pas une page, ils feront deux lignes de

*chaque. C'est assez, on ajuste les exigences. Si c'est une tâche en lecture, je vais écrire pour lui... » (Enseignant 31)*

Dans ce dernier extrait, l'enseignant offre une accommodation pour une tâche de lecture (prendre en note sa réponse) et propose une modification lorsque l'élève doit écrire.

En résumé, la pratique d'accommodation correspond, pour ces enseignants, à une réduction des exigences pour répondre aux besoins de leurs élèves identifiés handicapés ou ayant un trouble d'apprentissage. Les pratiques nommées par ces enseignants sont en fait des modifications pour la plupart. Cette compréhension de l'accommodation est non conforme aux éléments retenus dans le cadre conceptuel de cette étude. Il semble que ces enseignants ne soient pas en mesure de distinguer cette pratique des autres types de pratiques d'individualisation de l'enseignement.

Enfin, outre les deux sens de l'accommodation présentés précédemment, l'échantillon comprend d'autres enseignants (n=4) qui n'ont pas été en mesure de préciser leur compréhension de l'accommodation. L'un d'entre eux affirme avoir suivi une formation récemment et s'avoue confus :

*« Il ne faut pas que je me trompe, parce que ça je l'avais vraiment dans ma formation, adaptation et accommodation ce n'était pas tout à fait pareil. Puis, il y en avait un où on faisait juste ajuster la tâche, mais on évaluait la même chose. Tandis que dans l'autre cas, on changeait carrément les objectifs, puisque les élèves n'étaient pas au même niveau. » (Enseignant 37)*

D'autres enseignants (n=2) pensent que l'accommodation ne s'adresse pas à leurs élèves handicapés ou en difficulté.

*« Moi c'est sûr que je n'ai pas d'handicapés corporels. » (Enseignant 25)*

*« Présentement, je n'en ai pas. » (Enseignant 24)*

Un enseignant affirme qu'une accommodation devrait diminuer la note obtenue par l'élève, afin d'informer les parents que l'élève a reçu du soutien.

« C'est toujours noté : « a bénéficié de 20 minutes supplémentaires ». Parce que, dans certains cas, les enfants ont juste besoin de plus de temps. Il n'en demeure pas moins que le standard, c'est une tâche qui se termine en 30 minutes. Je vais le laisser finir, mais il ne pourra pas avoir une cote A. Alors, si le parent voit arriver un C+, il va savoir qu'il a bénéficié de 30 minutes supplémentaires. Oui, il est capable, mais au niveau de l'exécution si c'est une lenteur neurologique ou volontaire, on cherchera après. » (Enseignant 33)

Le « standard » d'une tâche en 30 minutes ne fait pas partie des exigences du programme de formation générale. Aucune autre forme de soutien permettant à l'élève d'accomplir la tâche dans un temps plus court ne semble proposée à l'élève. Considérant les disparités entre les discours de ces enseignants et le fait que la compréhension de cette pratique d'individualisation n'est pas conforme aux définitions adoptées dans cette thèse, ces quatre derniers cas ne font pas partie de l'analyse des sens donnés à l'accommodation. Le tableau XXIX suivant résume les deux différentes conceptions de l'accommodation.

Tableau XXIX : Résumé des sens de l'accommodation

<b>Sens de l'accommodation</b>	<b>Élèves ciblés</b>	<b>Exemple de pratiques</b>
Compréhension conforme : <i>Adapter l'enseignement</i> (n=7)	Élèves handicapés, ayant un trouble d'apprentissage ou une difficulté d'apprentissage	Accommodations; Confusion possible avec la différenciation et la modification.
Compréhension non conforme : <i>Réduire la quantité de travail</i> (n=2)	Troubles de comportement Élèves handicapés (déficience langagière)	Accommodation ou modification selon la tâche demandée.

#### 6.1.4 Les pratiques de modification

L'analyse du sens donné à la modification par les enseignants a permis de faire ressortir trois façons différentes de comprendre cette pratique. La première réfère à une diminution des exigences, la deuxième au retrait de certains objets d'apprentissage et la troisième, à la formulation d'objectifs individualisés.

#### 6.1.4.1 Diminuer les exigences

Pour certains enseignants (n=5), modifier équivaut à diminuer les exigences.

« *C'est quand tu modifies les attentes, c'est de les diminuer.* » (Enseignant 35)

« *Ça va être de modifier nos attentes.* » (Enseignant 23)

Les élèves à qui s'adressent les modifications sont des élèves handicapés ou des élèves ayant accumulé un retard très significatif.

« *J'en avais un dont le handicap était plus proche de la déficience.* » (Enseignant 23)

« *Il ne réussit pas la 6e année en lecture et écriture.* » (Enseignant 27)

Les pratiques utilisées par ces enseignants consistent à réduire les exigences en réduisant la quantité de travail demandé à l'élève ou de simplifier l'objet d'apprentissage qui devrait être enseigné et évalué.

« *Par exemple, pour un élève en production écrite, à la fin de l'année, je m'attends à ce qu'il écrive entre 8 et 10 phrases de 8 à 10 mots, si je fais une modification, je vais demander à un élève d'en écrire seulement 4, mais ça va de soi qu'il n'aura pas la note en fonction.* » (Enseignant 35)

« *Dans les modifications, justement, réduire une tâche, enlever un numéro... (...) Il fait le numéro, mais avec aide... telle partie, le raisonnement il ne l'a pas eu bon.* » (Enseignant 23)

« *En constatant les difficultés, on ne visera pas la lecture ou l'écriture d'inférences. On va leur demander de décoder pour commencer et ensuite ils poursuivront une année de plus.* » (Enseignant 33)

« *On va y aller avec les mêmes compétences, mais je pense qu'on ne visera pas le bout de l'échelon pour cet élève-là.* » (Enseignant 33)

Tous les enseignants soulignent que cette diminution des exigences a des répercussions sur le cheminement scolaire de ces élèves.

« *On va utiliser le bulletin du cycle avant d'utiliser des évaluations vraiment en lien avec ce que l'enfant a appris; ne pas utiliser l'évaluation de 2e année, parce qu'elle est en 2e année.* » (Enseignant 23)

*« On leur dit souvent que la modification se fait temporairement, et que, si on est obligé de modifier toujours, surtout pour la petite fille qui fait de l'hypotonie, on a mentionné tout de suite aux parents que ça allait affecter la diplomation. »*  
(Enseignant 35)

Il semble clair pour ces enseignants que les élèves qui bénéficient de ces modifications ne cheminent plus dans le programme général, mais dans un programme modifié pour eux.

En résumé, la compréhension de la modification de ce sous-groupe d'enseignants correspond à une diminution des exigences. Cette diminution des exigences s'adresse uniquement aux élèves handicapés ou ayant accumulé un retard scolaire important. Les pratiques qui découlent de cette compréhension consistent en une réduction significative de la quantité de travail demandé aux élèves ou une simplification importante de l'objet d'apprentissage qui devrait être enseigné. La simplification et la réduction de la quantité de travail demandé sont telles que le cheminement de l'élève est compromis par l'accumulation rapide d'un très grand retard scolaire. Cette compréhension est conforme à la pratique de modification incluse dans le cadre conceptuel de cette étude.

#### *6.1.4.2 Retrait de certains objets d'apprentissage et d'évaluation*

Pour d'autres enseignants (n=5), modifier signifie retrancher certains objets d'apprentissage prévu au programme de formation.

*« On va enlever une compétence. »* (Enseignant 30)

*« On va être obligé vraiment d'évaluer un élève qui n'est pas au même niveau. »*  
(Enseignant 37)

Les élèves handicapés sont les élèves ciblés par le retrait d'un objet d'apprentissage.

*« Tu sais j'ai laissé tomber les multiplications pour mon élève qui a une dyspraxie. Même si on doit les voir, on a lâché prise là-dessus. »* (Enseignant 28)

*« Par exemple, pour un élève pour qui il est plus difficile d'écrire, alors que la calligraphie serait une compétence finale, on va modifier le programme carrément pour lui. Un élève qui aurait un trouble d'équilibre, en éducation physique, on va enlever la compétence gymnastique. S'il a un trouble d'équilibre, il n'y arrivera pas même s'il en fait 200 heures là-dessus. »* (Enseignant 30)

Pour un autre enseignant par contre, un grand retard scolaire justifie le retrait de certains objets d'apprentissage :

*« S'il est rendu en 6<sup>e</sup> année, mais qu'il est de niveau de 3<sup>e</sup>, bien moi je vais lui enseigner des choses de 3<sup>e</sup>. » (Enseignant 29)*

Les pratiques utilisées pour exemplifier leurs propos sont des modifications. Un contenu essentiellement prévu pour une année antérieure de scolarité est enseigné à l'élève puisqu'il correspond au niveau de compétence dans lequel il se trouve. Certains enseignants banalisent cette pratique qui serait justifiée dans un programme par cycle d'apprentissage.

*« Je pense qu'en première année de cycle, tu sais il y a des choses sur lesquelles on peut mettre moins d'énergie en se disant que l'enfant a quand même deux ans pour accomplir ses apprentissages. » (Enseignant 28)*

*« Le fait de travailler par cycle, on dirait qu'on a moins d'attentes. Moi, je suis en 5<sup>e</sup> année, s'il ne l'apprend cette année, il va l'apprendre l'année prochaine. Au pire, il ne l'apprendra jamais, mais ça ne met pas de pression. » (Enseignant 24)*

*« Moi personnellement, je n'en fais pas beaucoup non plus, là, vraiment pas. Bien en fait, je ne modifie pas le programme, je fais juste dire qu'ils ne l'ont pas atteint. » (Enseignant 30)*

Dans les premiers extraits, les enseignants se servent de l'enseignement par cycle pour justifier le report d'un contenu à un moment ultérieur. Dans le troisième exemple, l'enseignant ne semble pas percevoir cette pratique comme une modification. Par contre, il se reprend plus loin dans l'entrevue :

*« Effectivement je prête du matériel à des profs de 6<sup>e</sup>. On a des élèves de la réforme pour qui ça a donné des catastrophes. On est obligé de prêter du matériel en 4<sup>e</sup> année ou 5<sup>e</sup> année, ils ne devraient pas utiliser mon matériel de 2<sup>e</sup> année. Alors eux ne voient pas du tout le programme de leur niveau. C'est clair. Il y en a de ça dans les modifications de programme. Oui il y en a plein dans ce sens-là. Ce que je pensais, c'est qu'on ne l'évaluerait pas à la fin. » (Enseignant 30)*

Il semble donc que certains enseignants ne soient pas conscients ou soient plus ou moins à l'aise de reconnaître les répercussions à long terme du retrait de certains objets d'apprentissage en début de scolarité. En effet, les enseignants des niveaux supérieurs qui

doivent enseigner le contenu des années antérieures font face à un dilemme lorsqu'ils doivent évaluer leurs élèves handicapés ou en difficulté.

*« Par contre moi, j'ai des réserves là-dessus. On peut le faire sauf que je me dis : « Ok, en 6e année, tu sais on a le bilan, c'est une fin de cycle, alors toute l'année je vais l'avoir évalué au niveau du 2<sup>e</sup> cycle, sauf que là au bilan, je suis obligé de faire 3<sup>e</sup> cycle. Alors c'est sûr que, s'il n'est qu'au niveau du 2e cycle, il ne passera pas. » (Enseignant 29)*

En résumé, la compréhension de la modification de ce sous-groupe d'enseignants fait référence au retrait d'objets d'apprentissage et d'évaluation. Cette diminution des exigences s'adresse également uniquement aux élèves handicapés ou ayant accumulé un retard scolaire important. Les pratiques qui découlent de cette compréhension consistent à retirer des contenus prévus au programme en début de scolarité et contraignent ensuite les enseignants à revenir sur les contenus considérés non acquis dans les années antérieures de scolarité. Certains enseignants considèrent que l'enseignement par cycle d'apprentissage permet cette pratique, alors que d'autres en constatent les effets négatifs sur la réussite de ces élèves. Comme les contenus qui leur sont enseignés ne correspondent pas aux contenus évalués, ces élèves échouent. Cette compréhension de la modification est également conforme au cadre conceptuel de cette étude, car cette pratique s'adresse à des élèves qui ne cheminent plus selon les attentes du programme de formation générale.

#### *6.1.4.3 Modifier les normes du milieu scolaire*

Certains enseignants (n=3) croient modifier le programme de formation générale alors qu'ils utilisent en fait d'autres pratiques d'individualisation de l'enseignement.

*« Donner la consigne de plusieurs façons différentes. » (Enseignant 36)*

*« Je modifie ça, parce que je l'aide et que je m'assois avec lui. » (Enseignant 51)*

Parmi leurs pratiques se trouvent des exemples de différenciation pédagogique. Cet extrait en est un :

*« Je vais pouvoir dire, à deux cent cinquante mots, je veux que tu arrêtes d'écrire. » (Enseignant 36).*

Or, un texte de 250 mots est considéré comme un texte de longueur moyenne dans l'examen final de 6<sup>e</sup> année du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, et un texte de 350 mots comme un texte long. D'ailleurs, cet examen ne précise pas d'attentes à l'égard du nombre de mots. Le programme de formation et le document de progression des apprentissages ne précisent pas non plus un nombre de mots à atteindre. Cette enseignante semble donc confondre les normes fixées pour son groupe avec les prescriptions du programme.

On trouve également des pratiques d'accommodation pour des élèves en difficulté.

*« En math, on va dire qu'ils ont des situations problèmes. Normalement, l'élève doit être capable de lire son problème, de le comprendre tout seul et de le résoudre. Un élève qui a des difficultés en lecture, à ce moment-là, ça veut dire qu'il ne devrait pas avoir une bonne note à pour cette compétence-là. Pour [mon élève dyslexique], je modifie un peu ce qui nous est demandé dans le programme parce que je ne le pénalise pas en lecture vu que le problème, il le comprend. » (Enseignant 51)*

*« Il va en faire moins, mais le même niveau de tâche. J'ai une feuille avec 30 additions, alors il va en faire 10. » (Enseignant 31)*

Les pratiques associées à cette compréhension de la modification consistent donc à fixer des exigences supplémentaires applicables à tous les élèves et même à ceux ayant un trouble d'apprentissage les empêchant d'y répondre adéquatement. Ainsi, certains enseignants pensent qu'accommoder est une modification et pénalisent leurs élèves qui en bénéficient.

En résumé, la compréhension de la modification de ce dernier sous-groupe d'enseignants fait référence à la modification non pas de l'enseignement ou du programme de formation, mais des normes du milieu scolaire. Ces normes fixent des exigences qui devraient s'appliquer à tous les élèves sans toutefois faire partie des exigences explicites du programme de formation. Les pratiques qui découlent de cette compréhension consistent donc à fixer des exigences supplémentaires qui ne font pas partie du programme ou à considérer que d'autres types de pratiques d'individualisation de l'enseignement sont en fait des modifications nécessitant une pénalité sur la note obtenue

par l'élève qui en bénéficie. Il s'agit d'une compréhension non conforme au cadre conceptuel de cette thèse de la pratique de modification. Le tableau XXX suivant résume les trois différentes conceptions de la modification.

Tableau XXX : Résumé des sens de la modification

<b>Sens de la modification</b>	<b>Élèves ciblés</b>	<b>Exemple de pratiques</b>
Compréhension conforme : Diminuer les exigences (n=5)	Élèves handicapés ou ayant un retard scolaire important	Réduction significative de la quantité de travail et simplification des objets d'apprentissage. (Modification)
Compréhension conforme : Retrait de certains objets d'apprentissage et d'évaluation (n=5)	Élèves handicapés ou ayant un retard scolaire important	Retraits d'objets d'apprentissage; Enseigner un contenu d'une année antérieure de scolarité. (Modification)
Compréhension non conforme : Modifier les normes du milieu scolaire (n=3)	Élèves handicapés ou élèves en difficulté	Accommodation Différenciation pédagogique

Cette première partie du chapitre a permis d'étudier la compréhension conceptuelle qu'ont les enseignants des pratiques d'individualisation de l'enseignement. Les définitions personnelles des enseignants tout autant que les élèves ciblés par ces pratiques et les exemples fournis pour illustrer leurs propos ont été analysés. Ces analyses ont permis de constater que, parmi les treize enseignants interrogés, certains ont une compréhension conforme des pratiques d'individualisation à la littérature et au cadre conceptuel de cette étude. D'autres ont par contre une compréhension restreinte ou non conforme des pratiques en question. La prochaine section décrit les pratiques utilisées par ces enseignants de manière à obtenir un portrait de leur application dans les classes du Québec.

## **6.2 L'utilisation des pratiques d'individualisation de l'enseignement**

Outre la compréhension conceptuelle qu'ont les enseignants des pratiques d'individualisation de l'enseignement, cette thèse vise également à obtenir des données sur la compréhension appliquée qu'ils ont développée. Pour obtenir ce portrait, les entrevues ont été analysées de manière à isoler les pratiques d'individualisation de l'enseignement. Ces pratiques ont été classifiées à l'aide de la grille de codage prévue à cet effet. Chaque pratique nommée par un enseignant dans les entrevues a été séparée en unité. L'unité de codage représente donc une idée complète variable en longueur. La majorité des unités comprennent toutefois plusieurs phrases. Chaque unité peut porter autant de codes que nécessaire pour la décrire. Les sections qui suivent décrivent les résultats de l'analyse de contenu pour chacune des quatre pratiques d'individualisation de l'enseignement. La fréquence, la répartition des codes, ainsi que des exemples de pratiques, sont présentés. Ces résultats sont ensuite mis en relation avec les résultats de l'analyse de contenu sur la compréhension des pratiques par les enseignants présentés dans la section 6.1. Enfin, dans une dernière section, une pratique qui ne figure pas à la grille de codage et qui n'apparaît pas dans le cadre conceptuel de cette étude, la récupération après les heures de classe, est décrite.

### **6.2.1 L'utilisation des pratiques de différenciation pédagogique**

L'analyse des pratiques de différenciation pédagogique comprend quatre codes pour les dispositifs de différenciation et sept codes pour les caractéristiques. Le résultat du codage des entrevues permet d'observer que certains de ces codes n'apparaissent que chez certains enseignants. Afin de comprendre comment les enseignants utilisent les pratiques de différenciation pédagogique, la fréquence et la répartition de ces pratiques est d'abord décrite et des extraits représentatifs de ces pratiques sont présentés. Les pratiques de trois cas d'enseignants ayant des niveaux différents de compréhension de la différenciation pédagogique (conforme, restreinte et non conforme) sont ensuite comparées.

Le tableau XXXI permet de voir que les quatre codes de dispositifs de différenciation sont présents dans les discours de tous les enseignants (13 cas). Le nombre de codes est

relativement élevé pour les trois premiers dispositifs, soit le Contenu (102), le Processus (169) et les Structures (163). Par contre, le nombre de codes est beaucoup moins élevé pour le dispositif de Production (61). En ce qui concerne les caractéristiques, certains codes sont très fréquents tels que Planifiée (159) et Simultanée (135) et ils se retrouvent dans tous les cas (n=13). D'autres caractéristiques de la différenciation pédagogique sont beaucoup moins répandues. Les codes les moins fréquents ne se retrouvent pas dans le discours de tous les enseignants : Spontanée (22, n=10) et Successive (19, n=9), Mécanique (13, n=7), Régulatrice (7, n=3) et Extérieur (22, n=10).

Tableau XXXI : Fréquence et répartition des codes pour les pratiques de différenciation pédagogique

Catégories	Codes	Nb codes	Nb cas
Dispositifs	Contenu	102	13
	Processus	169	13
	Structure	163	13
	Production	61	13
Caractéristiques	Planifiée	159	13
	Spontanée	22	10
	Successive	19	9
	Simultanée	135	13
	Mécanique	13	7
	Régulatrice	7	3
	Extérieur	22	10
Total :		<b>875</b>	13

Les cas 23, 36 et 25 présentés dans la figure 30 permettent d'observer des différences dans la fréquence des codes de dispositifs de la différenciation. Le cas 23, qui représente les enseignants ayant une compréhension conforme de la différenciation pédagogique, montre que ce cas présente un plus grand nombre de codes Processus (n=23) et Structure (n=23) que dans les cas 36 (n=14 et 13) et 25 (n=16 et 14). Les profils de réponse sont par contre similaires, c'est-à-dire que les codes Processus et Structure sont les codes les plus fréquents, suivis des codes Contenu et Production. Le cas 25, qui représente une

compréhension non conforme de la différenciation pédagogique, présente moins de codes Contenu (n= 6) et Production (n=4) que le cas 23 (n=14 et 9) et le cas 36 (n= 10 et 7).

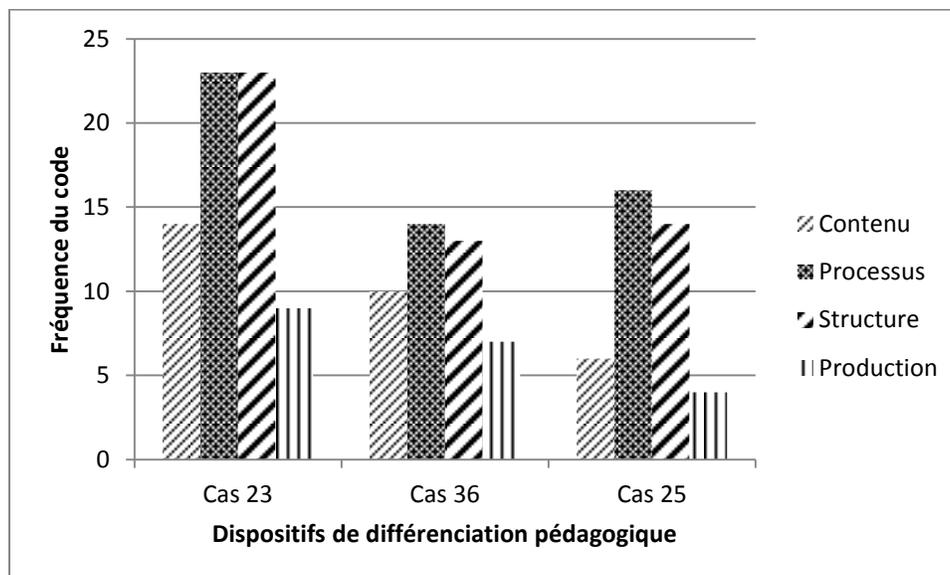


Figure 30 : Comparaison de la fréquence des codes de dispositif de différenciation pédagogique pour trois cas

Dans la figure 31, il est possible d'observer des différences entre les cas concernant les codes de caractéristiques de la différenciation pédagogique. Les codes Planifiée et Simultanée sont les codes les plus fréquents dans les trois cas, le cas 23 comptant plus fréquemment ces codes (n= 22 et 23) que les cas 36 (n= 13 et 8) et 25 (n=14 et 14). Tous les autres codes sont moins fréquents.

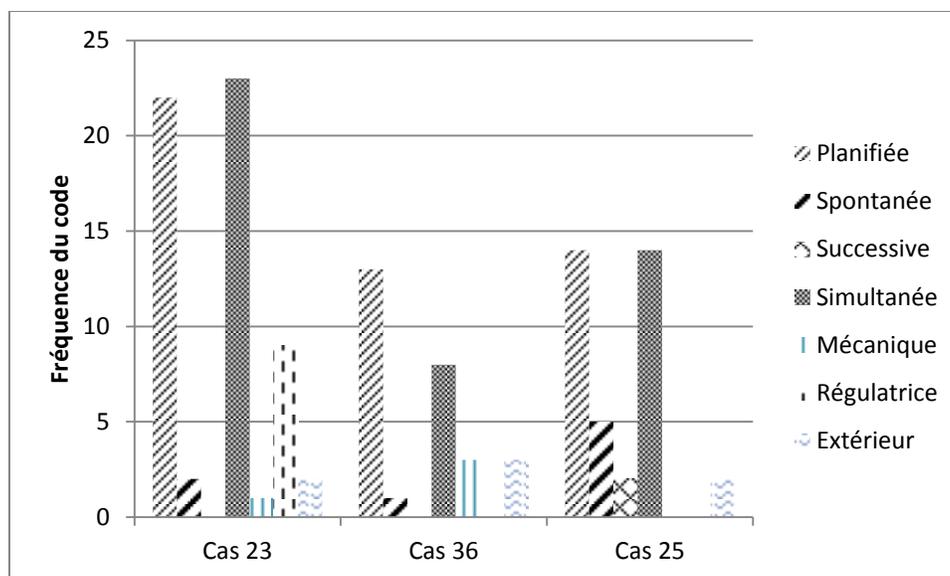


Figure 31 : Comparaison de la fréquence des codes de caractéristique de différenciation pédagogique pour trois cas

En retirant les codes Planifiée et Simultanée qui représentent les caractéristiques de la différenciation les plus communes, les caractéristiques qui distinguent les trois cas deviennent plus claires (*voir* figure 32). Le cas 23 est le seul qui présente la caractéristique Régulatrice ( $n=9$ ). Le cas 36 présente une combinaison des caractéristiques Mécanique ( $n=3$ ) et Extérieur ( $n=3$ ). Enfin, le cas 25 est le seul à présenter la caractéristique Successive ( $n=2$ ). De plus, la fréquence du code Spontanée ( $n=5$ ) est plus grande que dans les autres cas.

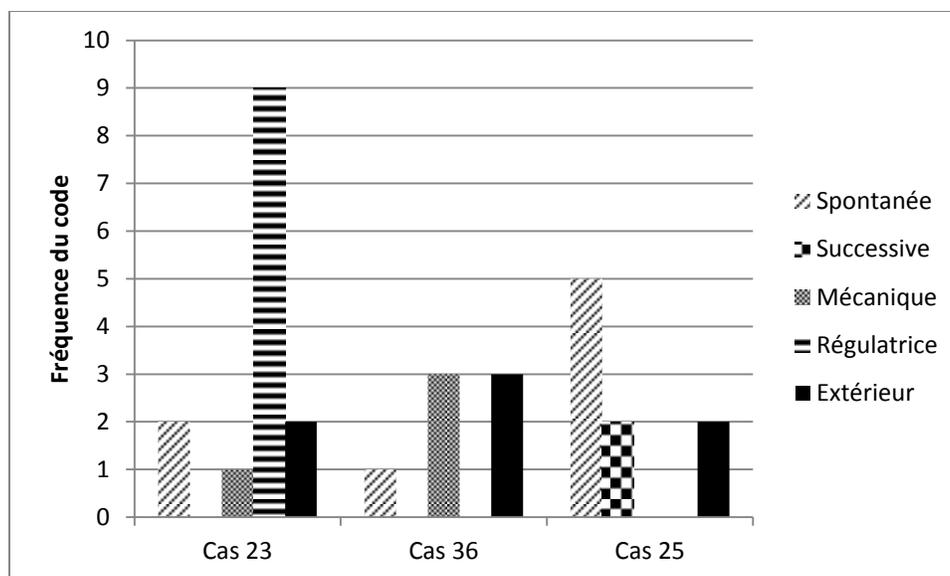


Figure 32 : Fréquence du code

Les fréquences sont particulièrement basses pour l'ensemble de ces codes. Cependant, l'analyse de contenu révèle des différences importantes entre les pratiques de différenciation pédagogique de ces trois enseignants. Il est donc plus pertinent de considérer ces caractéristiques peu communes de la différenciation pédagogique en termes de présence ou d'absence de la caractéristique qu'en termes de fréquence absolue. Le tableau XXXII présente de manière éloquentes les différences entre les pratiques de différenciation pédagogique de ces trois enseignants.

Tableau XXXII : Comparaison des pratiques de différenciation pédagogique selon le niveau de compréhension de la pratique

Compréhension de la différenciation	Codes (dispositifs; caractéristiques)	Extraits représentatifs
Conforme	Contenu, processus, structure, production; Planifiée, simultanée, régulatrice	« <i>Quand on fait de l'écriture, on ne fait pas tous une histoire sur les chevaliers. On va apprendre ensemble et ensuite tu y vas. Si j'ai vu que t'as fait un récit, que tu m'as mis des personnages, que tu m'as mis un lieu, que tu m'as expliqué, il y a eu un petit problème et on a trouvé une solution au problème et qu'il y a une fin, voilà. C'est ce que je te demande. J'en ai qui me l'ont fait sous forme de BD. Ok, je ne m'y attendais pas, parce que ce n'est pas la BD qu'on a vue, mais c'est correct.</i> » (Enseignant 23)
Restreinte	Contenu, processus, structure, production; Planifiée, simultanée, mécanique, extérieur	« <i>On l'a fait cette année en littérature parce qu'on a lu Les misérables, mais là, on a séparé les groupes de faible à fort, faible, moyen faible, moyen fort, fort. On a fait ça pour les 4 classes, parce qu'il y avait des élèves qui ne seraient jamais arrivés à vivre l'aventure. Ce qui fait en sorte que les élèves faibles ont eu leur projet à faire. Je l'ai lu avec eux, le roman. On évaluait uniquement « apprécier des œuvres littéraires », puis comme on peut apprécier des œuvres lues, vues, entendues, bien là, ils l'ont lu et entendu parce qu'on l'a fait ensemble. Mais ces élèves-là en sont arrivés à un projet final.</i> » (Enseignant 36)
Non conforme	Processus, structure; Spontanée, successive	« <i>C'est une période quand j'ouvre l'atelier et ça, ils adorent ça. Sauf que moi je me promène. Parfois je m'aperçois que ma petite TED ne comprend pas telle affaire. Alors je dis : Viens je vais te le remonter. Je vais te le remonter, je vais te dire comment faire, viens ici ça va t'aider.</i> » (Enseignant 25)

L'étude de la répartition des codes des pratiques de différenciation pour ces trois cas semble indiquer un lien entre les niveaux de compréhension de la différenciation pédagogique et l'utilisation de ces pratiques. L'enseignant ayant une compréhension conforme au cadre conceptuel a des pratiques authentiques de différenciation. Ces pratiques combinent les quatre dispositifs de différenciation (Contenu, Processus, Structure et Production) de différenciation (Caron, 2003; Przesmycki, 1991), en plus des caractéristiques Planifiée, Simultanée et Régulatrice (Caron, 2003). Il s'agit du niveau le plus avancé de différenciation pédagogique décrit par Caron (2003). L'enseignant ayant

une définition restreinte de la différenciation pédagogique a des pratiques centrées sur le regroupement d'élèves d'un même niveau de compétence ce qui l'incite à planifier un enseignement ciblé pour chaque sous-groupe (Mécanique) et à décloisonner pour pouvoir se consacrer à un sous-groupe d'élèves en particulier (Extérieur). Enfin, l'enseignant ayant une compréhension non conforme de la différenciation tend à réagir aux situations qui se présentent en classe (Spontanée) et à préparer des activités d'apprentissage que les élèves réalisent les unes après les autres (successives).

On trouve autant chez les enseignants ayant une compréhension restreinte que non conforme un certain nombre de pratiques qui ne peuvent pas être considérées comme de la différenciation pédagogique.

*« Pour les notions à apprendre, j'ai besoin de l'attention de tout le monde. Ce n'est pas un buffet que j'offre. Je veux montrer quelque chose, je crois encore au tableau vert. Là, je n'ai pas l'attention. Tu m'écoutes, on va faire des exemples. Où est le verbe ? Mégane vient en avant, est-ce que c'est « é », est-ce que c'est « er » ? Bon, là on en a fait 20 minutes. Je crois que c'est acquis. Les ateliers, la semaine prochaine, vont être sur les é et er. Tu comprends. Alors là, je vais aller voir. Là, après ça, je vais faire « Ah ! lui là, ça ne marche pas pantoute. » Ou lui va dire « Caroline, je ne m'en rappelle plus. » (Enseignant 25)*

*« En classe en enseignement magistral, dans le fond, dans mes propos d'enseignement, de plus en plus, je pense que ce n'est pas là où je développe le plus la différenciation pédagogique parce que, oui, je vais enseigner au tableau, je vais faire de la coopération, je vais faire bon du travail à deux, du travail à trois, l'enseignement par les pairs, je vais travailler de la manipulation, regarder dans des livres, pas dans des livres, oral, pas oral... Ça oui je vais le faire, mais je ne trouve pas que systématiquement je vais décider de dire « ok, je vais aller rechercher tel type d'élèves, tel autre type d'élèves dans mon enseignement. » (Enseignant 36).*

Ces enseignants ne semblent pas différencier leur enseignement bien qu'ils aient adopté à certains moments des outils de différenciation tels que le travail par atelier ou l'enseignement par les pairs. Ils ont des pratiques qui se trouvent actuellement entre l'enseignement traditionnel et la différenciation pédagogique. Le code Traditionnel a permis d'identifier dans le discours de l'enseignant des pratiques et des explications telles que celles présentés qui illustrent l'enseignement plutôt traditionnel offert par l'enseignant. On trouve plus fréquemment le code Traditionnel dans les sous-groupes de

cinq enseignants ayant une compréhension non conforme (n=17) et dans celui de cinq enseignants ayant une compréhension restreinte (n=14), que dans le sous-groupe de trois enseignants ayant une définition conforme de la différenciation (n=2).

En résumé, certains enseignants ont des pratiques de différenciation pédagogique très riches réunissant tous les dispositifs et plusieurs caractéristiques, alors que d'autres ont des pratiques moins élaborées qui réunissent seulement certains codes. Des quatre dispositifs de différenciation, la différenciation dans les productions est la moins fréquente. Ce résultat est cohérent avec les résultats du sondage qui plaçaient la pratique « Laisser l'élève choisir le mode de présentation de ses travaux » parmi les pratiques significativement peu fréquentes. Les analyses de contenus permettent d'expliquer que les enseignants qui ont une définition conforme (comme le cas 23) et certains enseignants qui ont une définition restreinte de la différenciation pédagogique (comme le cas 36) adoptent des pratiques régulatrices ou mécaniques, des caractéristiques de la différenciation offrant une plus grande flexibilité dans les travaux demandés aux élèves. Par ailleurs, les enseignants qui ont une compréhension non conforme de la différenciation pédagogique (comme le cas 25) ont tendance à varier et à improviser des pratiques d'enseignement qui ressemblent alors davantage à de l'enseignement traditionnel qu'à un enseignement différencié. Ces pratiques seraient assez fréquentes chez dix des treize enseignants, ce qui est cohérent avec les résultats du sondage qui indiquent que les deux pratiques significativement fréquentes consistent à « Varier les regroupements d'élèves dans les activités d'apprentissage proposées ».

Enfin, étant donné que les codes Structure et Processus sont les codes les plus fréquents chez l'ensemble des enseignants ayant pris part aux entrevues, il n'est pas étonnant que la pratique « Proposer à un sous-groupe d'élèves une activité spécialement conçue pour eux » soit une pratique significativement fréquente dans le sondage. Par contre, on constate que le code « Extérieur » est présent dans dix des treize entrevues alors que la pratique « Faire travailler ses élèves avec des élèves d'autres classes » apparaît comme une pratique significativement peu fréquente dans le sondage.

### 6.2.2 L'utilisation des pratiques d'enseignement de stratégies

L'analyse des pratiques d'enseignement de stratégies comprend trois codes pour les stratégies disciplinaires, trois pour les stratégies d'apprentissage et une pour les stratégies métacognitives. Le résultat du codage des entrevues permet d'observer que certains de ces codes n'apparaissent que chez certains enseignants. Afin de comprendre comment les enseignants utilisent les pratiques d'enseignement de stratégies, la fréquence et la répartition de ces pratiques sont d'abord décrites et des extraits représentatifs de ces pratiques sont présentés. Les pratiques de trois cas d'enseignants ayant des niveaux différents de compréhension de cette pratique sont ensuite comparées.

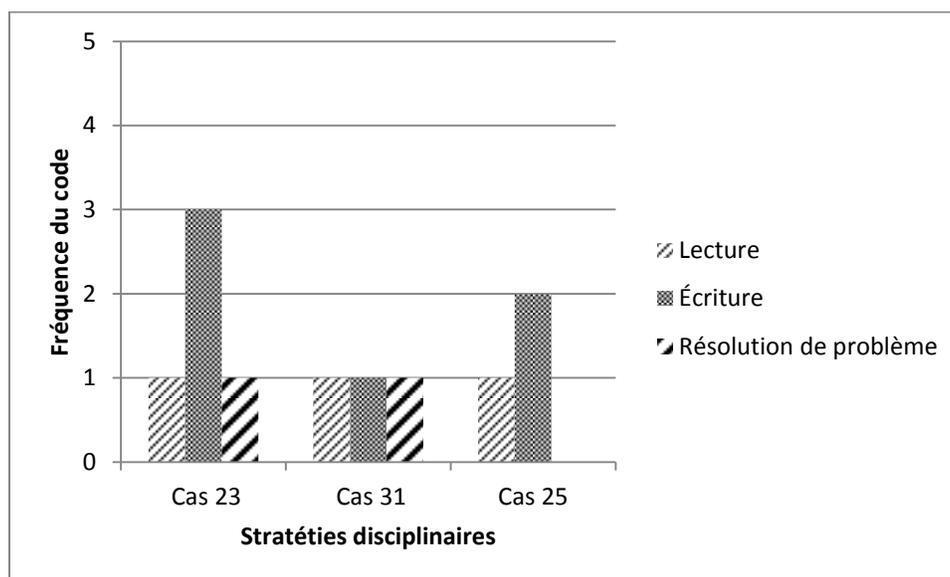
Le tableau XXXIII permet de voir qu'aucun code d'enseignement de stratégies ne se retrouve dans les discours de tous les enseignants. Le nombre de codes est plus élevé pour les stratégies disciplinaires, en particulier l'enseignement de stratégies en Lecture (n=22), présent dans le discours de douze enseignants, et l'enseignement de stratégies en écriture (n=20) qui concerne une majorité des enseignants (n=9). Le nombre de codes correspondant à la Résolution de problèmes est plus faible (n=9), mais concerne également une majorité des enseignants (n=9). L'enseignement de stratégies d'apprentissage concernant l'Étude (n=12, 8 cas) et l'Organisation (n=9, 9 cas) sont plus fréquents et plus répandus que l'enseignement de stratégies d'apprentissage pour résoudre des Conflits (n=9, 7 cas) ou pour gérer le Temps (n=7, 5 cas). Le type de stratégies que l'on retrouve le moins fréquemment est celui d'ordre métacognitif identifié avec le code Autorégulation (n=7, 5 cas).

Tableau XXXIII : Fréquence et répartition des codes pour la pratique d'enseignement de stratégies

Catégories	Codes	Nb codes	Nb de cas
Disciplinaire	Lecture	22	12
	Écriture	20	9
	Résolution de problèmes	9	9
D'apprentissage	Étude	12	8
	Conflits	9	7
	Organisation	15	10

	Temps	7	5
Métacognitive	Autorégulation	7	5
	Total :	<b>101</b>	<b>13</b>

Les cas 23, 30 et 25 présentés dans les figures 33 et 34 permettent d'observer des différences dans la fréquence des codes d'enseignement de stratégies. Dans la figure 33, les cas 23 et 31 sont similaires, le nombre de codes en Écriture est légèrement plus fréquent dans le cas 23 (n=3) que dans le cas 31 (n=1). On trouve le même nombre de codes pour les deux cas en Lecture (n=1) et en Résolution de problèmes (n=1). Ces deux cas représentent des sous-groupes d'enseignants ayant une compréhension conforme de la pratique d'enseignement de stratégies. Le cas 25, qui représente le cas d'un enseignant ayant une compréhension non conforme de l'enseignement de stratégies, présente un profil similaire pour l'enseignement de stratégies en Lecture (n=1) et en Écriture (n=2), mais aucun code en Résolution de problèmes n'a été attribué.



**Figure 33 : Comparaison de la fréquence des codes d'enseignement de stratégies disciplinaires pour trois cas**

La figure 34 permet d'observer des différences plus marquées dans la fréquence des codes d'enseignement de stratégies d'apprentissage et métacognitives entre les cas 23, 30 et 25. Le cas 23 présente le plus grand nombre de codes que les autres cas pour son

enseignement de stratégies d'apprentissage sur l'Organisation (n=4), la gestion des Conflits (n=3) et la gestion du Temps (n=12). Le cas 31 présente un profil plus étendu; toutes les stratégies d'apprentissage et métacognitives sont enseignées dans sa classe au moins une fois, la stratégie touchant l'Organisation étant légèrement plus fréquente (n=2). Enfin, le cas 25, qui représente le cas d'un enseignant ayant une compréhension non conforme de l'enseignement de stratégies, est celui qui présente le moins grand nombre de codes, c'est-à-dire deux pour la stratégie d'Études, un pour l'Organisation et un pour l'Autorégulation.

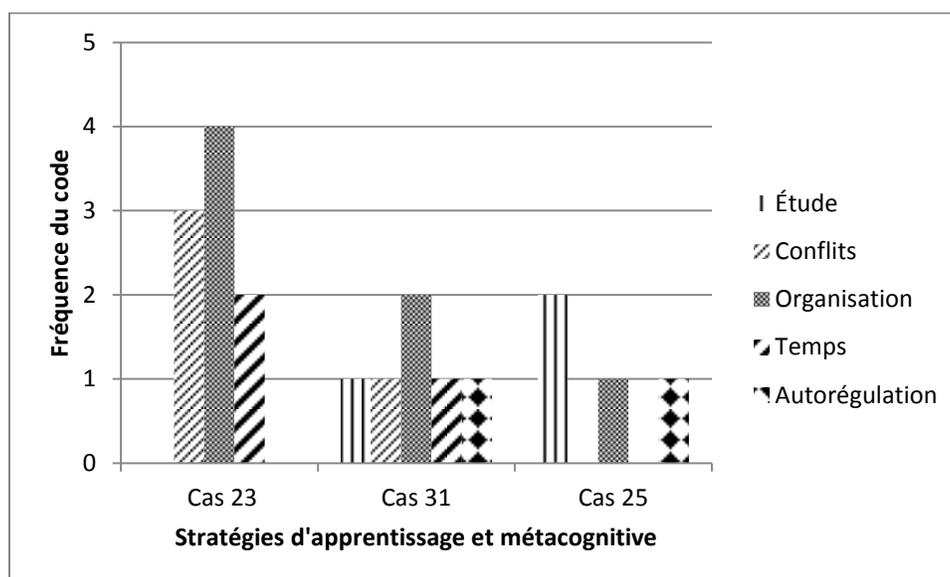


Figure 34 : Comparaison de la fréquence des codes d'enseignement de stratégies d'apprentissage et métacognitives pour trois cas

Les fréquences sont particulièrement basses pour l'ensemble des codes d'enseignement de stratégies. Cependant, l'analyse de contenu révèle des différences importantes entre les pratiques d'enseignement de stratégies de ces trois enseignants. Aussi, tout comme pour l'analyse des codes de différenciation pédagogique, il est plus pertinent de considérer la présence ou l'absence de la stratégie que la fréquence absolue. Le tableau XXXIV présente de manière éloquent les différences entre l'enseignement de stratégies de ces trois enseignants.

Tableau XXXIV : Comparaison des pratiques d'enseignement de stratégies selon le niveau de compréhension de la pratique

Compréhension de l'enseignement de stratégies	Codes	Extraits représentatifs
Conforme	Écriture	« Une tâche d'écriture, il y a certains enfants où eux vont le faire seuls et d'autres, toi tu as droit d'avoir quelqu'un qui va t'aider à y penser, à utiliser tes stratégies. » (Enseignant 23)
Conforme	Résolution de problèmes	« En résolution de problèmes, c'est sûr qu'on a plus de démarches, sinon on enseigne les algorithmes en math, comme on fait l'addition, la soustraction... je sais qu'on est supposé leur laisser leur méthode personnelle, mais avec les élèves en difficulté, les méthodes personnelles c'est pas toujours payant... Ils ont besoin d'être plus structurés. » (Enseignant 31)
Non conforme	Autorégulation	« Je vais leur dire : est-ce que tu t'es posé la question? Regarde, ils te demandent : Qui compte un but ? Là je vais dire. Quand tu as un QUI, tu cherches quoi ? Une personne ou un animal ? « Fauteuil, est-ce que c'est une personne ou un animal ? » Alors c'est ça. Ça serait l'fun qu'ils aillent le relire. (Enseignant 25)

L'étude de ces trois cas semble indiquer un lien entre les niveaux de compréhension de l'enseignement de stratégies et l'utilisation de ces pratiques. Les différences entre les trois cas se situent dans la fréquence et l'étendue du nombre de pratiques et dans la prise en charge des élèves, dont ceux en difficulté. Les deux enseignants ayant une compréhension conforme au cadre conceptuel ont des pratiques centrées sur l'enseignement des stratégies disciplinaires sans négliger l'importance des stratégies d'apprentissage. Les différences entre les deux cas se situent dans la prise en charge des élèves. Le cas 23 offrant davantage d'aide individualisée et le cas 31, un enseignement explicite offert en groupe ou en sous-groupe. Enfin, l'enseignant ayant une compréhension non conforme de l'enseignement de stratégies enseigne moins de stratégies disciplinaires et moins de stratégies d'apprentissage et privilégie le même enseignement pour l'ensemble du groupe. Il est également le seul à parler explicitement

d'autorégulation. Par contre, l'enseignant semble diriger les séances et non favoriser l'émergence d'un questionnement métacognitif autonome chez ses élèves. Il est difficile de dire si les pratiques de cet enseignant conduisent à une réelle utilisation de la stratégie apprise par les élèves. D'autant plus qu'un enseignement individualisé ou explicite serait davantage efficace selon les enseignants ayant une définition conforme de ce type de pratique. Cependant, ce type d'enseignement nécessite des pratiques de différenciation pédagogique qui permettent la prise en compte des différences entre les élèves, ce que cet enseignant ne fait pas tel que présenté dans la section précédente. Cet extrait montre une certaine collaboration avec l'orthopédagogue au sujet des élèves en difficulté d'apprentissage, mais cette collaboration ne sert pas à renforcer l'enseignement des stratégies apprises auprès des élèves concernés :

*« La même affaire, comme les « je cherche ». Ça vient de notre orthopédagogue qui travaille spécifiquement à aider les enfants qui ont des difficultés d'apprentissage. Moi, je l'ai montré à tout le monde, parce que c'est très aidant. Et bon, on fait un petit bout avec ça, puis après, on fait autre chose. » (Enseignant 25)*

L'enseignant est centré sur le groupe et ses pratiques d'enseignement de stratégies consistent à varier l'enseignement plutôt qu'à le rendre plus précis et efficace auprès des élèves qui en ont besoin.

En résumé, l'enseignement des stratégies disciplinaires est priorisé par l'ensemble des enseignants. Ce résultat est cohérent avec les résultats du sondage qui plaçait les pratiques « Enseigner des stratégies en lecture; Enseigner des stratégies en écriture; Enseigner des stratégies en résolution de problèmes en mathématique » parmi les pratiques significativement fréquentes. L'enseignement de stratégies d'apprentissage est plus fréquemment employé chez les enseignants ayant une définition conforme de la conforme (23 et 31). La pratique d'enseignement d'une stratégie d'étude n'est pas présente chez l'enseignant 23. Par contre, cette pratique se trouve chez les deux autres enseignants (31 et 25). Il est donc difficile d'expliquer pourquoi la pratique « Enseigner une stratégie d'étude » est dans le sondage une pratique significativement peu fréquente. D'autant plus que cette pratique a été trouvée chez huit enseignants sur treize.

L'enseignement d'une stratégie métacognitive se trouve autant chez l'enseignant 31 ayant une définition conforme que chez l'enseignant 25 ayant une définition non conforme. Cependant, ce type de pratique n'est présent que chez cinq enseignants sur treize. Il est donc possible que cette pratique soit effectivement peu fréquente comme les résultats du sondage avaient permis de le conclure pour la stratégie « Enseigner aux élèves à évaluer l'efficacité d'une de leurs stratégies ».

### 6.2.3 L'utilisation des pratiques d'accommodation

L'analyse des pratiques d'accommodation comprend dix-sept codes répartis en quatre catégories, c'est-à-dire les accommodations de l'environnement, de l'horaire, de la présentation et de la réponse. Le résultat du codage des entrevues permet d'observer que certains de ces codes n'apparaissent que chez certains enseignants. Afin de comprendre comment les enseignants utilisent les pratiques d'accommodation, la fréquence et la répartition de ces pratiques est d'abord décrite et des extraits représentatifs de ces pratiques sont présentés. Les pratiques de deux cas d'enseignants ayant des niveaux de compréhension conforme et non conforme de cette pratique sont ensuite comparées.

Le tableau XXXV permet de voir qu'aucun code d'accommodation ne se retrouve dans les discours de tous les enseignants. Parmi les accommodations de l'environnement, les deux codes les plus fréquents sont d'offrir un autre local (Autre local, n=11) et d'utiliser des ressources matérielles (Matériel, n=12). Par contre, ces accommodations ne sont présentes que chez environ la moitié des enseignants. Deux autres accommodations de l'environnement sont moins fréquentes et peu répandues, soit d'assigner une place différente dans la classe (Place, n=5) et d'offrir une aire de repos (Repos, n=6). Parmi les deux accommodations de l'horaire, l'accommodation la plus fréquente est d'offrir plus de temps (Plus de temps, n=17) et la moins fréquente est de répartir le travail sur plusieurs périodes (Répartir, n=7). Les accommodations de la présentation contiennent deux pratiques assez fréquentes, soit Lire (n=12) ou Reformuler (n=9) les consignes. Cinq accommodations de la présentation sont peu fréquentes, soit offrir des textes lus ou enregistrés (Audio, n=5), présenter une tâche sur l'Ordinateur (n=2) avec de Gros

caractères (n=6), les aide-mémoires et les Notes de cours (n=3) et la mise en Évidence de certains mots dans le texte (n=6). Enfin, en ce qui concerne les accommodations dans les réponses de l'élève, deux sont assez fréquentes, il s'agit de la possibilité de donner sa réponse oralement (Orale, n=10) et l'utilisation d'un Ordinateur et de ses logiciels (n=11). Par contre, ces pratiques sont peu répandues, puisque seulement quatre cas contiennent le code Orale et sept cas contiennent le code Ordinateurs et Logiciels. Enfin, l'usage d'un Outil, comme une calculatrice, a été codé trois fois dans deux entrevues.

**Tableau XXXV : Fréquence et répartition des codes pour la pratique d'accommodation**

Catégories	Codes	Nb codes	Nb de cas
Environnement	Autre local	11	7
	Place	5	2
	Matériel	12	6
	Repos	6	5
Horaire	Plus de temps	17	10
	Répartir	7	6
Présentation	Lire	12	8
	Reformuler	9	7
	Audio	5	3
	Ordinateur	2	1
	Gros caractères	6	3
	Notes	3	2
Réponse	Évidence	6	5
	Orale	10	4
	Ordinateur et logiciels	11	7
	Outils	3	2
	Total :	125	13

Les cas 30 et 31 présentés dans la figure 35 permettent d'observer des différences dans la fréquence des codes d'accommodation. Pour faciliter l'analyse des données, les codes ont été regroupés selon la sous catégorie de pratique à laquelle ils appartiennent (Environnement, horaire, présentation et réponse). Le cas 30, qui représente le cas d'un enseignant ayant une compréhension conforme de l'accommodation, présente le nombre le plus élevé de codes dans la sous-catégorie environnement (n=5). Le cas 31, qui

représente le cas d'un enseignant ayant une compréhension non conforme de l'accommodation, n'en compte aucun. Ce cas comprend un nombre plus grand de codes dans la sous catégorie horaire (n=2), Présentation (n=4) et Réponse (n=4) que le cas 30, qui n'en compte qu'un seul par sous catégorie.

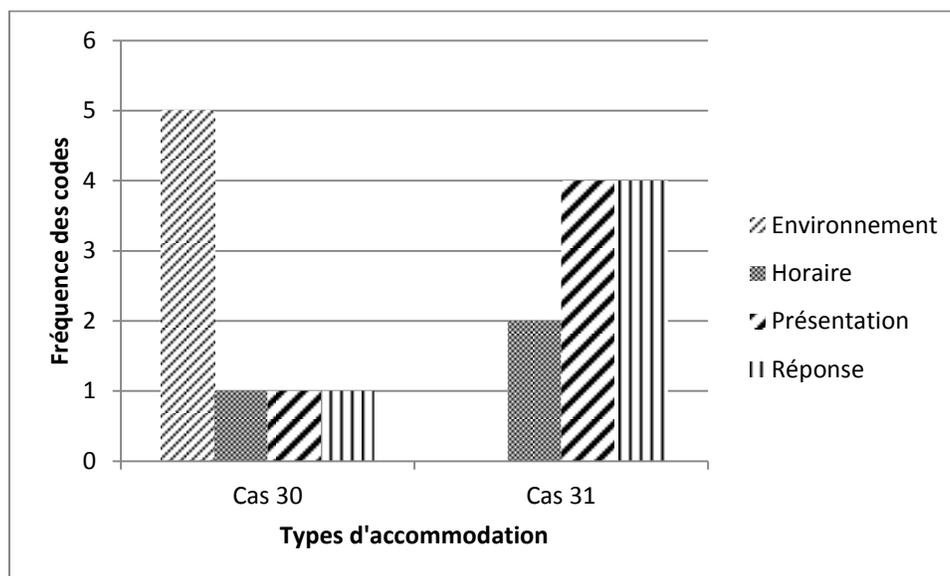


Figure 35 : Comparaison de la fréquence des codes d'accommodation pour trois cas

Les fréquences dans chacune des sous catégories d'accommodation sont particulièrement basses. L'analyse de contenu révèle toutefois des différences importantes entre les pratiques d'accommodation de ces deux cas d'enseignants. Encore une fois, il est plus pertinent de considérer la présence ou l'absence de la pratique que la fréquence absolue. Le tableau XXXVI présente de manière éloquentes les différences les pratiques d'accommodation de ces trois enseignants.

Tableau XXXVI : Comparaison des pratiques d'accommodation selon le niveau de compréhension de la pratique

Compréhension de l'accommodation	Codes	Extraits représentatifs
Conforme	Matériel	« <i>Je vais m'ajuster en fonction de ce que je sais des difficultés de mes enfants, mais je vais le prévoir avant même de l'enseigner. Donc, c'est plus difficile pour lui l'attention, donc dans cette partie-là du travail ça va être plus difficile, donc je vais déjà prévoir que lui va avoir, par exemple, un paravent pour se cacher derrière.</i> » (Enseignant 30)
Non conforme	Gros caractères, Évidence, Orale.	« <i>Dans l'évaluation on n'est pas supposé de transformer la tâche, je peux adapter dans le sens de mettre le texte plus gros ou plus petit, sur deux feuilles ou trois, en rouge ou en bleu. Mais je ne donne pas plus de soutien, je ne peux pas changer la tâche. En lecture je vais plus me permettre d'écrire la réponse, puisque ce n'est pas ça qui est évalué, mais je vais écrire exactement ce qu'il me dit, même si la phrase ne se tient pas je l'écris, je n'interviens pas. Mais en écriture je ne le fais pas.</i> » (Enseignant 31)

L'étude de ces deux cas semble indiquer un lien entre les niveaux de compréhension de l'accommodation et l'utilisation de ces pratiques. Les différences entre les deux cas se situent dans le choix des pratiques d'accommodation. En effet, l'enseignant 30 a une compréhension conforme selon le cadre conceptuel de cette étude et ses pratiques sont centrées sur la planification d'accommodations dans l'environnement qui rendront possible la réalisation de la tâche sans la modifier. Il puise également dans les autres types d'accommodation offrant des solutions précisément en lien avec la difficulté de l'élève qui doit être contournée. Le cas 31, qui a une compréhension non conforme de l'accommodation, tend à choisir des accommodations dans la présentation ou la réponse. Cependant ces choix sont appliqués de manière rigide : « *je vais écrire exactement ce qu'il me dit, même si la phrase ne se tient pas je l'écris* » et ne semble pas être précédé d'un enseignement différencié « *mais je ne donne pas plus de soutien, je ne peux pas changer la tâche* ». Le fait d'écrire à la place de l'élève est une accommodation, mais il semble qu'on ne permette pas à l'élève de faire des apprentissages et de démontrer ce

qu'il sait autrement qu'en passant par l'écrit : « ça va plus vite quand c'est moi qui écrit pour lui. » Cette réticence à accommoder pleinement les élèves handicapés (dans ce cas-ci un élève ayant une déficience langagière) s'appuie sur une conception également non conforme de l'évaluation des compétences selon laquelle les élèves doivent tous réussir la même tâche en l'exécutant de la même manière pour que l'évaluation soit valide. Cette fausse conception peut expliquer l'écart décrit dans le chapitre 5 entre la fréquence des accommodations utilisées en contexte d'enseignement et d'évaluation.

En résumé, l'accommodation de l'horaire qui consiste à donner plus de temps est apparue comme la pratique la plus fréquente et la plus répandue dans les entrevues (n=17, 10 cas) et autant le cas de l'enseignant ayant une définition conforme que le cas de l'enseignant ayant une compréhension non conforme de la différenciation l'utilise. Ce résultat est cohérent avec les résultats du sondage qui plaçaient la pratique « Donner plus de temps lors d'un travail » parmi les pratiques significativement fréquentes. Les accommodations de la présentation sont également apparues très fréquentes, plus spécifiquement Lire (n=12, 8 cas) et Reformuler les consignes (n=9, 7 cas). Encore une fois, l'analyse des cas 30 et 31 indique que les deux enseignants utilisent ces pratiques malgré des différences observées quant à la réticence de l'enseignant ayant une compréhension non conforme à recourir à d'autres accommodations plus spécifiques. Ces résultats sont donc également cohérents avec les résultats du sondage qui plaçaient la pratique « Lire les consignes d'un travail et Reformuler en d'autres mots les consignes d'un travail ou les questions d'un examen » parmi les pratiques significativement fréquentes. L'accommodation de la présentation qui consiste à prendre en note la réponse Orale d'un élève est, quant à elle, peu répandue dans les entrevues (n=10, 4 cas) et peu fréquente selon le sondage.

Les résultats du sondage et des entrevues ne concordent pas en ce qui a trait à trois accommodations : Répartir sur plusieurs périodes non consécutives une activité d'apprentissage ou un examen; Permettre à un élève handicapé ou en difficulté de faire un examen dans un endroit calme et Permettre l'utilisation de l'ordinateur pour effectuer un travail ou un examen. Ces pratiques sont apparues significativement peu fréquentes dans le sondage alors que près de la moitié des enseignants ayant participé aux entrevues

ont dit en faire un certain usage que ce soit pour la pratique Répartir sur plusieurs période (n=7, 6 cas), permettre à l'élève d'utiliser un Autre local (n=11, 7 cas) ou permettre l'utilisation d'un ordinateur et de logiciel pour écrire (n=11, 7 cas). Aussi, il est pertinent de noter qu'un enseignant qui ne peut expliquer ce qu'est une accommodation ne semble pas en utiliser dans sa pratique. C'est le cas de l'enseignant 25 (2 accommodations).

#### 6.2.4 L'utilisation des pratiques de modification

L'analyse des pratiques de modification comprend cinq codes. Le résultat du codage des entrevues permet d'observer que certains de ces codes n'apparaissent que chez certains enseignants. Afin de comprendre comment les enseignants utilisent les pratiques de modification, la fréquence et la répartition de ces pratiques est d'abord décrite et des extraits représentatifs de ces pratiques sont présentés. Les pratiques de deux cas d'enseignants ayant un niveau de compréhension conforme de la modification sont ensuite présentés. Les enseignants ayant une compréhension non conforme de la modification n'utilisent pas cette pratique. Il n'est donc pas possible d'examiner leurs pratiques de modification.

Le tableau XXXVII permet de voir que presque tous les enseignants modifient de manière à donner Moins de contenu à leurs élèves (n=22, 11 cas). Également, une majorité d'enseignants utilise du Matériel didactique différent pour ses élèves handicapés ou en difficulté (n=12, 9 cas). Près de la moitié des enseignants (n=6) choisissent fréquemment (n=18) des contenus des Années antérieures de scolarité pour leurs élèves handicapés ou en difficulté. Enfin, peu d'enseignants enseignent un contenu différent de celui prévu au programme (n=2) ou limitent leur enseignement à des contenus jugés Essentiels (n=2).

Tableau XXXVII : Fréquence et répartition des codes pour la pratique de modification

Catégories	Codes	Nb codes	Nb de cas
	Moins de contenu	22	11
	Essentiel	3	2
	Année antérieure	18	6
	Différent	2	2
	Matériel différent	12	9
	Total :	57	13

Les cas 25 et 28 permettent de constater des différences dans la fréquence des codes de modification. Ces deux cas représentent des enseignants ayant une compréhension conforme de la modification. La figure 36 permet d'observer que le cas 25 utilise moins fréquemment les pratiques de modification que le cas 28. Ces deux cas enseignent Moins de contenu, bien que le cas 28 y recoure plus fréquemment ( $n=8$ ) que le cas 25 ( $n=3$ ). Ces enseignants enseignent également des contenus des Années antérieures de scolarité. L'enseignant 28 utilise également du Matériel ou des tâches modifiées pour enseigner à ses élèves handicapés ou en difficulté ( $n=2$ ).

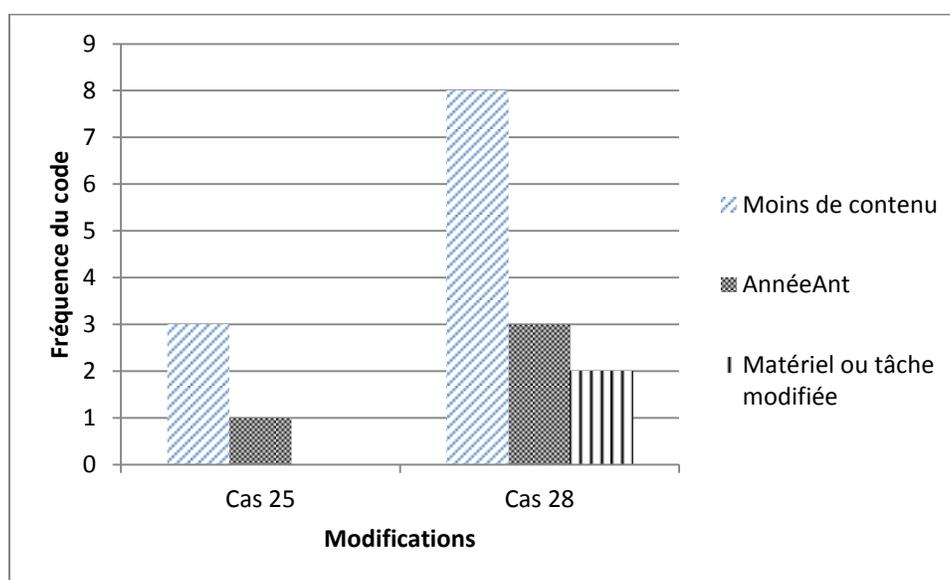


Figure 36 : Comparaison de la fréquence des codes de modifications pour deux cas

Les fréquences dans chacune des sous catégories de modification sont basses. L'analyse de contenu révèle toutefois des différences importantes entre les pratiques de

modification de ces deux cas d'enseignants. Il est donc plus pertinent de considérer la présence ou l'absence de la pratique que la fréquence absolue. Le tableau XXXVIII présente de manière éloquentes les différences entre l'enseignement de stratégies de ces trois enseignants.

Tableau XXXVIII : Comparaison des pratiques de modification selon le niveau de compréhension de la pratique

Compréhension de modification	Codes	Extraits représentatifs
Conforme	Moins de contenu	« Si j'en donne moins, c'est parce que c'est plus pour qu'il le fasse. Dans le genre, tu sais mon élève anxieux, lui il ne fait pas la dictée de 3 <sup>e</sup> année. Ce que j'ai négocié avec lui, il déteste écrire en lettres attachées. Donc, là je lui ai dit « Viens, mon petit Olivier, j'ai quelque chose à te proposer. Dis-moi si t'aime ça. » Donc, lui ce que j'essaie d'accommoder, parce que je veux qu'il écrive en lettres attachées. Là je lui ai dit « Tu vas faire la dictée de 2 <sup>e</sup> , ça veut dire que tu vas avoir 3 phrases de moins à écrire. Mais tu vas me la faire en lettres attachées. » (Enseignant 25)
Conforme	Année antérieure	« J'en ai une en particulier que la multiplication ça c'était beaucoup trop difficile pour elle. Alors on l'a laissée travailler encore ses tables d'addition, de soustraction pendant que tous les autres étaient rendus aux multiplications. Donc pour elle on a adapté. Je l'évaluais le vendredi au moment de la dictée avec les complémentaires plus, moins et non les multiplications. C'était trop difficile.» (Enseignant 28)

L'étude de la répartition des codes des pratiques de modification pour ces deux cas semble indiquer diverses raisons d'utiliser la modification en classe. Le cas de l'enseignant 25 soulève des problèmes reliés à l'enseignement traditionnel dans lequel certains élèves ne sont pas en mesure de réussir. Afin de négocier la présence d'élèves en difficulté au sein de la classe ordinaire, l'enseignant tend à diminuer les exigences envers l'élève, afin que ce dernier soit en mesure de réaliser une tâche semblable, bien que moins exigeante que celle proposée à ses pairs. L'enseignant semble également avoir des exigences qui ne font pas partie du programme de formation, telle que l'écriture cursive.

Puisqu'elle tient à cette exigence, elle modifie la tâche de l'élève. Le cas de l'enseignant 28 traduit une autre réalité entourant la présence d'élèves en grand retard scolaire dans les classes ordinaires. L'enseignant, ne pouvant lui faire apprendre le contenu prévu, enseigne et évalue un contenu habituellement acquis dans les années antérieures de scolarité. L'étude de ces deux cas indique que les enseignants qui utilisent la modification le feraient pour diverses raisons, entre autres parce qu'ils ne maîtrisent pas d'autres pratiques d'individualisation de l'enseignement telle que la différenciation pédagogique (cas 25) ou parce que l'élève a accumulé un si grand retard qu'aucune autre pratique ne paraît applicable (cas 28).

### 6.2.3 Une autre pratique utilisée : la récupération

Outre les pratiques d'individualisation de l'enseignement présentes dans le cadre conceptuel de cette étude, les entrevues permettent d'identifier une autre pratique mentionnée par plusieurs enseignants : la récupération après les heures de classe. Pour certains enseignants, il s'agit d'un lieu privilégié pour mettre en place la différenciation pédagogique ou l'enseignement de stratégies :

*« Puis je suis allée aussi chercher la partie kinesthésique qui est un peu plus difficile dans l'enseignement. J'ai repéré certains qui ont besoin de me voir bouger en avant. » (Enseignant 37)*

*« Ces élèves-là, par exemple en lecture, je vais utiliser différentes façons de les rejoindre, parce qu'ils sont en difficulté. Alors l'enseignement magistral ou le fonctionnement de la classe régulière ne leur convient pas. Alors ces élèves-là que je retire, avec eux là je vais travailler de différentes façons et on va travailler les stratégies individuellement. » (Enseignant 36)*

Les enseignants se servent également de ces moments réservés en dehors du temps de classe pour rencontrer des élèves en difficulté :

*« Je te dirais que je fais une révision avec tout le monde, si vraiment il y en a qui ont plus de difficulté, je vais faire de la petite récupération avec eux. » (Enseignant 24)*

Cependant, des enseignants soulèvent des problèmes liés à cette pratique qui obligent des élèves en difficulté à devoir se concentrer à des moments qui ne sont pas propices à l'apprentissage.

*« Ce qui m'aide, c'est d'avoir du temps individuel avec eux. Mais ce qui est difficile, et que ce soit dans n'importe quelle école, c'est que ce temps-là c'est souvent en récupération. Les enfants sont rendus fatigués. »* (Enseignant 23)

*« On s'entend qu'à 15h00 des enfants en difficulté, ils en ont assez. Ce n'est jamais l'idéal pour le faire. »* (Enseignant 31)

*« Souvent c'est au dîner, mais encore là il faut que l'enfant dîne à l'école. Ce n'est pas évident. C'est un peu irréaliste. Je ne veux pas leur couper leur récupération. »* (Enseignant 31)

En plus d'être une pratique qui ne répond pas aux besoins des élèves en difficulté, cette pratique ne serait pas efficace selon quelques enseignants :

*« C'est court, tu n'as pas le temps de faire grand-chose. C'est quelque chose qui est dans notre tâche, mais ce n'est pas adapté. »* (Enseignant 31)

*« Tu sais faire de la récupération avec ces élèves-là des fois on manque d'idées, on manque d'outils, on manque de matériel. »* (Enseignant 24)

*« C'est ça que je trouve dommage en classe-ressource, c'est qu'il nous oblige à la faire quand même alors qu'aussitôt que ça ne va pas l'orthopédagogue les prend à part et il n'y a pas un besoin de faire de la récupération en plus. Mais on est obligé de le faire quand même. »* (Enseignant 31)

En plus d'être trop courte, la récupération risque de ne pas suffire pour répondre aux besoins de certains élèves en difficulté qui ont besoin d'un enseignement spécialisé que l'enseignant de la classe ordinaire n'est pas en mesure d'offrir. Cet enseignement spécialisé peut également être déjà offert à l'élève pendant les heures de classe ce qui rend la période de récupération inutile. Cette obligation d'offrir des périodes de récupération est effectivement inscrite à la convention collective des enseignants qui doivent offrir de la récupération en dehors des heures de classe. Signe que ces périodes obligatoires sont remises en question, une école a modifié le temps réservé à la récupération pour le remplacer par la période de différenciation pédagogique :

*« C'est à part du temps de classe effectivement. La période de différenciation, dans le fond c'est les heures de récupération qu'on a utilisées pour faire de la différenciation. La majorité de la classe est dans la salle d'études et moi j'ai formé au début de l'année scolaire des sous-groupes, en lecture, en écriture, en mathématiques. » (Enseignant 36)*

Cette période d'enseignement en dehors des heures de classe n'est cependant pas perçue comme utile et efficace par l'ensemble des enseignants. Certains aimeraient procéder autrement pour différencier et aider les élèves en difficulté :

*« Il me semble qu'il n'y a rien de mieux que le matin, dans tes deux premières périodes, mais ce temps-là tu l'as aussi pour les autres. Je le dis souvent à l'orthopédagogue, viens les chercher le matin si t'es capable, ils vont avancer beaucoup mieux avec toi qu'une heure avec moi à en comprendre juste le tiers et ça va avancer. Mais moi quand je vais prendre le temps de m'asseoir avec eux, ce qui manque, c'est quelqu'un pour s'occuper des autres. Il me semble que faire du team-teaching, ça aiderait. » (Enseignant 23)*

*« L'orthopédagogue, elle est très calée sur certaines affaires. Elle nous a monté aussi un recueil de récupération que ça s'appelle. Ce qui fait que c'est des fiches qu'on peut aller emprunter, elles sont ici dans le bureau de la direction. Il y a un petit registre quand tu pars avec une fiche, tu le mets dans le registre puis c'est tout. C'est vraiment très très bien. C'est comme des banques d'activités déjà créées par cycles et par notion. Donc c'est très facile. » (Enseignant 28)*

On constate donc que la récupération est une façon d'individualiser l'enseignement dans le milieu scolaire et de réserver du temps aux élèves en difficulté. Cependant, cette pratique est utilisée en dehors des heures de classe déjà bien remplies. Bien que les enseignants trouvent utile d'avoir du temps pour rencontrer leurs élèves en difficulté, ils constatent que ces derniers ne sont plus attentifs en dehors des heures de classe et que la récupération ne donne pas les effets attendus. Certains enseignants manquent d'idées pour aider les élèves qui éprouvent des difficultés à apprendre. D'autres aimeraient qu'une collaboration plus grande soit mise en place entre eux et les services complémentaires durant les heures de classe.

Cette deuxième partie du chapitre a permis d'étudier les pratiques d'individualisation utilisées par les enseignants. Ces pratiques s'avèrent globalement cohérentes avec la compréhension conceptuelle que ces enseignants ont de chacune des pratiques. En effet, lorsque les enseignants comprennent la pratique, ils ont tendance à l'utiliser de manière

adéquate également. Une pratique qui ne se trouve pas dans le cadre conceptuel de cette étude a été relevée, il s'agit de la récupération. Il semble que les enseignants utilisent ces moments pour différencier leur enseignement, enseigner des stratégies ou reprendre des contenus avec les élèves qui éprouvent des difficultés. Cette mesure pose toutefois certains problèmes, notamment en raison de l'obligation d'offrir ce soutien en dehors des heures de classe et sans coordination avec les services complémentaires offerts par l'orthopédagogue.

### **6.3 Les facteurs associés à l'utilisation des pratiques d'individualisation de l'enseignement**

Les deux premières parties de ce chapitre présentent une description des niveaux de compréhension conceptuelle des pratiques d'individualisation de l'enseignement d'un groupe d'enseignants volontaires. Des niveaux de compréhension conformes, restreints ou non conformes ont été identifiés et une analyse des pratiques utilisées par ces enseignants suggère un certain degré de congruence entre les données. Cette section propose de vérifier si cette congruence peut s'appliquer à une plus grande population d'enseignants. Pour en faire la démonstration, les treize cas d'enseignants sont d'abord répartis en trois niveaux de prise en charge de l'hétérogénéité du groupe. Un examen des moyennes de la fréquence d'utilisation de chacun des types de pratique a été généré pour chaque sous-groupe à partir de leurs réponses au sondage. Les résultats étant toujours congruents, les enseignants ayant participé au sondage ont été répartis en trois groupes selon la fréquence moyenne d'utilisation de la différenciation pédagogique et une Anova a été réalisée. Les résultats sont présentés et appuient la présence d'un facteur personnel lié à la compréhension et à l'utilisation de la différenciation pédagogique pour expliquer les différences entre les enseignants. Le chapitre comprend également un retour sur les facteurs identifiés dans les analyses de régression.

#### **6.3.1 Les niveaux de prise en charge de l'hétérogénéité du groupe**

Les résultats des analyses de contenu indiquent que les enseignants n'ont pas tous le même niveau de compréhension des pratiques d'individualisation de l'enseignement, et

de la différenciation pédagogique en particulier. En effet, certains enseignants sont en mesure de discriminer un plus grand nombre de différences individuelles significatives de la réussite chez leurs élèves que d'autres enseignants. Outre cette compréhension des pratiques et des différences entre les élèves, certains enseignants adoptent des pratiques de différenciation pédagogique d'un niveau plus avancé que d'autres qui peut principalement être déterminé en identifiant les caractéristiques de la différenciation présentes dans leur enseignement. Enfin, certains enseignants ont une compréhension conforme des quatre pratiques d'individualisation de l'enseignement alors que d'autres peuvent avoir une compréhension restreinte ou non conforme de ces pratiques. Ces données ont été croisées pour l'ensemble des treize cas, afin de déterminer le niveau d'analyse de l'hétérogénéité de chacun des enseignants. Trois types de données ont été analysés:

- 1- Le niveau de compréhension conceptuelle de la pratique de différenciation pédagogique (conforme, restreinte, non conforme) :
- 2- les caractéristiques associées aux pratiques de différenciation pédagogique utilisées par l'enseignant;
- 3- Le niveau de compréhension des autres types de pratiques d'individualisation de l'enseignement.

Trois niveaux de prise en charge ont été observés, soit la prise en charge nuancée, mécanique et réactive. Les critères pour distinguer chacun des niveaux sont présentés dans les sections suivantes.

#### *6.3.1.1 Prise en charge nuancée*

Les enseignants qui ont une prise en charge nuancée de l'hétérogénéité du groupe se distinguent par :

- une compréhension conforme de la différenciation pédagogique;
- la présence de la caractéristique Régulatrice parmi leurs pratiques de différenciation pédagogique;
- l'absence de confusion entre la différenciation et les autres pratiques (niveau de compréhension conforme pour les autres pratiques).

Le tableau XXXIX présente les données correspondant aux cas identifiés pour ce niveau. Les niveaux de compréhension de la différenciation pédagogique sont indiqués par différents niveaux de gris. La lettre R représente la caractéristique Régulatrice et la lettre M, la caractéristique Mécanique. Les cas 23 et 27 sont parfaitement conformes aux critères établis pour ce niveau de prise en charge de l'hétérogénéité.

**Tableau XXXIX : Données relatives à l'identification des cas de la prise en charge nuancée**

	Cas 23	Cas 27	Cas 30
Différenciation	R - M	R - M	R - M
Stratégies			
Accommodation			
Modification			

Légende : Niveaux de compréhension : Conforme Restreinte  
 Caractéristiques de la différenciation pédagogique : R=Régulatrice, M= Mécanique

Ces cas présentent également la caractéristique Mécanique de la différenciation pédagogique. Il semble que ces deux caractéristiques coexistent chez les enseignants qui ont un niveau de prise en charge nuancée. Le cas 30, bien qu'il présente un niveau de compréhension restreinte de la différenciation pédagogique, présente également la caractéristique Régulatrice. Étant donné que la présence de la caractéristique Régulatrice et puisque les autres types de pratiques présentent un niveau de compréhension conforme, ce cas a été inclus dans le niveau de prise en charge nuancée.

### 6.3.1.2 *Prise en charge mécanique*

Les enseignants qui ont une prise en charge mécanique de l'hétérogénéité du groupe se distinguent par :

1. une compréhension restreinte de la différenciation pédagogique;
2. la présence de la caractéristique Mécanique parmi les pratiques de différenciation pédagogique;

3. une certaine confusion entre les pratiques d'accommodation et de modification (niveau de compréhension non conforme pour ces autres pratiques).

Le tableau XL présente les données correspondant aux cas identifiés pour ce niveau. Les niveaux de compréhension de la différenciation pédagogique sont indiqués par différents niveaux de gris. La lettre M représente la caractéristique Mécanique. Les cas 36, 33 et 31 satisfont les critères établis pour ce niveau de prise en charge de l'hétérogénéité.

**Tableau XL : Données relatives à l'identification des cas de la prise en charge Mécanique**

	Cas 36	Cas 33	cas 31
Différenciation	M	M	M
Stratégies			
Accommodation			
Modification			

Légende : Niveaux de compréhension :

Conforme   Restreinte   Non conforme

Caractéristiques de la différenciation pédagogique : M= Mécanique

Les cas 33 et 31 ont une compréhension non conforme de l'accommodation. Pour eux une accommodation est une modification. Cette compréhension limite donc considérablement le nombre d'accommodations accordées par ces enseignants qui préféreront également ne pas utiliser la pratique de modification. Les pratiques de ces enseignants sont, comme nous le mentionnions dans les sections précédentes, concentrées sur les niveaux de compétence différents de leurs élèves. Ces multiples niveaux amènent ces enseignants à différencier leur enseignement en formant des sous-groupes d'élèves correspondant à leurs niveaux de compétences particuliers. L'enseignement de stratégies disciplinaires est particulièrement important pour ces enseignants qui ont d'ailleurs un niveau de compréhension conforme de cette pratique.

### 6.3.1.3 Prise en charge réactive

Les enseignants qui ont une prise en charge réactive de l'hétérogénéité du groupe se distinguent par :

- une compréhension non conforme de la différenciation pédagogique;
- la présence des caractéristiques Spontané et Successive parmi leurs pratiques de différenciation pédagogique et l'absence des caractéristiques Régulatrice et Mécanique;
- Confusion entre la différenciation et les autres pratiques (niveau de compréhension non conforme pour d'autres types de pratique).

Le tableau XLI présente les données correspondant aux cas identifiés pour ce niveau. Les niveaux de compréhension de la différenciation pédagogique sont indiqués par différents niveaux de gris. Les cas 24, 51, 28, 29, 35 et 25 satisfont les critères établis pour ce niveau de prise en charge de l'hétérogénéité.

**Tableau XLI : Données relatives à l'identification des cas de la prise en charge Réactive**

	Cas 24	Cas 51	Cas 28	Cas 29	Cas 35	Cas 25
Différenciation	M	S	S	S	S	S
Stratégies						
Accommodation						
Modification						

Légende : Niveaux de compréhension :  Conforme  Restreinte  Non conforme  
 Caractéristiques de la différenciation pédagogique : M= Mécanique, S=Spontanée et Successive

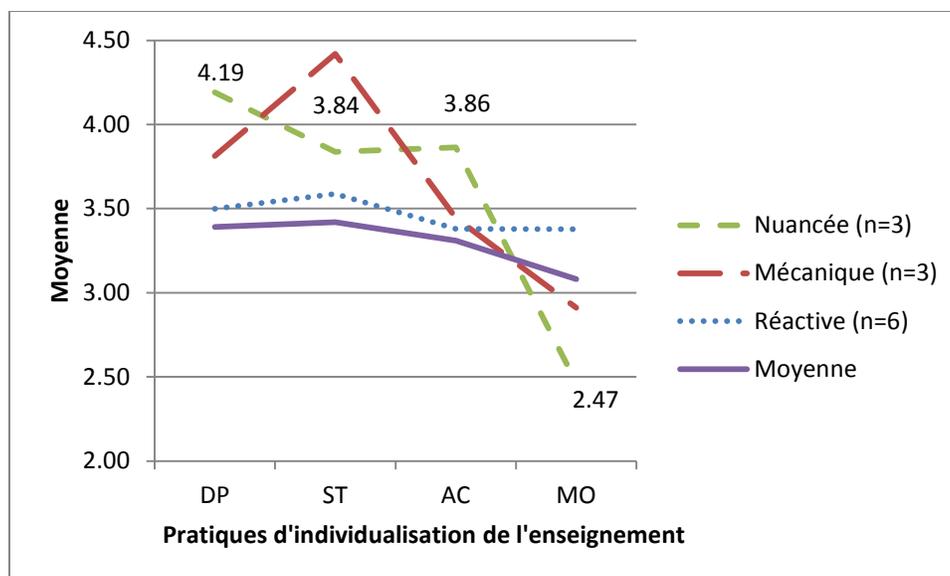
Seuls les cas 24 et 29 présentent quelques différences. Le cas 24 présente la caractéristique Mécanique et les codes Spontanée et Successive ne sont pas présents dans ses pratiques. Par contre, le niveau de compréhension des pratiques est non conforme pour trois pratiques sur quatre, ce qui illustre une confusion importante entre les types de pratique. Le cas 29 présente un niveau de compréhension de la différenciation restreinte, mais ne peut satisfaire aux critères de niveau de prise en charge mécanique. Les caractéristiques Spontanée et Successive sont présentes, ce qui appuie la pertinence

d'inclure ce cas au niveau de prise en charge réactive. On remarque qu'en plus d'une définition non conforme ou restreinte de la différenciation pédagogique, cinq cas sur six ont une définition conforme de la modification.

Enfin, le cas 37 ne satisfait les critères d'aucun des niveaux de prise en charge définis dans cette thèse. Bien qu'il présente une définition conforme de la différenciation pédagogique, les caractéristiques Régulatrices ou Mécaniques ne peuvent être identifiées dans son discours. Les caractéristiques Spontanée et Successive y figurent toutefois. Ce cas a donc été exclu de tous les niveaux de prise en charge, mais également des analyses qui suivent.

#### *6.3.1.4 Relation entre le niveau de prise en charge de l'hétérogénéité et la fréquence d'utilisation des pratiques d'individualisation de l'enseignement*

L'analyse de contenu effectuée à partir des entrevues nous a permis d'identifier trois niveaux de prise en charge de l'hétérogénéité chez ces enseignants. Ces niveaux tiennent compte de la compréhension conceptuelle de la différenciation pédagogique, des caractéristiques associées aux pratiques de différenciation utilisées par les enseignants et du niveau de compréhension conceptuelle des autres types de pratiques d'individualisation de l'enseignement. Puisqu'on trouve une certaine congruence entre le niveau de compréhension des enseignants et l'utilisation de ces pratiques, il est plausible de penser que le niveau de prise en charge de l'hétérogénéité soit en lien avec la fréquence moyenne d'utilisation des pratiques d'individualisation de l'enseignement. En d'autres termes, est-ce que les enseignants qui ont une prise en charge nuancée, mécanique ou réactive de l'hétérogénéité dans leur classe utilisent plus ou moins fréquemment les différentes pratiques d'individualisation de l'enseignement? Pour répondre à cette question, un examen des moyennes de fréquence pour chacune des pratiques est utile. La figure 37 présente les moyennes de la fréquence de chacune des pratiques obtenues par ces enseignants dans le sondage, selon le niveau de prise en charge de l'hétérogénéité analysé dans leur entrevue.



**Figure 37 : Relation entre le niveau de prise en charge de l'hétérogénéité du groupe et les fréquences moyennes d'utilisation des pratiques d'individualisation de l'enseignement**

Dans cette figure, les moyennes des enseignants qui démontrent des niveaux de prise en charge de l'hétérogénéité réactive et mécanique ne semblent pas se distinguer de manière importante de la moyenne des enseignants ayant répondu au sondage, sauf en ce qui concerne l'enseignement de stratégies d'apprentissage. En effet, les enseignants qui font preuve d'une prise en charge mécanique utilisent plus fréquemment l'enseignement de stratégies (4,42) que la moyenne des enseignants ayant répondu au sondage (3,42). On remarque cependant que les enseignants qui démontrent une prise en charge nuancée sont ceux qui utilisent le plus fréquemment la différenciation pédagogique (4,19). Il semble également utiliser davantage l'accommodation (3,86) que la moyenne des enseignants du sondage (3,31). On remarque également que ces enseignants sont ceux qui utilisent le moins la modification (2,47).

Étant donné que les niveaux de prise en charge ont été identifiés à l'aide des analyses de contenu, il est impossible d'identifier les enseignants du groupe nuancé du sondage. Nous pouvons cependant identifier les enseignants qui différencient le plus et vérifier si une utilisation fréquente de la différenciation pédagogique est associée à une utilisation peu

fréquente de la modification. En effet, de toutes les pratiques, la modification est la seule qui devrait être évitée, c'est-à-dire la moins fréquente possible.

Afin de procéder à cette vérification, les enseignants ayant répondu au sondage ont été divisés en trois groupes égaux selon la fréquence moyenne (peu fréquente, moyennement fréquente, très fréquente) obtenue pour la sous-échelle de la différenciation pédagogique. Une analyse de variance incluant la différenciation pédagogique et la modification comme variables intrasujets et la fréquence de différenciation pédagogique (peu fréquente, moyennement fréquente, très fréquente) comme variable intersujet a ensuite été menée pour examiner si la tendance à effectuer de la différenciation pédagogique et de la modification différait significativement selon le degré de différenciation pédagogique.

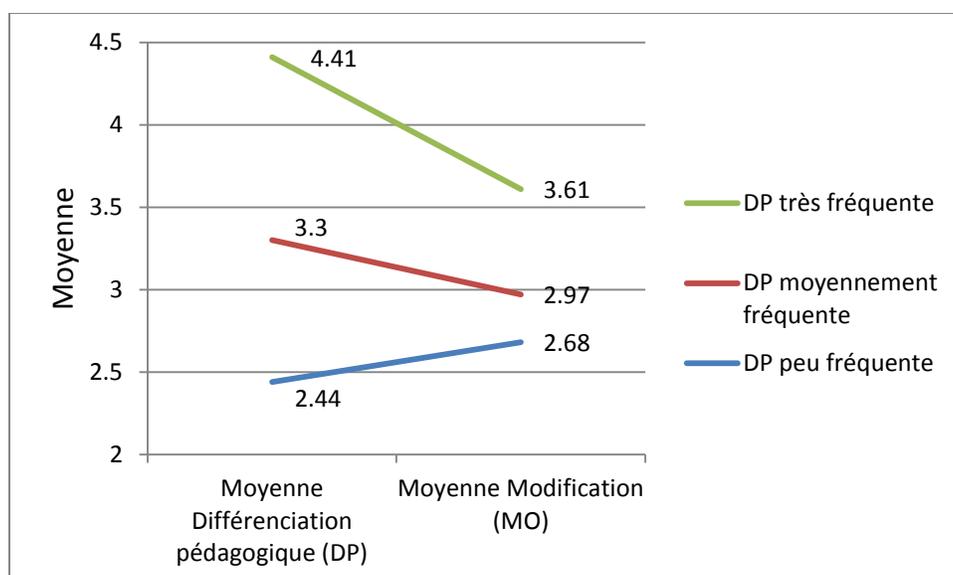
**Tableau XLII : Statistiques descriptives des moyennes de différenciation pédagogique et de modification selon trois groupes de fréquence de la différenciation pédagogique**

	3 groupes de fréquence DP	Moyenne	Écart-type	n
Moyenne Différenciation pédagogique (DP)	DP peu fréquente	2,44	0,48	43
	DP moyennement fréquente	3,30	0,20	41
	DP très fréquente	4,41	0,46	41
	Total	3,37	0,90	125
Moyenne Modification (MO)	DP peu fréquente	2,68	1,14	43
	DP moyennement fréquente	2,97	1,27	41
	DP très fréquente	3,61	1,23	41
	Total	3,08	1,26	125

Le tableau XLII contient les statistiques descriptives des moyennes obtenues en répartissant les sujets selon les trois groupes de fréquence de la différenciation pédagogique. À l'œil, les moyennes obtenues pour les pratiques de différenciation pédagogique et de modification apparaissent similaires pour les groupes DP peu fréquente (2,44 et 2,68) et DP moyennement fréquente (3,30 et 2,97). Cependant l'écart s'accroît entre les moyennes dans le groupe DP très fréquente (4,41 et 3,61).

Ces observations ont été confirmées par le résultat de l'ANOVA (Trace de Pillai) qui a révélé une interaction significative entre la différenciation pédagogique et la modification selon le degré de différenciation pédagogique ( $F(2, 122) = 7,54; p = 0,001; \eta^2 = 0,11$ ). La décomposition de cet effet d'interaction a montré que, chez les enseignants qui utilisent peu fréquemment la différenciation pédagogique, il n'y a pas de différence entre leur fréquence d'utilisation de la différenciation pédagogique et la modification ( $F(1, 42) = 2,16; p = 0,0149; \eta^2 = 0,05$ ). Un résultat similaire a été obtenu chez les enseignants qui utilisent de manière moyennement fréquente la différenciation pédagogique. Chez ces enseignants, il n'y a pas de différence entre leur fréquence d'utilisation de différenciation pédagogique et de modification ( $F(1, 40) = 2,54; p = 0,119; \eta^2 = 0,06$ ). Toutefois, chez les enseignants qui utilisent fréquemment la différenciation pédagogique, l'usage de la différenciation pédagogique est significativement plus fréquent que le recours à la modification ( $F(1, 40) = 16,23; p < 0,001; \eta^2 = 0,29$ ). Ces résultats indiquent que les enseignants qui utilisent fréquemment la différenciation pédagogique utilisent moins la pratique de modification, ce qui n'est pas le cas chez les autres enseignants qui utilisent moyennement ou peu fréquemment la différenciation pédagogique. Ces derniers ont plutôt tendance à recourir à ces deux pratiques selon des fréquences similaires.

La figure 38 permet d'observer ces résultats. Rappelons que la différence entre les moyennes n'est significative que chez le tiers des enseignants qui utilisent de manière très fréquente la différenciation pédagogique.



**Figure 38 : Moyennes de différenciation pédagogique et de modification selon trois groupes de fréquence de la différenciation pédagogique**

En résumé, trois niveaux d'analyse de l'hétérogénéité du groupe ont été identifiés chez les enseignants ayant participé aux entretiens. Le niveau de prise en charge nuancé implique que l'enseignant comprend les pratiques et les utilise de manière conforme au cadre conceptuel de cette étude. Le niveau de prise en charge mécanique implique une compréhension restreinte de la différenciation pédagogique, une compréhension conforme de la pratique d'enseignement de stratégies et une certaine difficulté à considérer d'autres types de pratiques d'individualisation de l'enseignement. Enfin, le niveau de prise en charge réactive comprend essentiellement une définition non conforme de la différenciation pédagogique, ainsi qu'une confusion entourant l'usage des autres types de pratiques. Ces niveaux de prise en charge ont permis d'identifier une relation entre la compréhension des pratiques et la fréquence de leur usage. Cette hypothèse a pu être vérifiée sur un plus grand échantillon d'enseignants et les résultats de l'Anova confirment que les enseignants qui utilisent très fréquemment la différenciation pédagogique utilisent significativement moins la pratique de modification. Le tiers des enseignants ayant participé au sondage fait partie de ce groupe (n=41), alors que seulement trois enseignants sur treize (23 %) font partie du niveau de prise en charge nuancé. La section suivante revient sur les quatre facteurs prédisant la fréquence des

quatre pratiques d'individualisation de l'enseignement, afin d'y ajouter des résultats issus des analyses qualitatives.

### 6.3.2 Les autres variables prédictives

Les quatre variables prédictives de la fréquence des pratiques d'individualisation de l'enseignement identifiées dans le chapitre 5 sont la participation à la formation continue, le niveau d'enseignement, le nombre d'élèves et le nombre d'élèves avec plan d'intervention dans le groupe. Les données issues des entrevues appuient et nuancent ces facteurs.

#### 6.3.2.1 *La formation continue*

Les résultats de l'analyse de régression effectuée sur la pratique de différenciation pédagogique indiquent que la formation continue reçue quant à l'enseignement aux élèves handicapés ou en difficulté prédit une utilisation plus fréquente de cette pratique. La moitié des enseignants consultés dans le sondage ont affirmé avoir suivi une formation sur le sujet dans les cinq années précédant le sondage. Les données des entrevues montrent cependant qu'un nombre plus élevé d'enseignants pourraient avoir reçu une forme ou une autre de formation. Le tableau XLIII présente les résultats obtenus pour cette question pour les treize enseignants ayant répondu au sondage.

**Tableau XLIII : Formation continue sur les élèves handicapés ou en difficulté complétée par les enseignants selon le niveau de prise en charge de l'hétérogénéité**

Niveau de prise en charge	Entrevue	Formation continue
	29	Oui
	28	Oui
Réactive	25	Non
	35	Oui
	51	Oui
	24	Non
	36	Non
Mécanique	33	Oui
	31	Oui
	23	Non
Nuancée	27	Non
	30	Oui

Malgré le fait qu'il ne s'agisse que de deux enseignants du niveau de prise en charge nuancée qui ont répondu Non à cette question, les entretiens réalisés avec ces enseignants révèlent que la question du sondage doit être formulée de manière à tenir compte de toutes les occasions possibles de formation sur l'enseignement aux élèves handicapés ou en difficulté, et ce, sans limiter la question à une période de cinq ans. Par exemple, les enseignants 23 et 27 parlent d'occasions de formation ou de développement professionnel qui ont été marquantes pour le développement de leurs pratiques d'individualisation de l'enseignement. Pour ces enseignants, ces occasions proviennent d'une collaboration étroite avec du personnel des services complémentaires ou d'une expérience de travail dans un contexte d'enseignement ouvert aux différences. Les extraits suivants sont tirés d'une question posée lors des entretiens : qu'est-ce qui vous aide à différencier ?

*« J'ai eu l'année dernière une orthopédagogue bohémienne qui est venue m'aider. J'avais un élève, c'était pour cet élève-là. Mais l'aide n'était pas à l'élève, mais à moi. J'ai adoré. M'asseoir avec elle, on a travaillé les niveaux de compétence : « il est là, tu veux l'amener là. Comment tu vas lui faire sauter le pas? Qu'est-ce que tu peux laisser faire de là qui va l'amener un peu plus loin pour revenir après » J'ai beaucoup apprécié son aide, c'est un soutien dans notre pratique. Si j'ai la formation*

*et je le fais beaucoup dès le début, c'est les enfants qui vont être gagnants. [...] On devrait tous avoir ça, une fois par 3-4 ans, souvent là.» (Enseignant 23)*

*« Je pars toujours des besoins des élèves. Il y a aussi mes intérêts, mais c'est surtout des besoins des élèves puis aussi j'ai toujours en tête ce qu'ils nous faisaient faire en Ontario. [...] Je me rappelle de certains souvenirs quand j'étais en Ontario. J'enseignais une classe combinée de 4<sup>e</sup> et 5<sup>e</sup>, mais dans mon groupe de 5e année j'avais neuf élèves qui étaient en inclusion comme on appelle ça là-bas. [...] J'avais 28 élèves dans une classe combinée. Je voyais chaque élève chaque jour. [...] On n'appelle pas ça des élèves en difficulté, mais des élèves exceptionnels. Il faut faire attention. L'approche, la mentalité, la témérité, la philosophie de l'enseignement. La philosophie de l'enseignement en langue majoritaire dans un milieu majoritaire n'est pas nécessairement le même que dans un milieu minoritaire. [...] Je considère que c'est une richesse que j'ai été cherché pendant ses années-là. Ce n'est pas la même perspective. » (Enseignant 27)*

L'enseignant 27 souligne son expérience dans une autre province dans laquelle d'autres pratiques sont en place, plus près selon lui des conditions nécessaires pour différencier l'enseignement. L'approche de respect des « élèves exceptionnels » semble avoir particulièrement marqué cet enseignant qui semble trouver plus facile d'enseigner à partir des besoins de chaque élève. L'enseignant 23 cite un service reçu l'année précédente par les services complémentaires de sa commission scolaire, le service d'orthopédagogue bohémien, un service de consultation pour les enseignants qui intègrent des élèves officiellement identifiés handicapés ou en difficulté.

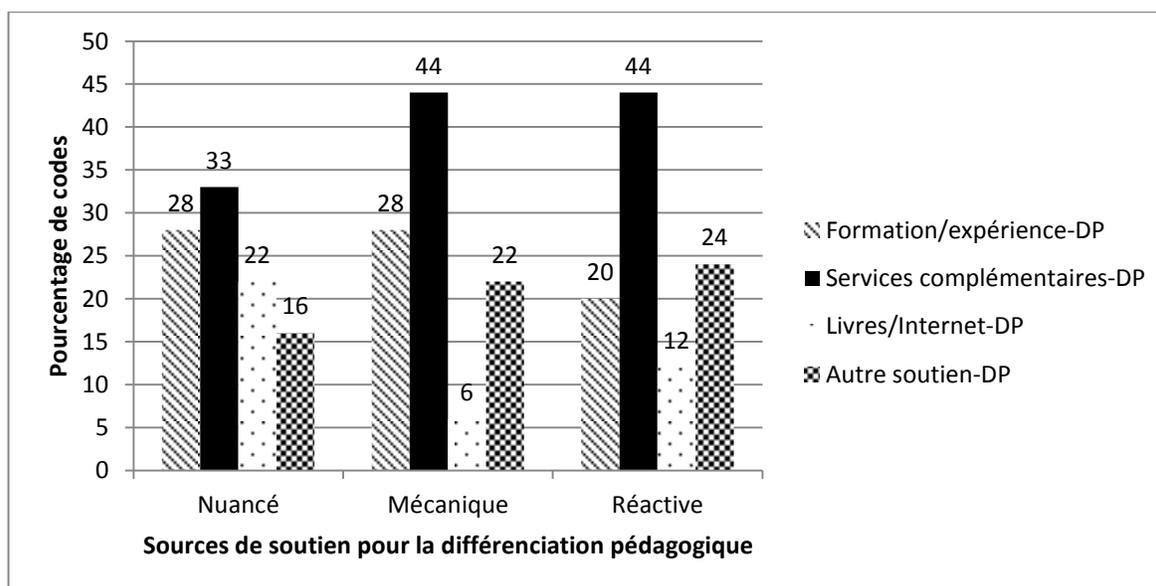
La collaboration des enseignants avec d'autres professionnels des services complémentaires semble également très importante pour l'enseignant 30. Afin d'obtenir une excellente connaissance de l'élève, cette enseignante souligne l'importance de collaborer avec des professionnels qui pourront répondre à ses questions et orienter son enseignement en classe.

*« Ce qui m'aide c'est d'avoir une connaissance très profonde de la problématique d'un élève. Ça, je trouve que c'est aussi déficient dans le système. Pour qu'il soit évalué. Pourquoi il n'est pas capable d'apprendre ? Je peux-tu le savoir ou toute l'année j'y vais à tâtons ? Pouvez-vous me l'évaluer là ? Trouver ce qu'il a et à partir de là on va être capable de travailler. Est-ce qu'il est déficient léger ? Ok, on n'ira pas plus loin. Je n'exigerai pas autant. Mais s'il est censé être capable, trouvez ce qu'il a ! Est-ce qu'il est dyslexique ? J'ai des dysphasiques intégrés moi, puis ça va super bien. Je sais ce qu'ils ont. Alors là j'ai des services qui viennent avec ça. Je*

*peux aller poser des questions à l'orthophoniste, puis je suis capable de les faire avancer.* » (Enseignant 30)

Il semble important pour les enseignants ayant un niveau de prise en charge nuancé de compter sur la collaboration avec le personnel de l'école et celui affecté aux services d'adaptation scolaire en particulier. Cette collaboration leur permet de mieux connaître leurs élèves et, non seulement de différencier, mais globalement d'individualiser leur enseignement de manière plus efficace. L'importance de cette collaboration pour soutenir les pratiques de différenciation pédagogique utilisées par les enseignants est d'ailleurs soulignée par deux autres ensembles de données provenant des entrevues et du sondage présentés ci-après.

D'abord, une question des entrevues demandait aux enseignants d'identifier leur source d'aide dans leur milieu pour différencier leur enseignement. La figure 39 permet de constater que ces enseignants identifient le personnel des services complémentaires comme une source d'aide pour différencier leur enseignement plus que toutes les autres sources d'aide, et ce, tant chez les enseignants du niveau de prise en charge nuancée (33 %), que pour ceux des niveaux de prise en charge mécanique et réactive (44 %). Il semble donc que ces agents d'éducation occupent une place importante pour soutenir et former les enseignants à cette pratique.



### La figure 39 : Sources d'aide pour l'utilisation de la différenciation pédagogique en classe

Ensuite, une question du sondage concernait les formats préférés de formation continue des enseignants. Les formats convenant le mieux aux enseignants pour les formations continues sont les journées de formation (80,4 %, n=111), les congrès et colloques (54,4 %) et les consultations auprès d'une personne compétente (orthopédagogue, conseiller pédagogique, *etc.*) (53,6 %, n=74), plutôt que les programmes universitaires courts (20,3 %, n=28) ou longs (1,4 %, n=2). Considérant la place privilégiée que prend la formation par la collaboration et la consultation auprès du personnel des services complémentaires (53,6 %, n=74), il apparaît évident que ce type de formation est de nature à soutenir l'utilisation de la différenciation pédagogique et des autres types de pratiques d'individualisation de l'enseignement en classe. Cependant, comme l'ont abordé les enseignants précédemment cités, cette forme de soutien n'est pas nécessairement facile à mettre en place dû à l'organisation du temps de travail dans le milieu scolaire. Les formations d'une journée sont très répandues et constituent un des formats préférés des enseignants ayant répondu à notre sondage (80,4 %, n=111), mais les retombées de ces formations sont très limitées. Une enseignante du niveau de prise en charge Réactive le souligne également :

*« Et le plus gros irritant est le manque de temps pour travailler. Avec les collègues ça revient souvent dans nos discussions. On en a des idées de projets, des ateliers qu'on a montés. Ça prend du temps, mais on n'a pas le temps de le faire. On va à des formations où on parle de différenciation et tout le monde arrive avec des bonnes idées, mais quand on arrive dans la routine et la pratique, tu es sollicité par plein de choses et le premier constat que tu fais c'est j'ai pas le temps. Quand est-ce que je vais faire ça? » (Enseignant 29).*

Ainsi, outre la formation, les enseignants expriment un besoin de temps pour intégrer de nouvelles façons de faire, pour planifier leur enseignement et pour travailler en collaboration avec le personnel concerné. Cet enseignant explique comment ces restrictions ne permettent pas d'envisager une réelle collaboration avec des collègues au sujet de l'enseignement offert en classe :

*« Le temps n'est pas reconnu non plus. Je pense que le temps on le dit assez que c'est de l'argent. Alors moi je suis prête à m'investir parce que je me dis je ne fais*

*pas de bénévolat ailleurs, je le fais à même mon travail. Mais ce n'est pas tout le monde qui a envie de ça. Puis ce n'est pas obligatoire, ce n'est pas écrit dans ma tâche, on ne me paie pas pour ça là. On ne me paie pas pour m'asseoir avec mes collègues. Peut-être une heure par semaine? Donc ça n'est pas reconnu. Il y a de la gestion de poutine là. Alors l'heure qu'on nous donne par semaine, reconnue dans notre tâche, on va discuter de la sortie du mois suivant, quelle fête on va faire pour Noël. L'heure est passée. On n'a pas le temps d'aller en profondeur dans une discussion de pédagogie, en une heure. » (Enseignant 30)*

Ce manque de temps et de reconnaissance de la collaboration au sein de l'équipe-école engendre, toujours selon cet enseignant, des réticences importantes dans certaines écoles :

*« Toute l'écriture s'enseignait en décloisonnement avant, mais là j'ai des collègues, des nouvelles collègues, qui n'adhèrent pas à ça. Je veux le chercher dans une autre école, possiblement, mais une équipe qui est prête à travailler en décloisonnement, parce que j'ai vu des résultats pendant deux années. Cette année ce n'était pas possible parce qu'il n'y avait pas d'équipe de collègues qui acceptait ce travail-là. »*

Ces réticences engendrent selon lui des effets sur l'apprentissage des élèves : *« Je n'arrive pas à faire produire mes élèves, peu importe les élèves dans la classe, autant qu'ils produisaient en écriture quand ils étaient décloisonnés ».*

En résumé, la formation est un prédicteur important de l'utilisation des pratiques de différenciation pédagogique. La section précédente a permis d'obtenir des données voulant que les enseignants qui ont une compréhension conceptuelle conforme de toutes les pratiques d'individualisation de l'enseignement sont les seuls à utiliser significativement plus la différenciation pédagogique et moins la modification. Selon ces enseignants qui ont un niveau de prise en charge nuancée de l'hétérogénéité en classe, la collaboration avec les services complémentaires et l'expérience d'enseignement dans un contexte d'enseignement ouvert aux différences permettent de soutenir l'utilisation de la pratique de différenciation pédagogique. La collaboration et l'accompagnement offerts par les services complémentaires permettent aux enseignants d'obtenir du soutien pour leurs élèves en difficulté, mais également pour l'ensemble de leurs élèves à qui ils doivent consacrer un certain temps individuellement, afin de s'assurer de leur progression. Les formations, à elles seules, ne sauraient conduire à une implantation de

pratiques nouvelles sans qu'un temps plus grand ne soit consacré à la planification de l'enseignement dans les écoles. Ainsi, formation, accompagnement et temps de planification reconnus forment un ensemble de facteurs qui favorisent l'utilisation de la différenciation pédagogique.

#### *6.3.2.2 Le niveau d'enseignement*

Selon l'analyse de régression effectuée dans le chapitre 5, le niveau d'enseignement influence l'utilisation de la pratique d'enseignement de stratégies. En effet, les enseignants du 3<sup>e</sup> cycle et ceux qui enseignent dans les niveaux multiprogrammes emploient moins cette pratique que ceux qui enseignent dans les autres niveaux d'enseignement. Les pratiques d'accommodation sont moins fréquentes au 2<sup>e</sup> cycle quant à elles. Le tableau XLIV présente les cycles d'enseignement selon le niveau de prise en charge de l'hétérogénéité.

D'abord, en ce qui concerne l'enseignement de stratégies, le plus grand nombre de classes de premier cycle se concentre chez les enseignants ayant un niveau de prise en charge nuancée et mécanique. Le niveau nuancé comprend deux classes de 1<sup>er</sup> cycle dont l'une est multiprogramme (maternelle et première année) et dont l'autre comprend également deux classes de premier cycle. Tel que décrit précédemment, ces enseignants ont une compréhension conforme au cadre conceptuel de l'enseignement de stratégies d'apprentissage et leurs pratiques sont concentrées sur l'enseignement des stratégies disciplinaires et d'apprentissage. Selon les fréquences moyennes d'utilisation des pratiques obtenues dans le sondage et présentées à la section 6.3.1.4, les enseignants qui utilisent le plus fréquemment la pratique d'enseignement de stratégies sont les enseignants du niveau de prise en charge mécanique. Les résultats des analyses quantitatives et qualitatives sont donc cohérents. Il semble que cet enseignement ait plus de probabilité de se produire dans des classes de 1<sup>er</sup> cycle. Les données qualitatives ne fournissent pas d'autres pistes pour expliquer ce facteur bien qu'il soit généralement attendu qu'on enseigne davantage de stratégies en lecture, en écriture et en résolution de problèmes en début de scolarité.

**Tableau XLIV : Cycles d'enseignement selon le niveau de prise en charge de l'hétérogénéité**

Niveau de prise en charge	Entrevue	Niveau (cycle)
Réactive	29	3
	28	2
	25	Multi (2)
	35	1
	51	2
	24	3
Mécanique	36	2
	33	1
	31	1
Nuancée	23	Multi (1)
	27	3
	30	1

En ce qui concerne les pratiques d'accommodation, elles sont moins fréquentes au 2<sup>e</sup> cycle qu'au 1<sup>er</sup> cycle. Selon les résultats de l'analyse de contenu, les enseignants qui ont un niveau de prise en charge nuancée sont ceux qui ont une compréhension conforme de cette pratique. De plus, selon les fréquences moyennes d'utilisation des pratiques obtenues dans la sondage et présentées à la page 204, les enseignants qui utilisent le plus fréquemment la pratique d'accommodation sont les enseignants du niveau de prise en charge nuancée. Il semble donc que cette pratique est davantage comprise et utilisée en début de scolarité. L'hypothèse peut être émise que les enseignants du 2<sup>e</sup> cycle, qui sont davantage présents dans le groupe des enseignants ayant un niveau de prise en charge réactive, connaissent peu et utilisent moins cette pratique.

### 6.3.2.3 Le nombre d'élèves et le nombre d'élèves avec plan d'intervention

Dans cette section, deux variables sont examinées; le nombre d'élèves dans le groupe et le nombre d'élèves avec un plan d'intervention. Selon les résultats de l'analyse de régression, c'est dans les classes qui comportent plus d'élèves avec un plan d'intervention que les enseignants recourent plus fréquemment à l'enseignement de stratégies. De plus, un nombre d'élèves moins élevé par classe et un plus grand nombre d'élèves avec un plan d'intervention dans la classe prédisent l'utilisation de modifications.

D'abord, il n'est pas étonnant que les classes qui comptent davantage d'élèves avec des plans d'intervention enseignent davantage de stratégies. Pour les élèves handicapés ou en difficulté ayant accumulé un retard scolaire, il est nécessaire que les enseignants qui les reçoivent s'assurent que ces élèves maîtrisent les stratégies de base pour lire, écrire, compter, étudier, résoudre leurs conflits ou s'organiser. De plus, le tableau XLV permet d'observer que chez les enseignants qui utilisent plus fréquemment les pratiques d'enseignement de stratégies, se trouvent deux classes avec 6 et 7 plans d'intervention, ce qui est près d'un nombre deux fois plus élevé que la moyenne 3,73 des classes des enseignants ayant répondu au sondage.

**Tableau XLV : Données sur les classes selon le niveau de prise en charge de l'hétérogénéité des enseignants**

Niveau de prise en charge	Entrevue	Niveau (cycle)	Nb élèves	Nb PIA
Réactive	29	3	23	6
	28	2	21	3
	25	Multi (2)	21	12
	35	1	23	5
	51	2	20	6
	24	3	24	0
Mécanique	36	2	27	2
	33	1	21	6
	31	1	19	7
Nuancée	23	Multi (1)	15	6
	27	3	28	2
	30	1	18	4

En ce qui concerne la modification, un plus grand nombre d'élèves avec un plan d'intervention dans la classe prédit l'utilisation de modifications. Cette observation semble se confirmer à l'aide des données du tableau XLV. En fait, les classes qui comportent le plus d'élèves en difficulté de l'échantillon appartiennent aux enseignants ayant un niveau de prise en charge réactive. D'abord, il y a la classe de l'enseignant 25 qui comprend douze élèves avec un plan d'intervention. Ensuite, la classe de l'enseignant 29 compte officiellement six élèves avec un plan d'intervention, mais l'enseignante explique en entrevue que quinze élèves de sa classe de 6e année n'iront pas dans une classe régulière au secondaire l'année suivante, car leurs acquis ne sont pas suffisants. Ajoutons qu'il s'agit de deux classes localisées parmi les milieux les plus pauvres du Québec (cote 10 de défavorisation). La classe de l'enseignant 24 compte quatre élèves éprouvant des difficultés d'apprentissage, un élève ayant un trouble du comportement nécessitant l'intervention régulière de la direction et du service d'un psychoéducateur

(service Répét Transit) et deux élèves ayant une déficience langagière diagnostiquée par une orthophoniste. Aucun de ces sept élèves n'a de plan d'intervention :

*« Dans les classes régulières, l'orthopédagogue fait des plans d'aide, un peu, avec ce qu'elle fait, elle, en orthopédagogie, mais il n'y a pas de réunions multi avec les parents, le travailleur social. On n'en a eu aucune dans l'année pour mes élèves. Pourtant j'en ai un qui est au transit. »* (Enseignant 24)

Dans les écoles des enseignants 29 et 24, il semble qu'on ne fasse pas de plan d'intervention pour les élèves handicapés ou en difficulté, même si leur situation et la Loi sur l'instruction publique l'exigent. Une autre enseignante explique que le nombre de plans d'intervention peut dépendre des ressources financières de l'école et qu'on lui a demandé de réduire le nombre de plans : *« J'en avais beaucoup de PIA l'an passé et on m'a demandé de prioriser. On n'en fait qu'un certain nombre. Les autres élèves en difficulté, on m'a dit : « c'est le fun que tu te fasses un PIA pour toi et les parents... »* (Enseignant 23)

En résumé, les classes des enseignants du niveau de prise en charge réactive ont en moyenne 8 plans d'intervention dans leur groupe, soit au-delà de deux fois plus que la moyenne selon les enseignants ayant participé au sondage. La modification, dans de telles conditions, est très difficile à éviter. En effet, les élèves cumulent du retard, puisque les ressources de l'école ne peuvent suffire à la trop grande proportion d'élèves en retard et en difficulté. Cette enseignante explique comment il est possible que plus de la moitié des élèves de sa classe ne puissent aller au secondaire régulier l'année suivante :

*« Alors dans le fond ce que ça fait ça selon moi, mon opinion, mais partagée avec d'autres aussi, c'est que les enfants qui avaient un C puis un D c'était comme normal. J'passe. J'monte en quatrième. J'monte en cinquième. Tu sais dans le fond nous autres quand on était au primaire, si on ne passait pas, on doublait. Alors les parents de ces enfants-là, eux autres dans leur tête, c'est comme peu importe la note. Je ne double pas, ça va bien. Je pense que c'est culturel aussi là, quasiment. Mais, tu sais, j'estime que tous les élèves qui sont dans la classe ici et qui sont en échec, c'est comme une erreur du système, parce que je ne peux pas le croire. C'est sûr qu'il y en a toujours quelques-uns qui sont plus faibles, mais ce n'est pas normal que, sur 23 élèves, il y en ait seulement huit qui s'en aillent au régulier. »* (Enseignant 29)

Cette enseignante a été interrogée en 2008, une des années pour lesquelles le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport avait aboli le redoublement. Cette école moins bien équipée semble donc avoir laissé des élèves en difficulté sans soutien, pendant plusieurs

années. Cette enseignante décrit comment les grands écarts entre les niveaux des élèves rendent difficile l'utilisation des pratiques d'individualisation :

*« On a beau dire qu'on fait de la différenciation à même notre classe, un prof pour tous les élèves, il y a toujours des perdants, puis c'est toujours les plus forts qui sont perdants. On n'a pas le choix, veut, veut pas parce que c'est sûr qu'il y a des choses en lecture on peut fournir des textes. Moi ici en lecture, selon leur groupe de force, je fournis des textes du 2<sup>e</sup> cycle et de 5<sup>e</sup> ou de 6<sup>e</sup> année. Mais par contre il y en a qu'on ne peut pas tout le temps comme en mathématiques, ce que je vois c'est plus la matière de 6<sup>e</sup> année. Chacun à leur rythme. Par contre les plus forts, quand ils ont toujours fini tout ça, je ne peux pas toujours leur dire, ok continuez de vous avancer. Tu sais, je dis attendez on va corriger puis des fois je leur dis « vous allez aider d'autres élèves » des choses comme ça. Mais par contre, pendant qu'ils aident un autre élève, ils ne sont pas en train de s'enrichir. » (Enseignant 29)*

Ainsi, il semble que lorsque le nombre d'élèves handicapés ou en difficulté est très grand dans un groupe, il devient difficile, même pour des enseignants ayant eu une certaine formation sur l'enseignement aux élèves en difficulté (comme le cas de l'enseignant 29), d'éviter de modifier leur enseignement.

Enfin, l'analyse de régression indique que dans les classes plus petites, les enseignants sont plus enclins à utiliser des pratiques de modification. Chez les enseignants ayant participé aux entretiens, aucune donnée n'a été trouvée pour appuyer ce résultat.

Cette troisième partie du chapitre a permis d'étudier les facteurs qui influencent l'utilisation des pratiques d'individualisation par les enseignants. L'hypothèse d'un lien entre le niveau de prise en charge de l'hétérogénéité du groupe et la fréquence d'utilisation des pratiques a été démontrée à l'aide d'analyses qualitative et quantitative. Les résultats des analyses qualitatives permettent de distinguer trois niveaux de prise en charge de l'hétérogénéité de la classe : nuancée, mécanique et réactive. Ces niveaux comprennent une association entre la compréhension conceptuelle des pratiques et leur mise en pratique par les enseignants. De plus, ces niveaux de prise en charge sont associés à des profils différents d'utilisation des quatre pratiques d'individualisation de l'enseignement. Entre autres, les enseignants qui ont une prise en charge nuancée sont ceux qui utilisent le plus fréquemment la différenciation pédagogique et le moins

fréquemment la pratique de modification. Une Anova réalisée sur les données du sondage indique également qu'à plus large échelle, le tiers des enseignants consultés (n=41) utilisent très fréquemment la différenciation pédagogique et significativement moins fréquemment que les autres enseignants la pratique de modification. Ces résultats nous permettent de conclure que les enseignants qui ont une compréhension et une utilisation conforme au cadre conceptuel de la pratique de différenciation pédagogique sont les plus susceptibles d'utiliser très fréquemment la différenciation pédagogique et les plus susceptibles d'utiliser peu fréquemment les pratiques de modification. La formation continue est également un facteur personnel associé à l'utilisation de la différenciation pédagogique. Ce facteur inclus à titre de formation continue l'expérience acquise pendant la carrière d'enseignant dans des milieux ouverts aux différences, ainsi que la formation reçue par la collaboration avec l'orthopédagogue. Le niveau d'enseignement est également un facteur important prédisant l'utilisation de l'enseignement de stratégies. L'utilisation de cette pratique est plus fréquente au 1<sup>er</sup> cycle et chez les enseignants ayant un niveau de prise en charge mécanique. Le niveau d'enseignement prédit également l'utilisation moins fréquente de l'accommodation au 2<sup>e</sup> cycle. L'hypothèse que ces enseignants connaissent moins et utilisent moins cette pratique a été émise et demeure à vérifier dans des études subséquentes. Enfin, un dernier facteur, systémique cette fois, concerne le nombre de plans d'intervention et le nombre d'élèves dans le groupe. Un plus grand nombre d'élèves avec un plan d'intervention prédit l'utilisation plus fréquente de l'enseignement de stratégies. L'hypothèse que les élèves en difficulté échouent régulièrement dans les matières de base appuie un enseignement plus fréquent de stratégies d'apprentissage. Un plus grand nombre d'élèves avec un plan d'intervention dans la classe prédit également l'utilisation de modifications. On trouve plusieurs de ces classes chez les enseignants du niveau de prise en charge réactive ce qui soulève l'hypothèse que ces enseignants utilisent davantage la modification, car ils font peu usage des autres pratiques d'individualisation de l'enseignement, dont la différenciation pédagogique. Il semble toutefois inévitable selon certains enseignants d'utiliser cette pratique lorsqu'une classe comprend un très grand nombre d'élèves en difficulté.

## **PARTIE 5 : DISCUSSION**

## CHAPITRE 7. LA SYNTHÈSE, LES LIMITES ET LES PROSPECTIVES

Les résultats présentés dans les chapitres 5 et 6 répondent aux trois objectifs de la recherche qui sont d'identifier la fréquence d'utilisation de quatre pratiques d'individualisation de l'enseignement par des enseignants Québécois francophones du primaire, d'analyser la compréhension que les enseignants ont de ces pratiques et l'utilisation qu'ils en font et finalement, d'identifier des facteurs susceptibles d'expliquer les variations dans la fréquence d'utilisation, le niveau de compréhension et le type d'utilisation de ces pratiques. Ce chapitre présente un résumé et une discussion des principaux résultats de l'étude. Les principales implications des résultats obtenus pour l'enseignement au Québec et la recherche sont aussi examinées.

### **7.1 La pratique la plus fréquente**

En ce qui concerne la fréquence d'utilisation des pratiques d'individualisation, les données quantitatives issues du sondage indiquent que les pratiques qui se rapprochent le plus de l'enseignement traditionnel planifié pour l'ensemble du groupe sont celles les plus fréquemment employées par les enseignants. Ces résultats sont cohérents avec ceux d'autres études sur la différenciation pédagogique (Tomlinson et al., 2003) et sur les adaptations de l'enseignement pour les élèves handicapés ou en difficulté (Graham, Harris, Fink-Chorzempa et MacArthur, 2003; Scott, Vitale et Masten, 1998). Ces premiers résultats confirment qu'il est difficile d'individualiser davantage l'enseignement offert dans les classes ordinaires. Par contre, l'examen des pratiques utilisées selon une fréquence intermédiaire<sup>33</sup> montre que des proportions importantes d'enseignants utilisent certaines pratiques d'individualisation de l'enseignement, même si ces dernières ne sont pas parmi les plus innovatrices. Cette section propose une synthèse des pratiques d'individualisation les plus fréquentes et une discussion des possibilités d'accès au programme de formation générale qu'elles représentent pour les élèves handicapés ou en difficulté. Des extraits d'entrevues sont également utilisés pour illustrer l'interprétation de ces résultats.

---

<sup>33</sup> Ces pratiques intermédiaires sont celles qui ne se sont pas révélées significativement plus fréquentes ou moins fréquentes que les autres. Leur fréquence d'utilisation est tout de même importante et permet compléter le portrait des pratiques utilisées par les enseignants sondés.

Parmi les pratiques de différenciation pédagogique identifiées, les deux pratiques significativement fréquentes, c'est-à-dire utilisées sur une base hebdomadaire à quotidienne, sont basées sur une variation dans les structures : varier les regroupements d'élèves dans les activités d'apprentissage proposées (81,9 %) et proposer à un sous-groupe d'élèves une activité spécialement conçue pour eux (57,9 %). L'énoncé de la première pratique ne dépasse pas le stade de la simple variation des modalités d'enseignement. De plus, tel que suggéré par Caron (2003), des variations dans les structures ne sont pas suffisantes pour que l'on puisse parler de différenciation pédagogique. Les pratiques de différenciation pédagogique doivent comprendre plusieurs dispositifs et certaines caractéristiques (Caron, 2003). C'est le cas dans la deuxième pratique mentionnée. Cette pratique comprend une intention de planifier l'enseignement en fonction de certains processus d'apprentissage d'un sous-groupe d'élèves. C'est ce qui en fait une véritable pratique de différenciation. Tomlinson et al. (2003) rappellent toutefois les résultats de recherches indiquant que, contrairement aux élèves plus compétents, les élèves faibles ne bénéficient pas du travail en sous-groupe lorsqu'ils sont réunis entre eux. Les types de sous-groupes formés par les enseignants et leurs fréquences d'utilisation respectives devraient donc faire partie des éléments étudiés dans une prochaine étude afin de mieux comprendre et documenter cette pratique. La fréquence de cette pratique dans les classes du primaire de nos répondants incite toutefois à être optimiste quant à une certaine utilisation de la différenciation pédagogique offerte à plus large échelle dans les classes ordinaires par les enseignants.

Outre ces deux pratiques très fréquentes, les pratiques de fréquence intermédiaire suivantes sont utilisées sur une base hebdomadaire à quotidienne par les enseignants ayant participé au sondage : planifier une série d'activités consécutives et variées de manière à tenir compte des différences entre les élèves de la classe (55,1 %), proposer une situation d'apprentissage où les élèves travaillent au même moment sur un contenu différent (52,9 %) et réserver un moment où l'élève choisit lui-même son activité d'apprentissage (45,6 %). La première pratique qui consiste à diversifier les activités proposées aux élèves est une autre forme de variation des modalités d'enseignement qui

ne saurait suffire à elle seule à assurer un réel accès aux contenus du programme pour les élèves handicapés ou en difficulté. Tout au plus, la variation des types d'activités d'apprentissage ne constitue qu'une étape préparatoire vers une réelle utilisation de la différenciation pédagogique planifiée en fonction de variables d'hétérogénéité ciblées dans le groupe en question. Les deux autres pratiques indiquent toutefois que près de la moitié des enseignants différencient les contenus qui sont proposés aux élèves, et ce de manière simultanée, ce qui implique une certaine différenciation des structures et des processus. En proposant des choix dans les activités d'apprentissage et en utilisant des outils de différenciation comme le travail en projet ou par ateliers de manière à offrir différentes possibilités pour les élèves d'entrer en interaction avec les contenus, les enseignants prennent des moyens concrets pour reconnaître et utiliser l'hétérogénéité dans le groupe pour planifier l'enseignement. Ces moyens sont nécessaires à la réussite des élèves handicapés ou en difficulté qui peuvent exploiter leurs forces à travers leurs choix d'activités, et ce pendant que d'autres élèves s'occupent à des activités différentes.

En ce qui concerne la fréquence des pratiques d'enseignement de stratégies, celles qui sont significativement plus fréquentes sont les stratégies utilisées pour apprendre les contenus disciplinaires : résolution de problèmes (57,2 %), lecture (56,4 %) et écriture (55,8 %). Trois autres pratiques rassemblent des proportions importantes d'enseignants qui les utilisent sur une base hebdomadaire ou quotidienne : enseigner aux élèves handicapés ou en difficulté une stratégie pour organiser leurs tâches (54,3 %), enseigner une stratégie spécifique de gestion des conflits avec leurs pairs (47,8 %) et enseigner une stratégie de gestion du temps (42,8 %). L'enseignement de ces stratégies d'apprentissage et des stratégies relatives aux contenus disciplinaires sont des pratiques réputées efficaces pour aider les élèves handicapés ou en difficulté à apprendre, à socialiser et à exécuter à temps les travaux demandés par les enseignants (Gersten, Baker, Pugach, Scalon et Chard, 2001; Saint-Laurent, 2002). L'accès aux contenus du programme et aux exigences implicites de l'école (socialisation, organisation et gestion du temps) est facilité pour les élèves en difficulté lorsque les enseignants leur proposent d'utiliser ces stratégies en classe. L'étude des stratégies enseignées par participants aux entrevues suggère toutefois que l'enseignement de stratégies n'est pas ciblé tel qu'il devrait l'être (Tardif, 1997). Il

s'adresse à toute la classe, et quelques enseignants seulement mentionnent qu'ils offrent une aide individualisée et qu'ils collaborent avec différents agents d'éducation pour assurer un enseignement adéquat de ces stratégies aux élèves handicapés ou en difficulté. Ainsi, même si les questions du sondage le précisaient, il est possible que les répondants enseignent les mêmes stratégies d'apprentissage à tous leurs élèves sans constituer un portrait des stratégies connues, inconnues ou mal utilisées par ceux-ci. Il serait donc pertinent, dans une prochaine étude, de formuler des questions sur les pratiques d'enseignement de stratégies pour l'ensemble des élèves et de formuler d'autres questions sur les modalités d'enseignement des stratégies d'apprentissage dans le cas des élèves handicapés ou en difficulté.

Résultat fort éclairant toutefois, les analyses qualitatives et mixtes indiquent qu'un certain groupe d'enseignants, ayant une prise en charge mécanique de l'hétérogénéité du groupe, font travailler les élèves par niveau de compétence afin de leur offrir un enseignement ciblé qui correspond à leurs besoins. Les analyses mixtes permettent de constater que ces enseignants utilisent plus fréquemment la pratique d'enseignement de stratégies que les autres enseignants. Cependant la fréquence des pratiques de différenciation pédagogique associée à ces enseignants ne correspond pas à une diminution significative de la fréquence des pratiques de modifications. Ainsi, même si l'enseignement de stratégies est très fréquent chez un sous-groupe d'enseignants identifié dans cette étude, cet enseignement n'empêche pas l'utilisation de modification, pratique pourtant à éviter lorsqu'il est question d'accès au programme de formation générale pour les élèves handicapés ou en difficulté. D'autres études comportant des données sur la réussite des élèves en plus des données sur les pratiques d'individualisation de l'enseignement pourraient permettre d'en savoir davantage.

La recherche indique toutefois qu'un enseignement ciblé fait partie des pratiques efficaces pour répondre aux besoins des élèves intégrés, puisque des ressources didactiques et pédagogiques leur sont attribuées pour assurer leur réussite (Fuchs, Fuchs et Stecker, 2010). Il semble cependant important de ne pas regrouper en tout temps les élèves faibles entre eux parce que cette mesure n'améliore pas leur réussite scolaire

(Tomlinson et al., 2003). Par contre, une utilisation différente des ressources de l'école est nécessaire pour obtenir un enseignement ciblé sans pour autant recourir systématiquement aux regroupements homogènes d'élèves. En effet, selon les résultats des analyses qualitatives, le décroisement est également associé aux pratiques de ces enseignants qui utilisent l'enseignement de stratégies de manière très fréquente. Cette pratique sous-entend un certain niveau de collaboration avec d'autres agents d'éducation. Cela constitue une condition nécessaire à la mise en place des pratiques d'individualisation de l'enseignement et au fonctionnement d'une école inclusive (Janney et Snell, 2006).

La fréquence des pratiques d'accommodation n'est pas répartie de la même façon que pour les autres types de pratique. Soit les pratiques sont très fréquemment utilisées, soit elles sont très peu fréquemment utilisées. Les pratiques significativement plus fréquentes sont des accommodations générales : reformuler plus simplement en utilisant des mots différents pour expliquer les consignes d'un travail (76,1 %) ou les questions d'un examen (53,6 %), accorder plus de temps pour effectuer un travail (74 %), lire les consignes d'un travail à l'élève (64,4 %). Deux autres pratiques rassemblent des proportions importantes d'enseignants : donner plus de temps lors d'un examen (49,2 %) et lire la consigne d'un examen (48,5 %). Ces accommodations sont offertes sur une base hebdomadaire ou quotidienne par près ou plus de la moitié des enseignants. Les élèves handicapés ou en difficulté qui en bénéficient sont ainsi susceptibles de mieux réussir en classe et d'avoir la chance de comprendre et de réaliser les travaux qui sont attendus d'eux. Au regard de l'accès au programme, ces données indiquent un certain degré d'ouverture à l'égard des besoins particuliers de ces élèves. Il semble important toutefois de vérifier par d'autres études si les enseignants utilisent ces pratiques avec l'ensemble de leurs élèves ou s'ils les utilisent comme des accommodations. Une enseignante résume ainsi ses pratiques : « *reformuler les questions, c'est aux élèves en difficulté. Lire les questions à voix haute, je te dirais presque pour chaque activité pour tout le monde. Reformuler, j'y vais en spécifique* » (Enseignante 24). Ainsi, les enseignants peuvent confondre une question sur les accommodations avec des pratiques similaires qui n'en sont pas, ce qui pourrait contribuer à la fréquence élevée de ces accommodations

générales. Les enseignants peuvent croire que ces pratiques soutiennent leurs élèves en difficulté alors que ce n'est pas nécessairement le cas. Il convient de réserver dans un prochain questionnaire l'étude des accommodations aux cas précis d'élèves handicapés ou en difficulté identifiés dans leurs classes afin que cette pratique ne soit pas confondue avec la différenciation pédagogique par exemple. On note également une très faible fréquence d'utilisation des technologies pour soutenir ces élèves. En effet, 65,9% des enseignants permettent peu fréquemment d'utiliser un ordinateur pour réaliser un travail ou un examen. Il s'agit pourtant d'une stratégie essentielle pour assurer leur accès aux contenus aux élèves qui ont un handicap ou un trouble d'apprentissage et pour leur permettre de démontrer ce qu'ils ont appris (Rose, Meyer et Hitchcock, 2005; Rousseau, 2010).

Par ailleurs, une différence d'environ vingt points de pourcentage peut être observée entre la même pratique d'accommodation, selon qu'elle est utilisée en contexte d'apprentissage ou d'évaluation. Cette différence suggère que les enseignants soient réticents à effectuer des accommodations lorsqu'ils évaluent leurs élèves handicapés ou en difficulté. Un extrait du discours d'une enseignante présenté précédemment illustre cette explication : *« dans certains cas, les enfants ont juste besoin de plus de temps, mais il n'en demeure pas moins que le standard est une tâche qui se termine en 30 minutes »* (Enseignant 33). Cette réticence pourrait limiter l'accès au programme si des élèves qui en ont vraiment besoin se voient refuser les accommodations qui les soutiennent ou s'ils sont pénalisés en se voyant attribuer une note plus faible que celle qu'ils pourraient obtenir en raison de la rigidité des modalités d'évaluation qui leur sont imposées (Nolet et McLaughlin, 2005). Les données du sondage présentées dans le chapitre 5 indiquent également des proportions variant entre 10,9 % et 22,5 % des enseignants estiment que certaines accommodations rapportées parmi les moins fréquentes ne s'appliquent pas à leur contexte d'enseignement. Compte tenu du fait que ces enseignants avaient tous des élèves intégrés dans leurs classes, il est possible d'entretenir l'hypothèse qu'en plus des réticences qu'ils peuvent avoir, ces enseignants manquent de formation sur l'utilisation des accommodations en classe.

Enfin, quant à la fréquence des pratiques de modification, la pratique significativement fréquente est celle d'enseigner moins de contenu que ce qui est prévu au programme (56,5 %). Ainsi, plus de la moitié des enseignants affirment enseigner moins de contenu sur une base hebdomadaire ou quotidienne. Cette proportion est très élevée compte tenu des conséquences de l'utilisation de cette pratique dans le cheminement des élèves qui en bénéficient. Cette pratique ne permet pas aux élèves handicapés ou en difficulté d'accéder aux programmes de formation. Elle les prive plutôt d'une part importante des occasions d'apprentissage qui pourraient leur permettre de développer les compétences nécessaires et les maintient dans un niveau de compétence faible. Plutôt que de modifier, les autres types de pratiques devraient être utilisées (Nolet et McLaughlin, 2005). Il semble cependant que des enseignants modifient sans recourir d'abord à d'autres formes de soutien. De surcroît, certains d'entre eux modifient sans véritablement se rendre compte qu'ils modifient.

*« Je donne une lecture à mes élèves, [l'élève en difficulté] en aura juste un peu moins. Mais ça ne modifie pas le programme parce que de toute façon, deux pages, il n'aurait pas fini demain. Le but aussi c'est qu'il garde sa motivation et reste intéressé. » (Enseignant 31)*

*« Donc on voyait les syllabes du z et du x, mais pour [les élèves en difficulté] c'est rare qu'ils vont en rencontrer. Donc ils ont investi sur d'autres syllabes qu'ils avaient plus de difficulté à faire. Et les forts ils n'ont pas de difficulté, donc ils peuvent le faire le z et le x. Donc, on joue sur ça plus que de changer le programme. » (Enseignant 31)*

Dans le premier extrait, pour s'assurer que l'élève demeure intéressé malgré une tâche trop difficile pour lui et pour s'assurer qu'il termine cette tâche dans le même temps que celui prévu pour les autres élèves du groupe, l'enseignant lui demande de lire moins, et ce, sans lui offrir d'accommodation ou de soutien qui lui permettrait de prendre connaissance du contenu du texte complet. Dans le deuxième extrait, puisque les élèves en difficulté sont moins compétents, ils n'ont pas accès à l'enseignement de certaines notions jugées moins nécessaires pour eux. Dans les deux cas, l'écart entre les élèves compétents et les élèves en difficulté s'accroîtra rapidement, et ce, dès la première année de scolarité des élèves tel que le suggèrent ces extraits. En omettant d'utiliser des

accommodations et de différencier l'enseignement, des élèves ne peuvent acquérir certains contenus du programme ce qui engendre un retard scolaire. Reprenant la démonstration de Bloom (1979), Crahay (2007) explique comment un enseignant qui avance dans le programme sans s'assurer que tous les élèves maîtrisent les connaissances et les compétences nécessaires perd des élèves dans les apprentissages subséquents. Cet enseignant de 1<sup>re</sup> année se trouve ainsi devant le choix difficile entre le redoublement (nommé indument « poursuite ») ou la promotion automatique d'élèves présentant des manques dans les compétences de base :

*« J'ai des enfants qui vont poursuivre, mais il y en a un pour qui je me disais que si j'étais certaine que l'enseignante qui le reçoit pouvait différencier tout de suite au début de l'année et lui fournir ce qui lui manque, je l'enverrais en deuxième. Mais ça on n'est pas sûr qu'il va l'avoir. Et si je l'envoie dans un enseignement plus traditionnel où il va y avoir 2 ou 3 cas de comportement, on va l'oublier. » (Enseignant 33)*

Les pratiques de modification conduisent à exclure graduellement les élèves en difficulté des classes et du cheminement ordinaires puisque les pratiques d'individualisation, telles qu'elles sont utilisées dans certaines classes, accentuent leur retard scolaire. Un enseignant qualifie d'« erreur de système » le trop grand nombre d'élèves en difficulté dans sa classe de 6<sup>e</sup> année :

*« Peut-être de la négligence, bien pas de la négligence, mais un manque de rigueur, je trouve. Il me semble qu'un élève qui ne met pas sa majuscule et son point, bien il faut être rigoureux. Il ne faut pas passer à d'autres choses avant que ça soit acquis. Moi c'est ma façon de penser, parce qu'ici à l'école, il y en a quand même beaucoup de services parce qu'on est une école défavorisée. » (Enseignant 29)*

Devant les difficultés de certains élèves, l'enseignant qui leur demande d'en faire moins afin qu'ils puissent suivre le rythme du groupe ne s'assure pas que ces élèves maîtrisent les contenus du programme. Le décalage débute immédiatement et ne peut plus être récupéré en 6<sup>e</sup> année. Dans ce contexte, il n'est pas étonnant que près de la moitié des enseignants (44,2 %) affirment enseigner un contenu au programme dans les années antérieures, et ce, sur une base hebdomadaire ou quotidienne. En effet, plus les enseignants retardent l'apprentissage des compétences et les connaissances du

programme de formation générale pour conserver un enseignement de groupe, plus ils ont de chance de confier à l'enseignant qui succèdera des élèves dont le niveau n'est pas celui qui est attendu à leur âge. En raison des risques importants reliés aux pratiques de modification, il serait bien avisé de n'y recourir que si tous les autres types de pratiques d'individualisation de l'enseignement ont été mis en place de manière concertée. Le problème et la recommandation sont d'ailleurs rapportés dans la littérature (Nolet et McLaughlin, 2005).

Soulignons que les analyses réalisées au chapitre 6 permettent de conclure qu'un tiers des enseignants sondés utilisent significativement moins fréquemment la pratique de modification. Ces enseignants sont les mêmes qui utilisent le plus fréquemment la différenciation pédagogique. L'approche de ces enseignants représente un meilleur espoir d'accès aux contenus pour les élèves handicapés ou en difficulté. Cet enseignant de maternelle et de 1<sup>re</sup> année, qui fait partie de ce sous-groupe d'enseignants, explique que le fait d'enseigner un contenu des années antérieures est inévitable en enseignement et que chaque enseignant devrait partir de ce que l'élève sait déjà pour le faire progresser :

*« Je sais que j'ai des élèves à qui j'ai déjà enseigné et l'année d'après, ils ne savaient pas. Donc il y a des oublis qui se font. Je sais qu'il y en a une part qui appartient à l'été qui sépare. J'ai de la difficulté à dire qu'ils devraient savoir. Moi, un enfant est là, si j'ai à t'enseigner quelque chose, on va regarder ce que tu comprends à ce jour, on va avancer à partir de là et oups, telle chose tu ne l'as pas vue ou tu ne cliques pas là, qu'est-ce qu'on fait ? On part de là. » (Enseignant 23)*

Il semble donc que cette question relative aux contenus revus années après année puisse être résolue par une approche différente, celle de la différenciation pédagogique. En ce qui concerne l'ensemble des enseignants sondés, la pratique de modification est utilisée significativement moins fréquemment que les autres types de pratique. Son usage est donc répandu chez une majorité d'enseignants qui l'utilisent toutefois moins souvent que les autres types de pratiques d'individualisation de l'enseignement.

## 7.2 L'utilisation des pratiques en classe : comprendre pour agir

Les résultats de l'analyse de contenu des entrevues révèlent que les enseignants ne comprennent pas tous de la même façon ce que sont les pratiques d'individualisation de l'enseignement. Certains enseignants ont une compréhension conforme de ces concepts alors que d'autres n'ont qu'une compréhension restreinte ou non conforme. Les analyses qualitatives démontrent que le niveau de compréhension des enseignants est associé à une utilisation différente de ces pratiques. Les résultats permettent de conclure que certains enseignants ont une compréhension conforme de toutes les pratiques d'individualisation de l'enseignement et qu'ils les utilisent également de manière appropriée, voire innovatrice. L'utilité du cadre conceptuel conçu pour étudier ces pratiques se confirme. Cette section propose une synthèse des résultats sur la compréhension et l'utilisation des pratiques d'individualisation et une discussion sur les possibilités d'accès au programme de formation générale que ces pratiques représentent pour les élèves handicapés ou en difficulté. Des extraits d'entrevues sont également utilisés pour soutenir l'interprétation de ces résultats.

Pour la pratique de différenciation pédagogique, trois sens différents de cette pratique sont décrits par les enseignants et chacun implique des pratiques relativement différentes. Un premier sous-groupe d'enseignants (n=3) dit tenir compte des différences entre les élèves, des différences qui touchent à plusieurs variables d'hétérogénéité dans une classe (sexe, niveau scolaire, âge, degré d'autonomie, besoin de soutien, champs d'intérêt, niveau de compétence, rythme, etc.). Ces enseignants utilisent des pratiques ouvertes qui comportent des choix pour les élèves. L'observation d'un cas particulier permet de remarquer que ces enseignants planifient des activités qui se produisent simultanément en classe : ateliers, projets, activités de lecture et dans lesquelles les élèves progressent individuellement ou en sous-groupes, tutorat par des élèves plus avancés, et ainsi de suite. Ces pratiques ont une caractéristique bien particulière nommée « régulatrice » par Caron (2003), c'est-à-dire qu'elles permettent à l'élève de réguler ses apprentissages à même les activités et le soutien qu'elles fournissent. L'apprentissage se fait avec des interventions minimales de l'enseignant qui a installé des routines qui permettent aux élèves d'être autonomes. Ces activités permettent aux élèves d'obtenir une rétroaction fréquente et

immédiate (par les pairs, les ressources fournies ou l'enseignant) et prévoient des parcours différents qui respectent les différences et stimulent la créativité des élèves. Cette planification permet donc une certaine autonomie des élèves. Cette autonomie est nécessaire pour l'enseignant qui consacre son temps, pendant le déroulement des activités, à offrir une rétroaction et du soutien aux élèves ou à des élèves qu'il a ciblés. Ce moment est propice à la collecte de données permettant une évaluation continue lors de l'apprentissage. Cet enseignant explique comment il arrive à le faire :

*« Pour planifier, je vais beaucoup utiliser les échelles de niveau de compétence. Je vais faire le portrait de chaque élève. Toi t'es là, je veux t'amener là. Toi, ça fait deux étapes que t'es là, faut que je fasse plus avec toi. Fait que je vais avoir mes planifications de groupe de prévu en fonction d'eux. J'ai mon équipe, j'ai mes forts en maths, eux, c'est telle, telle chose, je vais vous envoyer plus loin, mais eux autres ne sont pas encore prêts. Ok, je vais faire les exercices avec eux. Je vais tout le temps dans le positif, ce n'est pas mes forts et mes faibles. Il n'y a pas de faibles dans ma classe. J'ai mes forts et mes spécialistes ou des gens qui spécialisent. » (Enseignant 23)*

Au regard de l'accès au programme pour les élèves handicapés ou en difficulté, les pratiques de cet enseignant sont prometteuses. En effet, le portrait des compétences individuelles qu'il fait de chaque élève sert à planifier l'enseignement pour le groupe. Cet enseignant pourra intervenir rapidement si un élève ne progresse pas suffisamment compte tenu des niveaux qui sont attendus à la fin du cycle. Il est étonnant que cet enseignant considère qu'il n'a pas d'élèves faibles dans sa classe de quinze élèves de maternelle et de première année. Six de ses élèves ont un plan d'intervention, ce qui est au-dessus de la moyenne de 3,73 plans dans les classes des enseignants ayant répondu au sondage. En entrevue il mentionne que trois élèves ont des plans d'intervention pour des difficultés d'apprentissage et que trois élèves sont suivis, car leur langue maternelle n'est pas le français. Il semble donc pertinent d'affirmer, tel que le propose Caron (2003), que la caractéristique « régulatrice » des pratiques de différenciation pédagogique puisse indiquer que l'enseignant maîtrise cette approche et propose un enseignement facilitant l'accès aux contenus du programme pour les élèves handicapés ou en difficulté intégrés aux classes ordinaires. Les pratiques en question, en plus de comporter la caractéristique régulatrice comprennent également les quatre dispositifs de

différenciation (contenu, processus, structure et production). Il n'a toutefois pas été possible, tel que le prévoyait la grille d'analyse de contenu de cette étude, de comparer de manière détaillée l'utilisation des dispositifs selon le niveau de compréhension des enseignants. En effet, il est possible que le niveau de compréhension de l'enseignant se traduise également par une utilisation différente des dispositifs, mais cette étude n'a pas permis de faire ce type d'analyse.

Un deuxième sous-groupe d'enseignants interviewés (n=5) dit tenir compte des niveaux de compétence. Ces niveaux de compétence sont d'abord identifiés par l'enseignant qui fait un portrait des compétences et des connaissances de ses élèves de manière à les regrouper selon leurs niveaux : faibles, moyens ou forts ou encore élèves sans difficultés et élèves en difficulté. Les pratiques de ce sous-groupe d'enseignants correspondent à regrouper les élèves par sous-groupes homogènes. La caractéristique Mécanique de ces pratiques apparaît assez importante. À partir de certaines évaluations, l'enseignant évalue ses élèves pour les classer dans différents sous-groupes et proposer à chacun une situation d'apprentissage et d'évaluation qui correspond à leur niveau, incluant des ressources de soutien différentes. Ces pratiques mécaniques se planifient également fréquemment avec d'autres enseignants ou avec l'orthopédagogue de manière à bénéficier d'un autre agent d'éducation qui prendra la charge d'un des sous-groupes. Ces pratiques sont donc à la fois mécaniques et à l'extérieur de la classe. Bien qu'il s'agisse de pratiques de différenciation pédagogique, certains enseignants soulèvent quelques problèmes reliés à ces pratiques :

*Moi ici en lecture, selon leur groupe de force, je fournis des textes du 2e cycle, de 5e ou de 6e année. Mais par contre il y en a qu'on ne peut pas tout le temps comme en mathématiques, ce que je vois c'est plus la matière de 6e année. Chacun à leur rythme. Les plus forts, quand ils ont toujours finis, je ne peux pas toujours leur dire, ok continuez de vous avancer. Je dis attendez, on va corriger, puis des fois je leur dis « vous allez aider d'autres élèves » des choses comme ça. Mais par contre, pendant qu'ils aident un autre élève, ils ne sont pas en train de s'enrichir. (Enseignant 29)*

Bien que cet enseignant souhaite utiliser les sous-groupes de besoins en lecture, cette pratique semble plus difficile à utiliser en mathématiques. Puisqu'il a l'habitude de planifier pour des sous-groupes et qu'il ne peut le faire, l'enseignant revient à des activités de groupe qui ne répondent pas aux besoins des élèves forts ni des élèves plus lents ou en difficulté. Cet autre enseignant explique pourquoi il est réticent à faire des sous-groupes hétérogènes, c'est-à-dire des groupements qui comprennent des élèves ayant différents niveaux de compétence :

*« Il va arriver dans d'autres tâches où la dyade est formée par moi avec un fort et un faible. Le fort essayant de soutenir le faible. Mais ce dont je me suis rendu compte avec le temps c'est que le fort se lasse de ça et c'est comme si je lui transmettais ma responsabilité. Dans certaines situations c'est plaisant et valorisant, mais rapidement on se rend compte que le fort tire sur le faible et que personne n'est gagnant. »*  
(Enseignant 33)

Cet enseignant ne semble voir de bénéfices pour l'élève « faible » de travailler avec un élève plus compétent. Un malaise subsiste pour cet enseignant à l'égard de l'élève compétent qui serait alors devenu l'enseignant de l'élève plus « faible ». Ce malaise traduit une insécurité quant à la façon de traiter ces différences en classe et de soutenir les élèves compétents et les élèves en difficulté dans leurs apprentissages. Selon Caron (2008 : 21), ces exemples de différenciation sont d'un niveau peu élevé pour l'enseignant qui part d'une « réalité sécurisante », c'est-à-dire le classement par sous-groupes de compétence afin d'engager les élèves dans des activités d'apprentissage connues d'avance. L'enseignant travaille selon Caron (2003), dans une « perspective restreinte » c'est-à-dire celle des « savoirs essentiels » qui réfèrent dans le programme de formation québécois aux connaissances que l'enseignant doit transmettre aux élèves. Des pratiques de différenciation authentiques, telles que décrites précédemment, conduisent les enseignants à proposer des activités qui mèneront les élèves vers différents apprentissages qui ne sont pas « contrôlés » par l'enseignant, mais qui permettent aux élèves de sortir des cadres imposés normalement. Ces cadres limitent l'accès aux contenus du programme pour les élèves handicapés ou en difficulté. Il semble en effet pertinent de se questionner sur des pratiques qui réunissent des élèves en difficulté par rapport à certaines

connaissances ou compétences dans des activités pour lesquelles ils ne possèdent pas de ressources personnelles et dans lesquelles les seules sources de soutien sont l'enseignant ou les élèves compétents. Leur dépendance est alors totale et leurs possibilités d'apprentissage limitées au soutien qui leur sera offert par ces personnes. De plus, selon Caron (2003 : 91), l'enseignant « *risque d'en arriver à fonctionner uniquement avec des regroupements hermétiques d'élèves* ». Le risque de percevoir les élèves handicapés ou en difficulté comme des élèves incapables d'atteindre certains niveaux de compétence est présent et a des effets pervers, tout comme l'avait démontré l'expérience de Rosenthal et Jacobson, en 1963, qui avaient qualifié ce phénomène « d'effet Pygmalion » (Rosenthal et Jacobson, 1968). En plus de présenter des problèmes pour la réussite de certains élèves, les pratiques de ce sous-groupe d'enseignants pourraient, selon certains d'entre eux, accentuer l'isolement des enseignants. En effet, lors d'une entrevue, un enseignant explique que la dépendance de l'élève à l'égard de ceux qui présentent ou conduisent l'activité d'apprentissage mécanique rend difficile le fonctionnement de la classe lorsque l'orthopédagogue n'est pas présente :

*« Les journées où je suis toute seule, je m'organise pour faire des activités où on en fait un peu moins et où tout le monde peut plus suivre. » (Enseignant 31)*

Deux autres enseignants de ce sous-groupe ont également affirmé ne pas être en mesure de différencier leur enseignement, car leurs nouveaux collègues ne sont pas ouverts à cette pratique de décloisonnement des groupes. Étant donné que la collaboration entre les enseignants et avec les services complémentaires est l'un des défis les plus importants à relever dans l'enseignement au primaire, ces pratiques mécaniques et à l'extérieur de la classe sont particulièrement difficiles à implanter et à conserver. En conclusion, les pratiques de ce sous-groupe d'enseignants sont à mi-chemin entre l'enseignement traditionnel au groupe et la différenciation pédagogique. Elles comporteraient des avantages pour l'enseignant et les élèves compétents et des limites, voire des risques, pour l'accès au programme de formation pour les élèves handicapés ou en difficulté.

Enfin, pour un troisième sous-groupe d'enseignants (n=5) rencontrés lors des entrevues, différencier signifie tenir compte des capacités de chaque élève. Les enseignants de ce sous-groupe ont une compréhension non conforme de la différenciation pédagogique. Leur discours est centré sur les difficultés ou l'impossibilité pour certains élèves de leur groupe de faire les tâches prévues pour le groupe, c'est-à-dire planifiées selon le profil de l'élève moyen. Cet élève moyen sur lequel se basent les enseignants n'est pas identifié comme tel. Il pourrait s'agir du niveau de compétence attendu selon le programme de formation ou du niveau moyen des élèves du groupe cette année-là. Ces enseignants ont une définition conforme de la pratique de modification et y recourent fréquemment en ajustant les exigences à la baisse pour que les élèves en difficulté puissent compléter dans le même temps que les autres les activités prévues pour le groupe. Ce faisant, ils ne différencient pas leur enseignement, puisqu'ils ne planifient pas les situations d'enseignement et d'apprentissage à partir des caractéristiques des élèves qui composent leurs groupes. Ils adoptent donc des pratiques spontanées et successives, c'est-à-dire qu'ils répondent spontanément aux besoins des élèves qui se manifestent en cours d'apprentissage. Cette caractéristique nécessaire pour assurer la régulation des apprentissages est toutefois chaotique lorsque l'enseignant improvise le soutien nécessaire pour soutenir les élèves handicapés ou en difficulté de son groupe. Ces pratiques sont de nature réactive plutôt que proactive (Tomlinson et al., 2003). Les décisions prises dans le feu de l'action se résument souvent à réduire la longueur des tâches ou à exiger moins des élèves à qui ils ont proposé une activité d'apprentissage qui s'avère trop difficile pour eux. Ces enseignants ont tendance à varier les tâches présentées aux élèves de manière à ce qu'une activité ou une autre soit stimulante pour leurs élèves, mais sans qu'un niveau de compétence en particulier ne soit visé.

*« Moi j'ai chaque jour une période d'ateliers. Ils doivent avoir fait huit ateliers. Que tu commences par celui en français, ou en maths ou en symétrie, moi ça ne me dérange pas. [...] Quand tu as fini, il y a de l'autocorrection. Moi je ne corrige pas. Quand ils ont fini, ils vont mettre leur punaise vis-à-vis l'atelier. Donc moi juste avec un coup d'œil, visuellement, je vois qui ne travaille pas du tout parce qu'il y a zéro punaise ou qui a de la misère. [...] Je leur dis « Tu viens me voir ». Je me promène, mais des fois, je suis à mon bureau. Alors je leur dis « n'oubliez pas là. Si je peux vous aider.... ». Des fois j'ai pas de client. Je corrige, admettons, leur devoir, ou je corrige leur dictée. J'ai une signature, j'ai tout le temps de quoi à faire. Je cumule*

*des petites affaires. Des fois, oups, ok là j'ai un client. Alors là je lui explique. Parfait. Là, je vais faire mon petit tour. Alors c'est comme ça que je gère ma période d'ateliers. Ça ils aiment bien ça, c'est bien l'fun. »*  
(Enseignant 25)

Cette stratégie risque cependant de ne pas conduire à l'intégration de connaissances ou de compétences, en particulier chez les élèves handicapés ou en difficulté. Ces élèves doivent être amenés à se concentrer sur un savoir ou une compétence en particulier jusqu'à un niveau de maîtrise acceptable (Crahay, 2007). Le fait de passer d'un contenu à un autre sans s'assurer que les élèves ont les connaissances ou les compétences préalables pour les intégrer conduit à des retards plus importants qui s'accumulent chez les élèves les plus faibles (Crahay, 2007; Westwood, 2003). De plus, deux des caractéristiques générales des élèves à risque et en difficulté devrait être connue des enseignants : ils n'ont pas tendance à demander de l'aide, ni à utiliser spontanément les ressources à leurs dispositions. Ce type d'activité, qui ne comprend pas de soutien intégré, risque de réduire l'accès au programme de formation pour les élèves intégrés. D'autres études sont nécessaires pour étudier les dispositifs et les caractéristiques de la différenciation pédagogique utilisés par les enseignants et étudier leur relation avec les niveaux de compréhension de cette pratique.

Pour la pratique d'enseignement de stratégies, trois sens différents de cette pratique sont décrits par les enseignants et chacun implique des pratiques légèrement différentes. Le premier sous-groupe veut outiller ses élèves pour apprendre dans différents contextes (n=3), le deuxième souhaite leur donner des méthodes de travail (n=8) et le troisième croit qu'il est important « d'apprendre à apprendre » (n=2). La majorité des enseignants consultés ont une compréhension conforme de cette pratique et font partie des deux premiers sous-groupes identifiés. Leurs pratiques d'enseignement de stratégies diffèrent peu : l'enseignement de stratégie lié aux contenus disciplinaires et les stratégies d'apprentissage priment. Chez les enseignants qui ont une compréhension non conforme, on trouverait un peu moins d'enseignement de ces stratégies, mais on trouverait également un enseignement de stratégies d'autorégulation. Il n'a pas été possible toutefois de conclure qu'il s'agit réellement de pratiques qui favorisent l'émergence de la

métacognition chez les élèves, puisque les enseignants expliquent comment ils questionnent leurs élèves plutôt que comment ils s'assurent que les élèves savent gérer leurs apprentissages. L'élément le plus important qui ressort de l'étude de cette pratique est l'attention réservée à l'enseignement de stratégies d'apprentissage aux élèves handicapés ou en difficulté. Les enseignants des deux premiers sous-groupes ayant une compréhension conforme de cette pratique différencient d'une certaine façon leur enseignement lorsqu'il s'agit d'élèves en difficulté. Cependant, seul le premier sous-groupe comprenant trois enseignants croient important d'offrir un soutien individualisé aux élèves handicapés ou en difficulté afin qu'ils maîtrisent les stratégies qui leur permettent d'apprendre. La majorité des enseignants rencontrés (dix sur treize) croit que l'enseignement des stratégies passe essentiellement par un enseignement en grand groupe et sans nécessairement passer par l'évaluation des stratégies maîtrisées ou non par chacun des élèves. Les élèves qui ont besoin d'un enseignement systématique et explicite des stratégies, tels que les élèves handicapés ou en difficulté, ne tirent pas profit en général de l'enseignement effectué en grand groupe. Il convient donc de différencier l'enseignement pour enseigner les stratégies manquantes aux élèves concernés, afin d'augmenter leurs compétences à les utiliser. Les analyses mixtes rapportées dans le chapitre 6 indiquent toutefois que les enseignants ayant une prise en charge mécanique de l'hétérogénéité du groupe enseignent le plus fréquemment les stratégies d'apprentissage. Le lien entre la caractéristique mécanique de la différenciation pédagogique et l'enseignement de stratégies devrait être davantage étudié dans une prochaine étude ainsi que les pratiques d'enseignement de stratégies d'autorégulation. Ces dernières auraient avantage à être étudiées autrement que par des entrevues qui n'ont pas permis de comprendre l'utilisation réelle qu'en font les enseignants.

La pratique d'accommodation quant à elle est comprise de manière relativement conforme par la majorité des enseignants (n=7) qui disent adapter leur enseignement pour leurs élèves handicapés ou en difficulté. Par contre, deux enseignants en ont une compréhension non conforme et pensent que cette pratique consiste à réduire la quantité de travail pour ces élèves. Enfin, quatre autres ne sont pas en mesure de préciser leur conception ou croient que les accommodations ne sont pas destinées à leurs élèves. Il

s'agit de la pratique d'individualisation la moins bien comprise par les enseignants. Des différences ont été décrites dans cette thèse entre les pratiques des enseignants qui comprennent cette pratique et ceux qui ne la comprennent pas conformément au cadre conceptuel établi dans cette thèse. Le type d'accommodation choisi par les enseignants pourrait différer. En effet, les enseignants ayant une compréhension conforme tenteraient d'adapter l'environnement de l'élève sans adapter la tâche. Les enseignants ayant une définition non conforme auraient davantage tendance à adapter la présentation ou la réponse de l'élève. Une réticence à accommoder pleinement les élèves qui y ont droit est également présente chez ces enseignants et les enseignants qui ne pouvaient définir cette pratique. Les pratiques d'accommodation sont pourtant essentielles pour certains élèves handicapés ou en difficulté qui ne peuvent réussir sans elles. De plus, les enseignants qui ne possèdent pas ce type de pratique pour individualiser leur enseignement risquent de chercher inutilement comment répondre à leurs besoins spécifiques. En effet, la différenciation pédagogique n'est pas destinée à accommoder des différences individuelles de l'ordre de celles présentes chez certains élèves handicapés ou en difficulté. Chez ceux-ci, un soutien et une évaluation individuelle et spécialisée sont nécessaires et doivent s'insérer dans l'enseignement offert en classe ordinaire. Cette enseignante explique comment les accommodations doivent s'insérer dans l'enseignement offert au groupe et remettent en question le choix des moyens d'enseignement :

*« J'ai un orthopédagogue qui vient pour m'aider à adapter. J'adaptais mes affaires. Par exemple, l'horaire je faisais tout écrire les mots parce que ça fait de la calligraphie. Elle dit, c'est quoi ton but ? Cet enfant-là, il n'est pas capable, il écrit ça, c'est lourd, il n'a plus le gout d'écrire après. Ton but c'est quoi ? Mon but, c'est juste qu'ils s'organisent dans le temps. Alors il utilisera des pictogrammes, il n'a pas besoin d'autre chose. »*

Puisque les accommodations ne s'utilisent pas selon le sens commun d'un enseignant, mais plutôt selon une logique de rééducation ou d'accessibilité aux contenus du programme propre à l'adaptation scolaire, un dialogue entre l'orthopédagogue et l'enseignant est nécessaire pour adapter l'enseignement efficacement en classe ordinaire pour assurer le succès des élèves intégrés et l'efficacité des pratiques des enseignants.

Les pratiques de modification sont en général bien comprises des enseignants qui y voient une façon de diminuer les exigences (n=5) ou de retirer certains objets d'apprentissage et d'évaluation (n=5). Seuls trois enseignants la définissent plutôt comme une entorse aux normes du milieu scolaire ce qui n'est pas une compréhension conforme de cette pratique selon le cadre conceptuel de cette thèse. Tel que l'analyse de la pratique d'accommodation le laissait entrevoir, une confusion s'établit entre les pratiques d'individualisation chez certains enseignants. En effet, certains confondent la modification avec la différenciation ou l'accommodation. Cette confusion semble prendre racine dans une conception erronée de l'évaluation des compétences. Certains enseignants croient que des normes ou des traditions du milieu scolaire font partie des exigences du programme de formation générale, alors qu'il n'en est rien. Par exemple, que l'écriture cursive doit être enseignée et utilisée par tous les élèves ou qu'un temps maximal prescrit doit être imposé pour réaliser les tâches. Ces normes sont de nature à limiter l'accès au programme de formation pour les élèves handicapés ou en difficulté qui ne sont pas en mesure de performer sur ces aspects, d'autant plus que le programme de formation générale ne l'exige pas et que ces enseignants ne leur accordent pas nécessairement le soutien qui leur serait nécessaire pour y arriver.

En résumé, les résultats des analyses qualitatives permettent de conclure qu'il existe un lien entre la compréhension que l'enseignant entretient au sujet des pratiques d'individualisation et leur utilisation de ces pratiques en classe. La différenciation pédagogique n'est entièrement comprise et utilisée que par environ un tiers des enseignants ayant participé à cette recherche. Certains enseignants différencient en dehors de la journée de classe, c'est-à-dire lors des moments de récupération. L'enseignement de stratégies d'apprentissage s'effectue en général à tout le groupe et sans nécessairement comprendre un enseignement individualisé pour les élèves handicapés ou en difficulté. L'accommodation est une pratique peu utilisée dans l'ensemble et la moitié des enseignants ayant participé aux entrevues en ont une compréhension non conforme ou sont dans l'impossibilité de la définir. La modification est significativement moins utilisée par le tiers des enseignants qui différencient le plus fréquemment. Il s'agit

cependant d'une pratique rependue auprès des élèves handicapés ou en difficulté. Ce portrait comprend plusieurs limites à l'accès au programme de la formation générale pour les élèves handicapés ou en difficulté. On trouve cependant des enseignants qui utilisent les pratiques telles que le prévoit le cadre conceptuel établi pour cette thèse. D'autres études devraient comprendre une évaluation des effets sur l'apprentissage et la réussite des élèves exposés à différents niveaux de compréhension et d'utilisation de ce type de pratique d'individualisation de l'enseignement.

### **7.3 Les facteurs ayant une influence sur la fréquence et la nature des pratiques**

Dans cette étude, des analyses de régression ont permis de saisir que certains facteurs permettent de prédire la fréquence d'utilisation des pratiques d'individualisation de l'enseignement. Les variables retenues pour les modèles sont : le nombre d'années d'expérience en enseignement, le niveau scolaire d'enseignement, la participation à la formation continue, le nombre d'élèves, ainsi que le nombre d'élèves HDAA et le nombre d'élèves avec plan d'intervention dans le groupe. Les analyses qualitatives ont également permis d'expliquer un lien entre le niveau d'analyse de l'hétérogénéité du groupe et l'utilisation des types de pratique. Cette section revient sur ces résultats pour les interpréter au regard de l'accès au programme de formation générale.

La formation continue est la seule variable qui permet de prédire la fréquence des pratiques de différenciation pédagogique. En effet, les enseignants qui ont suivi de la formation sur l'enseignement aux élèves handicapés ou en difficulté dans les cinq années précédant le sondage tendent à utiliser plus fréquemment la différenciation pédagogique. Ce résultat confirme que la formation est l'un des facteurs ayant le plus d'influence sur les pratiques d'enseignement, et ce, devant les caractéristiques personnelles des enseignants (Scott, Vitale et Masten, 1998). Les analyses qualitatives indiquent que le niveau de prise en charge de l'hétérogénéité, qui comprend la compréhension de toutes les pratiques d'individualisation, a de fortes chances de prédire également le type d'utilisation de la différenciation pédagogique effectué par les enseignants. De plus, les enseignants qui ont un niveau de prise en charge nuancé utilisent très fréquemment la

différenciation pédagogique. Il ne fait donc pas de doutes que la formation des enseignants soit très importante afin qu'ils utilisent les pratiques les plus susceptibles d'assurer l'accès au programme pour les élèves handicapés ou en difficulté, mais également les plus susceptibles d'assurer la réussite de tous les élèves qui leur sont confiés.

L'autre facteur important relié à la formation et à l'utilisation des pratiques d'individualisation de l'enseignement est le soutien à l'enseignant. Les analyses qualitatives montrent que tous les enseignants considèrent que les services complémentaires sont d'un soutien utile pour implanter la différenciation pédagogique et ce, qu'ils aient ou non une compréhension conforme de cette pratique. Il semble en effet inévitable dans un contexte d'enseignement inclusif que toutes les ressources soient mises au service de l'enseignement, en soutien à l'élève et à l'enseignant. Ainsi, ces résultats mettent l'accent sur l'importance de développer des et des équipes de soutien à l'enseignant et de considérer ces mesures comme une forme de développement professionnel pour les enseignants (Dettmer, Thurston et Dyck, 2005; Olson et Platt, 2004; Paré et Trépanier, 2010; Wood, 2006). Les résultats de cette étude ne soutiennent pas, tel que le font certains auteurs (Guay, Legault et Germain, 2006), que la différenciation pédagogique puisse être implantée et doit être sous la responsabilité de l'enseignant seulement dans un contexte où toutes les classes sans exception comprennent des élèves handicapés ou en difficulté.

Le niveau d'enseignement est un prédicteur de l'utilisation des pratiques d'enseignement de stratégies. En effet, on trouve moins fréquemment cette pratique chez les enseignants de 3<sup>e</sup> cycle et dans les classes multiprogrammes. Il apparaît toutefois nécessaire d'identifier, dans une prochaine étude, les différences entre les cycles quant à l'enseignement de stratégies d'apprentissage. Des différences reliées au contenu du programme de formation peuvent être à l'origine de ces différences. En effet, les élèves débutants du 1<sup>er</sup> cycle et du 2<sup>e</sup> cycle peuvent être exposés davantage à ces pratiques que des élèves plus compétents du 3<sup>e</sup> cycle et des classes multiprogrammes.

Enfin, nos résultats indiquent que le nombre d'élèves ayant un plan d'intervention dans le groupe peut prédire la fréquence d'utilisation de l'enseignement de stratégies. En effet, il est possible de supposer que les élèves en difficulté accumulent des retards, et que cela amène les enseignants à revenir sur les stratégies enseignées plus tôt en début de scolarité.

Le niveau d'enseignement prédit la fréquence d'utilisation de l'accommodation. En effet, les enseignants du 2<sup>e</sup> cycle utilisent moins cette pratique. Cependant, étant donné que ce type de pratiques est relativement peu utilisé dans son ensemble, actuellement peu d'hypothèses peuvent être formulées pour appuyer ce résultat.

Il est plausible d'entrevoir qu'un nombre élevé d'élèves avec un plan d'intervention combiné avec un nombre réduit d'élèves par classe prédit l'utilisation de modifications. La première variable ne surprend pas, puisqu'un nombre élevé d'élèves peu effectivement rendre difficile l'enseignement et la gestion du groupe ce qui conduirait les enseignants à réduire leurs exigences ou à enseigner des contenus des années antérieures de scolarité. La deuxième variable est cependant surprenante. Les enseignants réclament en général moins d'élèves par classe pour consacrer davantage de temps d'enseignement aux élèves en difficulté. Il n'est donc pas attendu d'obtenir un tel résultat que les analyses qualitatives n'ont d'ailleurs pas permis d'expliquer. Cependant, selon la loi de Posthumus, un enseignant tend à ajuster son enseignement et son évaluation des productions de ses élèves de manière à reproduire chaque année une distribution gaussienne semblable des notes de ses élèves (Landsheere, 1992). D'autres chercheurs ont ensuite rapportés qu'un enseignant n'est pas plus susceptible d'individualiser son enseignement et n'augmente pas la réussite de ses élèves en difficulté du simple fait d'avoir moins d'élèves dans sa classe (Crahay, 2007; Landsheere, 1992; Ramel et Lonchamp, 2009). Les enseignants pourraient donc, selon cette logique, avoir à modifier leur enseignement autant dans une petite que dans une grande classe.

## 7.4 Limites de l'étude

Cette recherche comporte des limites qu'il convient de présenter afin de préciser la portée et l'utilité des résultats obtenus. Ces limites ont surtout trait à l'échantillonnage et à la nature des données recueillies par le questionnaire et les entrevues.

### 7.4.1 L'échantillon

Strictement parlant, cette étude n'a pas procédé par échantillon au sens habituellement attribué à ce terme. La chercheuse a fait appel à des enseignants volontaires, membre d'une association professionnelle. La partie sondage a donc porté sur une population entière. À l'intérieur de cette population, environ un quart des membres ont consenti à compléter l'instrument de cueillette des données. Cette population a des caractéristiques particulières qui peuvent être plus ou moins celles des enseignants du Québec.

En effet, l'adhésion à l'Association québécoise des enseignants du primaire (AQEP) comprend l'abonnement à une revue professionnelle et des tarifs réduits pour le congrès annuel. L'adhésion à l'AQEP favorise l'accès à la formation continue dont ne bénéficient pas les enseignants non membre. Ces deux moyens de formation continue peuvent avoir réuni des enseignants davantage sensibilisés ou outillés pour utiliser les pratiques d'individualisation de l'enseignement. Par conséquent, ces enseignants sensibilisés et mieux outillés peuvent avoir été attirés par le sondage étant donné leur intérêt personnel pour les problèmes liés à l'individualisation de l'enseignement et à l'intégration scolaire des élèves handicapés ou en difficulté. Dans la mesure où cette étude vise à identifier les pratiques des enseignants qui vivent ces réalités, cet échantillonnage était tout de même acceptable. Il a permis de fournir des données pertinentes et des hypothèses plausibles qui pourront conduire à de nouvelles études comportant un échantillonnage aléatoire ou théorique réalisé selon les règles de l'art en recherche. En conséquence, l'échantillonnage choisi et réalisé n'a pas été conçu de manière à représenter les pratiques et le vécu de l'ensemble des enseignants du Québec, ni même de l'ensemble des enseignants membre de l'Association québécoise des enseignants du primaire (AQEP).

Quelques éléments nous laissent tout de même croire que cet échantillonnage réalisé pour le sondage a permis d'obtenir un portrait valide des pratiques d'individualisation de l'enseignement pour le Québec. D'abord, plus de la moitié des enseignants ont affirmé avoir participé à des activités de formation continue sur l'enseignement aux élèves handicapés ou en difficulté (57,2 %, n=79) dans les cinq années précédant le sondage. Cette proportion est également de 60,4 % chez les enseignants (n=55) qui ont participé à l'enquête confiée aux chercheurs de l'UQAM pour évaluer l'application, à l'échelle de la province, de la Politique de l'adaptation scolaire de 1999 (Gaudreau et al., 2008). De plus, le nombre d'année d'expérience en enseignement au préscolaire et au primaire pour notre échantillon est de 12,9 ans, alors qu'il était de 13,8 ans en 2004-2005 dans l'étude réalisée par Gaudreau et al. (2008) et de 14,1 ans pour l'ensemble du Québec la même année (Gaudreau et al., 2008). Ainsi, bien que l'échantillon d'enseignants obtenu pour cette étude cumule légèrement moins d'années d'expérience que pour l'ensemble du Québec, il s'agit tout de même d'une proportion similaire à celle attendue. Enfin, le ratio concernant le nombre d'élèves avec plan d'intervention sur le nombre d'élèves total est de 16,6 %, ce qui correspond à la fois aux données du MELS pour l'année 2005-2006 (16 %) et aux données du rapport d'évaluation de l'application de la politique d'adaptation scolaire (16,8 %) (Gaudreau et al., 2008). Ainsi, les enseignants ayant pris part à cette étude ont un niveau de formation, un nombre d'années d'expérience et un nombre d'élèves handicapés ou en difficulté similaire à celui des enseignants de la province.

En ce qui concerne les enseignants ayant participé aux entrevues, ils ont été sélectionnés sur la base de leurs réponses aux questions ouvertes du sondage et de leur intérêt à participer aux entrevues. Les enseignants qui pouvaient donner des exemples précis de leurs pratiques d'individualisation de l'enseignement ont été choisis pour la qualité de leurs réponses. Avec l'intention de rencontrer des enseignants qui utilisent ces pratiques, des enseignants qui ne les utilisent pas de manière conforme au cadre conceptuel ont tout de même été identifiés par l'analyse de contenu effectuée. Le choix final des sujets inclut une certaine répartition selon le nombre d'années d'expérience, la formation initiale (un

enseignant a un baccalauréat en adaptation scolaire), le sexe (un homme a participé aux entrevues), et la région et le niveau d'enseignement.

#### 7.4.2 La nature des données

Une deuxième limite de cette thèse se trouve dans l'utilisation d'un questionnaire et d'entrevues qui ne produisent pas des données d'observation directe. En effet, ces outils produisent des données autoportées ou impressionnistes. Aucune mesure directe n'a été prélevée sur le terrain, que ce soit par observation, par analyse de documentation ou par des entrevues avec d'autres agents d'éducation. Ceci n'est cependant pas atypique pour ce type d'étude comportant un élément d'exploration et de description. En effet ce type d'étude s'avère nécessaire dans un contexte où des données de base décrivant les paramètres utiles à un examen plus en profondeur sont quasi inexistantes. Les résultats obtenus par cette étude serviront à éclairer des études plus détaillées de type études de cas sur le terrain auxquelles pourront succéder des sondages dont la validité des construits théoriques sera ainsi augmentée.

### **7.5 Implications pour la pratique et pour la recherche**

Bien que, d'ordinaire, il convient de discuter de retombées pratiques dans le cas d'études du type de celle-ci, pareille discussion convient mal dans le cas présent. Certains facteurs importants militent en effet en faveur d'une prudence au plan des recommandations pratiques. Il s'agit, en particulier, de la nature quasi exploratoire de l'étude avec les limites présentées plus haut. En effet cette étude semble être la première en son genre au Québec sur la question de l'individualisation de l'enseignement. Et, bien qu'elle apporte des éclairages importants, ceux-ci doivent être considérés comme des hypothèses à vérifier dans une ou plusieurs études qui permettant de toucher un échantillon représentatif de l'ensemble des enseignants. Il s'agit dès lors d'implications pour la recherche future plutôt que pour la pratique. Au-delà de cette question de représentativité, il y a l'absence d'un contexte cohérent de politiques au plan provincial. En l'absence de balises bien connues, d'objectifs éducatifs clairs avec des standards de mise en oeuvre—des moyens et des ressources identifiés pour les atteindre—la formulation d'implications

pratiques est hasardeuse. Elle nécessite, en effet des référents qui permettent de mesurer l'effet désiré d'une recommandation. Souhaiter une clarification des politiques concernées, quoique désirable, ne peut malheureusement pas être considéré comme une implication de cette étude. L'absence d'une politique ministérielle cohérente ainsi que des ressources qui en assureraient une mise en œuvre efficace par les commissions scolaires font en sorte que, selon ce que dépeint la présente recherche, l'état de connaissances pratiques des enseignants est largement déficient. Cela mène trop souvent à une planification opportuniste de l'individualisation : l'on fait ce que l'on peut avec ce qu'on connaît et ce qu'on a—ou n'a pas—pour nous aider. Si cette étude ne permet pas de formuler des implications pour la pratique elle permet de saisir, globalement, que le contexte québécois d'éducation ne favorise pas l'actualisation pleine et entière des principes d'égalité des chances et d'accès au programme de formation générale au sein des classes ordinaires. La lente mise en œuvre du soutien à l'intégration scolaire ralentit l'adoption des pratiques d'individualisation de l'enseignement par les enseignants qui font face à de nombreux défis et incohérences qui ont des répercussions, parfois très sérieuses, sur la réussite scolaire des élèves handicapés ou en difficulté. L'immense défi de concilier intégration et réussite scolaires au Québec renforce l'importance de poursuivre l'effort d'éclairage entrepris sur les pratiques d'individualisation utilisées dans les classes ordinaires afin de suivre leur évolution et de fournir des connaissances utiles à leur amélioration.

À cette fin, les études futures qui porteront sur les pratiques d'individualisation de l'enseignement doivent être conçues de façon à ce que leurs résultats puissent être généralisables, et ce tant au secondaire qu'au primaire. À ces conditions elles pourront fournir un portrait valide de l'individualisation de l'enseignement et, aussi, des facteurs associés à son efficacité aussi bien qu'à son inefficacité. À cet effet, les facteurs reliés à la quantité et à la qualité de la formation continue des enseignants, à la fréquence et au type de collaboration qu'ils ont avec les services complémentaires sont à prioriser et à mettre en relation avec les niveaux d'analyse de l'hétérogénéité de leur classe que font les enseignants. Dans le contexte québécois, la présente étude tend à suggérer de porter une attention à certains facteurs qui peuvent constituer des obstacles à l'individualisation de

l'enseignement en classe ordinaire, tels que la récupération après les heures de classe pour les élèves handicapés et en difficulté et le nombre élevé d'élèves avec des plans d'intervention dans certaines classes. D'autres études nous incitent à demeurer à la fois patients et optimistes quant aux changements qui peuvent être attendus des enseignants et de l'école en général. En effet, malgré la mise en place d'un soutien important aux enseignants, l'implantation des conditions nécessaires aux pratiques inclusives et à l'individualisation de l'enseignement ne dépassait pas ce qui peut être qualifié d'enseignement efficace ou différencié (McLeskey et Waldron, 2002; Van den Berg, Slegers et Geijsel, 2001). Ces résultats et ceux de notre étude sont prometteurs quant à la possibilité d'offrir un enseignement différencié en classe ordinaire grâce au soutien et à la formation des enseignants, mais suggèrent que d'autres leviers doivent être envisagés pour accommoder pleinement les élèves handicapés et leur assurer l'accès au programme de la formation générale.

Pour ce qui est de l'instrumentation développé pour la présente étude, le questionnaire à l'intention des enseignants est de nature à permettre d'obtenir rapidement une quantité importante de données utiles. Il convient donc de poursuivre son développement selon les règles de l'art. Cependant, étant donné que, comme tout questionnaire, ce questionnaire recueille des données autoportées, son utilisation aurait avantage à être combiné à d'autres méthodes de collecte de données plus directes, incluant des observations en classe, permettant de mener des études de cas bien documentées. Des entrevues de groupe avec d'autres agents d'éducation, tels que des directions et des orthopédagogues seraient utiles pour comprendre les facteurs systémiques susceptibles d'influencer l'individualisation de l'enseignement en classe ordinaire et l'accès au programme de formation générale pour les élèves handicapés ou en difficulté.

Des données issues de sources ainsi diversifiées et un questionnaire renforcé utilisé auprès d'un échantillon représentatif d'enseignants permettraient alors de revoir la conceptualisation des pratiques d'individualisation de l'enseignement retenue dans cette étude.

## RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Allie, R. et Ayotte, S. (1998). *Évaluation de la présence en classe régulière des élèves handicapés du secteur public d'enseignement, 1987-1997*: Office des personnes handicapées du Québec.
- Baby, A. (2009). La Finlande, quelle école, quelle société ? *Options CSQ, Hors série*(2), 43-55.
- Baker, J. M. et Zigmond, N. (1990). Are Regular Education Classes Equipped to Accommodate Students with Learning Disabilities? *Exceptional Children*, 56(6), 515-526.
- Balboni, G. , Vianello, R. et Dionne, C. (2004). L'inclusion scolaire : l'expérience italienne. Dans N. Rousseau et S. Bélanger (Éds.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire* (pp. 263-280). Sainte-Foy, Qc: Presses de l'Université du Québec.
- Beauregard, F. (2006). *Représentations sociales des parents et des enseignants de leurs rôles dans l'intégration scolaire d'un élève dysphasique en classe ordinaire au primaire*. Thèse de doctorat inédite, Université de Montréal.
- Bégin, Y. (1978). *L'individualisation de l'enseignement : pourquoi?* Sainte-Foy INRS-Education, c1978.
- Bélanger, S. (2006). Conditions favorisant l'inclusion scolaire: attitude des enseignantes du primaire. Dans C. Dionne et N. Rousseau (Éds.), *Transformation des pratiques éducatives. La recherche sur l'inclusion scolaire* (pp. 63-90). Québec: Presses de l'Université du Québec
- Bloom, B. (1979). *Caractéristiques individuelles et apprentissages scolaires*. Bruxelles: Labor.
- Bowe, F. G. (2000). *Universal design in education: Teaching nontraditional students*. Westport, CT: Greenwood Publishing Group.
- Bronfenbrenner, U. (1999). Environments in developmental perspective: Theoretical and operational models. Dans S. L. Friedman et T. D. Wachs (Éds.), *Measuring environment across the life span : Emerging methods and concepts* (pp. 3-30). Washington, DC: American psychological association.
- Caron, J. (2003). *Apprivoiser les différences : guide sur la différenciation des apprentissages et la gestion des cycles*. Montréal: Les Éditions de la Chenelière.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. (2nd<sup>e</sup> éd.). Hillsdale, N.J.: L. Erlbaum Associates.
- Cole, K. B. et Leyser, Y. (1999). Curricular and Instructional Adaptations: Views of Special and General Education Student Teachers and Their Cooperating Teachers. *Teacher Educator*, 34(3), 157-172.
- Comité patronal de négociation pour les commissions scolaires francophones (CPNCF). (2006). Convention collective du personnel enseignant. Annexe XIX : Élèves à risque et élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation et d'apprentissage.
- Commission scolaire de Montréal. (2009). *Identification administrative des élèves handicapés et des élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage*. Récupéré le 2 février 2011 de <http://www2.csdm.qc.ca/sassc/referentielEHDAA/Scripts/Codes.htm>

- Conseil de la famille et de l'enfance. (2000). Pour une plus grande complicité entre les familles et les écoles. Québec: Gouvernement du Québec.
- Conseil supérieur de l'éducation. (1996). *L'intégration scolaire des élèves handicapés et en difficulté : avis à la ministre de l'Éducation*. Ste-Foy: Conseil supérieur de l'éducation.
- Conseil supérieur de l'éducation. (2004). Un nouveau souffle pour la profession enseignante : avis au Ministre de l'éducation (pp. 124 p.). Sainte-Foy: Conseil supérieur de l'éducation.
- Conseil supérieur de l'éducation. (2010). Conjurer équité et performance en éducation, un défi de société. Rapport sur l'état et les besoins de l'éducation 2008-2010. Dans Gouvernement du Québec (Éd.). Québec.
- Crahay, M. (2007). *Peut-on lutter contre l'échec scolaire?* (3e<sup>e</sup> éd.). Bruxelles: De Boeck Université.
- Creswell, J. W. (2003). *Research design : qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. (2nd<sup>e</sup> éd.). Thousand Oaks, Calif.: Sage Publications.
- Creswell, J. W. et Plano Clark, V. L. (2007). *Designing and conducting mixed methods research*. Thousand Oaks, Calif.: SAGE Publications.
- De Koninck, G. (2006). Faire de la différenciation. Pourquoi, comment et quand? *Québec Français*(142), 70-72.
- Després-Poirier, M. et Dupuis, P. (1999). *Le système d'éducation du Québec*. (3<sup>e</sup> éd.). Boucherville, Québec: G. Morin.
- Dettmer, P. ,Thurston, L. P. et Dyck, N. J. (2005). *Consultation, Collaboration and Teamwork for Students with Special Needs*. Boston, MA: Pearson education.
- Elliott, S. N. ,McKevitt, B. C. et Kettler, R. J. (2002). Testing Accommodations Research and Decision Making: The Case of "Good" Scores Being Highly Valued but Difficult To Achieve for All Students. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 35(3), 153-166.
- Fédération autonome de l'enseignement. (2009). *Une autre école est possible*. Récupéré le juillet 2011 de <http://www.lafae.qc.ca/utilisateur/documents/pageswww/plateforme/officielle.pdf>
- Field, A. P. (2009). *Discovering statistics using SPSS : (and sex and drugs and rock 'n' roll)*. (3rd<sup>e</sup> éd.). Los Angeles ; London: SAGE Publications.
- Fuchs, D. ,Fuchs, L. S. et Stecker, P. M. (2010). The blurring of special education in a new continuum of general education placements and services. *Exceptional children*, 76(3), 301-323.
- Fuchs, L. S. et Fuchs, D. (2001). Helping Teachers Formulate Sound Test Accommodation Decisions for Students with Learning Disabilities. *Learning Disabilities: Research and Practice*, 16(3), 174-181.
- Fuchs, L. S. ,Fuchs, D. et Bishop, N. (1992). Instructional Adaptation for Students at Risk. *Journal of Educational Research*, 86(2), 70-84.
- Gaudreau, L. ,Legault, F. ,Brodeur, M. ,Hurteau, M. ,Dunberry, A. ,Séguin, S. P., et al. (2008). *Rapport d'évaluation de l'application de la Politique de l'adaptation scolaire*. Montréal: UQAM.
- Gersten, R. ,Baker, S. ,Pugach, M. ,Scalon, D. et Chard, D. (2001). Contemporary research on special education teaching. Dans V. Richardson (Éd.), *Handbook of research on teaching*. Washington, DC: American education research association.

- Giangreco, M. F. (1990). *COACH (Cayuga-Onondaga Assessment for Children with Handicaps)*. Burlington: Vermont University. Center for Developmental Disabilities.
- Goupil, L. et Trottier, D. (1985). *L'adaptation de l'enseignement*. Québec: Direction générale du développement pédagogique. Direction de la formation générale. Service de l'adaptation scolaire.
- Graham, S., Harris, K. R., Fink-Chorzempa, B. et MacArthur, C. (2003). Primary Grade Teachers' Instructional Adaptations for Struggling Writers: A National Survey. *Journal of Educational Psychology*, 95(2), 279-292.
- Gravois, T. A., Rosenfield, S. et Vail, L. (1999). Achieving effective and inclusive school settings: A guide for professional development. Dans S. I. Pfeiffer et L. A. Reddy (Éds.), *Inclusion practices with special needs students. Theory, research and application* (pp. 145-170). Binghamton, NY: The Haworth Press, Inc.
- Guay, M.-H., Legault, G. et Germain, C. (2006). Pour tenir compte de chacun : La différenciation pédagogique. *Vie pédagogique, Dossier Internet*(141), 1-4.
- Janney, R. et Snell, M. E. (2004). *Modifying schoolwork : Teacher's guides to inclusive practices*. (2<sup>e</sup> éd.). Baltimore, Maryland: Paul H Brookes Publishing.
- Janney, R. E. et Snell, M. E. (2006). Modifying Schoolwork in Inclusive Classrooms. *Theory Into Practice*, 45(3), 215-223.
- Jayanthi, M. et al. (1996). A National Survey of General Education Teachers' Perceptions of Testing Adaptations. *Journal of Special Education*, 30(1), 99-115.
- Jobin, V. (2007). *Pédagogie différenciée : Nature, évolution et analyse des études ayant pour objet les effets de cette pratique pédagogique sur la réussite des élèves*. Mémoire de maîtrise inédit, Université Laval.
- Johnson, B. R. et Onwuegbuzie, A. J. (2004). Mixed methods research: A research paradigm whose time has come. *Educational Researcher*, 33(7), 1426.
- Johnson, G. M. (2000). Schoolwide Enrichment: Improving the Education of Students (at Risk) at Promise. *Teacher Education Quarterly*, 27(4), 45-61.
- Johnstone, C. J., Altman, J., Thurlow, M. L. et Thompson, S. J. (2006). A Summary of Research on the Effects of Test Accommodations: 2002 through 2004. Technical Report 45. *SO - National Center on Educational Outcomes, University of Minnesota*.
- Kame'enui et Simmons, D. C. (1999). *Toward Successful Inclusion of Students with Disabilities: The Architecture of Instruction. Volume 1: An Overview of Materials Adaptations*.: ERIC Clearinghouse on Disabilities and Gifted Education, Reston, VA.
- King-Sears, M. E. (2001). Three Steps for Gaining Access to the General Education Curriculum for Learners with Disabilities. *Intervention in School and Clinic*, 37(2), 67-76.
- Koga, N. et Hall, T. (2004). *Curriculum modification: curriculum enhancement*: National center on accessing the general curriculum, NCAC.
- Kronberg, R. et Filbin, J. (1993). *Ideas and suggestions for curricular adaptations at the elementary level*. Denver, Colorado: Colorado department of education.
- Laliberté, S. (1997). *Validation d'un questionnaire mesurant et évaluant la pratique d'une pédagogie différenciée, dans un contexte d'intégration scolaire des élèves en difficulté d'apprentissage*. Université Laval.

- Landsheere, G. D. (1992). *Évaluation continue et examens : Précis de docimologie*. (6<sup>e</sup> éd., rev. et augm.<sup>e</sup> éd.). Bruxelles: Labor.
- Laporte, J. et Beauregard, F. (2007). Réformer la réforme. *Nouvelles CSQ, Hiver 2007*, 1-2.
- Lee, S.-H. ,Amos, B. A. ,Gragoudas, S. ,Lee, Y. ,Shogren, K. A. ,Theoharis, R., et al. (2006). Curriculum Augmentation and Adaptation Strategies to Promote Access to the General Curriculum for Students with Intellectual and Developmental Disabilities. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 41(3), 199-212.
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. (3<sup>e</sup> éd.). Montréal: Guérin.
- Lessard, C. et Tardif, M. (1996). *La profession enseignante au Québec, 1945-1990*. Montréal: Presses de l'Université de Montréal.
- Lewandowski, L. J. ,Lovett, B. J. ,Parolin, R. ,Gordon, M. et Coddington, R. S. (2007). Extended Time Accommodations and the Mathematics Performance of Students With and Without ADHD. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 25(1), 17-28.
- Loi sur l'instruction publique. (2002). L.R.Q., chapitre 1-13.3. Québec Éditeur officiel du Québec.
- MacKay, W. (2006). *Relier le soin et les défis: Utiliser notre potentiel humain. L'inclusion scolaire: Étude des services en adaptation scolaire au Nouveau-Brunswick*: AWM Legal consulting.
- Maertens, F. (2004). Évolution des services éducatifs publics du Québec destinés aux élèves ayant des besoins particuliers. Dans N. Rousseau et S. Bélanger (Éds.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire*. Montréal: Presses de l'Université du Québec.
- Mallory-Hill, S. et Everton, B. (2001). Accessibility standards and universal design developments in Canada. Dans W. F. E. Preiser et E. Ostroff (Éds.), *Universal design handbook* (pp. 16.11-16.17). New York ; Toronto: McGraw-Hill.
- Maranda, M.-F. (2011). *École en souffrance : psychodynamique du travail en milieu scolaire*. Sainte-Foy: Presses de l'Université Laval.
- McLaughlin, M. J. (2002). *Standards-Based Reform and Students with Disabilities: Creating True Access to the General Education Curriculum*. Communication présentée Proceedings of the Capacity Building Institute on Access, Participation, and Progress in the General K-12 Curriculum (Arlington, Virginia, July 10, 2002).
- McLeskey, J. et Waldron, N. L. (2002). Inclusion and School Change: Teacher Perceptions Regarding Curricular and Instructional Adaptations. *Teacher Education and Special Education*, 25(1), 41-54.
- Meirieu, P. (1999). *Apprendre. Oui, mais comment*. (17<sup>e</sup> éd.<sup>e</sup> éd.). Paris: E.S.F.
- Ministère de l'Éducation. (1976). L'éducation de l'enfance en difficulté d'adaptation et d'apprentissage au Québec. (Vol. 2). Québec: Service général des communications.
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario. (2009). L'apprentissage pour tous de la maternelle à la 12<sup>e</sup> année, . Toronto: Gouvernement de l'Ontario.
- Ministère de l'Éducation de la Citoyenneté et de la Jeunesse du Manitoba. (2006). Repenser l'évaluation en classe en fonction des buts visés : l'évaluation au service de l'apprentissage, l'évaluation en tant qu'apprentissage, l'évaluation de l'apprentissage (2<sup>e</sup> éd.). Winnipeg: Gouvernement du Manitoba.

- Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport. (2008). Des conditions pour mieux réussir! Plan d'action pour soutenir la réussite des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA). Québec: Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport. (2009a). À la même école! : les élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage évolution des effectifs et cheminement scolaire à l'école publique. Dans Gouvernement du Québec (Éd.). Québec.
- Ministère de l'éducation du Loisir et du Sport. (2009b). L'école, j'y tiens! tous ensemble pour la réussite scolaire. Québec: Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport. (2010). *Portrait des étudiantes et étudiants en situation de handicap et des besoins émergents à l'enseignement postsecondaire : une synthèse des recherches et de la consultation*. Québec.
- Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport du Québec. (2005a). *Guide de la déclaration des effectifs scolaires des jeunes en formation générale (DCS) Version 2005-2006*. Québec, Gouvernement du Québec, Direction de la gestion des système de collecte, Secteur de l'information et des communications.
- Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport du Québec. (2005b). *L'école communautaire. Un carrefour pour la réussite des jeunes et le développement de la communauté. Rapport de l'équipe de travail sur le développement de l'école communautaire*. Québec.
- Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport du Québec. (2005c). *Rapport annuel de gestion 2004-2005 du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. :* Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport du Québec. (2006). *L'évaluation des apprentissages au secondaire : Cadre de référence. Version préliminaire*.
- Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport du Québec. (2007). *L'organisation des services éducatifs aux élèves à risque et aux élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation et d'apprentissage (EHDAA)*: Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec. (1964). *Rapport de la commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec. Tome II :Les structures pédagogiques du système scolaire*. Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec. (1999). *Une école adaptée à tous ses élèves: Politique de l'adaptation scolaire*: Gouvernement du Québec, Ministère de l'Éducation.
- Ministère de l'Éducation du Québec. (2000). *Élèves handicapés ou élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA) : Définitions*: Québec, Gouvernement du Québec. Direction de l'adaptation scolaire et des services complémentaires.
- Ministère de l'Éducation du Québec. (2001). *La formation à l'enseignement : les orientations, les compétences professionnelles* (pp. x, 253). Québec: Ministère de l'Éducation.
- Ministère de l'Éducation du Québec. (2002). *Les services éducatifs complémentaires : essentiels à la réussite*. Québec: Direction de l'adaptation scolaire et des services complémentaires.

- Ministère de l'Éducation du Québec. (2004a). *Le plan d'intervention... au service de la réussite de l'élève : Cadre de référence pour l'établissement des plans d'intervention*: Gouvernement du Québec, Ministère de l'Éducation.
- Ministère de l'Éducation du Québec. (2004b). *Programme éducatif adapté aux élèves handicapés par une déficience intellectuelle profonde. Version de mise à l'essai*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec et Ministère de la santé et des services sociaux du Québec. (2003). *Deux réseaux, un objectif : le développement des jeunes : entente de complémentarité des services entre le réseau de la santé et des services sociaux et le réseau de l'éducation*. Québec: Ministère de l'éducation.
- Moon, T. ,Tomlinson, C. A. et Callahan, C. M. (1995). *Academic Diversity in the Middle School: Results of a National Survey of Middle School Administrators and Teachers. Research Monograph 95124* (Reports - Research No. R206R00001): National Research Center on the Gifted and Talented, Storrs, CT.
- Munson, S. M. (1986). Regular Education Teacher Modifications for Mainstreamed Mildly Handicapped Students. *Journal of Special Education*, 20(4), 489-502.
- Neary, T. (1992). *Curriculum Adaptation for Inclusive Classrooms*.
- Nolet, V. et McLaughlin, M. J. (2005). *Assessing the general curriculum : including students with disabilities in standards-based reform*. (2<sup>e</sup> éd.). Thousand Oaks, Calif.: Corwin Press.
- Nunnally, J. C. (1978). *Psychometric theory* (2nd<sup>e</sup> éd.). New York: McGraw-Hill.
- OCDE. (2004). *Équité dans l'enseignement : élèves présentant des déficiences, des difficultés et des désavantages sociaux*. Paris: OCDE.
- Olson, J. L. et Platt, J. C. (2004). *Teaching Children and Adolescents with Special Needs*. (4<sup>e</sup> éd.).
- Organisation de coopération et de développement économiques. (2005). *Élèves présentant des déficiences, des difficultés et des désavantages sociaux : statistiques et indicateurs* (No. 9264009825). Paris: Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement, OCDE.
- Organisation mondiale de la santé. (2001). *Classification internationale du fonctionnement, du handicap et de la santé : CIF*. Genève: Organisation mondiale de la santé.
- Orkwis, R. (1999). *Curriculum Access and Universal Design for Learning. ERIC/OSEP Digest #E586*: ERIC Clearinghouse on Disabilities and Gifted Education, Reston, VA.[BBB30988].
- Orkwis, R. (2003). *Universally Designed Instruction*. Arlington, VA: ERIC Clearinghouse on Disabilities and Gifted Education.
- Paré, M. et Trépanier, N. (2010). La consultation en milieu scolaire : soutenir l'enseignant de la classe ordinaire. Dans N. Trépanier et M. Paré (Éds.), *Des modèles de service pour favoriser l'intégration scolaire* (pp. 79-102). Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec.
- Pisha, B. et Coyne, P. (2001). Smart from the start : The promise of universal design for learning. *Remedial and Special Education*, 22(4), 197-203.
- Polloway ,Epstein, M. H. et Bursuck, W. D. (2003). Testing Adaptations in the General Education Classroom: Challenges and Directions. *Reading and Writing Quarterly: Overcoming Learning Difficulties*, 19(2), 189-192.

- Przesmycki, H. (1991). *Pédagogie différenciée*. Paris Hachette, c1991.
- Przesmycki, H. (2004). *La pédagogie différenciée*. (Nouv. éd.° éd.). Paris: Hachette Éducation.
- Ramel, S. et Lonchamp, S. (2009). L'intégration au quotidien: les représentations des enseignantes et des enseignants au sein d'un établissement scolaire. *Formation et pratiques d'enseignement en questions. Revue des HEP et institutions assimilées de Suisse romande et du Tessin*, 9.
- Rea, P. J. ,McLaughlin, V. L. et Walther-Thomas, C. (2002). Outcomes for Students with Learning Disabilities in Inclusive and Pullout Programs. *Exceptional Children*, 68(2), 203-222.
- Reynolds, C. R. et Fletcher-Janzen, E. (2000). *Encyclopedia of special education : a reference for the education of the handicapped and other exceptional children and adults*. (2nd° éd.). New York: Wiley.
- Roger, B. (1992). *Schools Are for All Kids: School Site Implementation. Level II Training. Participants Manual*. San Francisco, CA: California Research Institute.
- Rose, D. H. et Meyer, A. (2002). *Teaching every student in the Digital Age : universal design for learning*. Alexandria, Va.: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Rose, D. H. ,Meyer, A. et Hitchcock, C. (2005). *The universally designed classroom : accessible curriculum and digital technologies*. Cambridge, MA.: Harvard Education Press.
- Rosenthal, R. et Jacobson, L. (1968). *Pygmalion in the classroom; teacher expectation and pupils' intellectual development*. New York ; Montreal: Holt Rinehart and Winston.
- Rousseau, N. (2010). Vivement la pédagogie universelle pour les jeunes ayant des troubles d'apprentissage. Dans N. Rousseau (Éd.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire : pistes d'action pour apprendre tous ensemble* (2° éd.) (pp. 288-305). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Rousseau, N. (Éd.). (2009). *Enjeux et défis associés à la qualification : La quête d'un premier diplôme d'études secondaires* (Vol. 30). Québec: Presse de l'Université du Québec.
- Royer, É. (2006). *Le chuchotement de Galilée : permettre aux jeunes difficiles de réussir à l'école*. Québec: École et comportement.
- Saint-Laurent, L. (2002). *Enseigner aux élèves à risque et en difficulté au primaire*. Boucherville, Québec: G. Morin.
- Salisbury, C. L. ,Mangino, M. ,Petrigala, M. ,Rainforth, B. ,Syrca, S. et Palombaro, M. M. (1994). Promoting the Instructional Inclusion of Young Children with Disabilities in the Primary Grades. *Journal of Early Intervention*, 18(3), 311-322.
- Salvia, J. ,Ysseldyke, J. E. et Bolt, S. (2007). *Assessment in special and inclusive education*. (10th° éd.). Boston, MA: Houghton Mifflin Co.
- Savoie-Zajc, L. et Karsenti, T. (2004). La méthodologie. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (Éds.), *La recherche en éducation: étapes et approches*. Sherbrooke, Qc: Éditions du CRP, Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke.
- Schumm, J. S. et Vaughn, S. (1991). Making Adaptations for Mainstreamed Students: General Classroom Teachers' Perspectives. *Remedial and Special Education (RASE)*, 12(4), 18-27.

- Schumm, J. S. et Vaughn, S. (1995). Getting Ready for Inclusion: Is the Stage Set? *Learning Disabilities Research and Practice*, 10(3), 169-179.
- Scott, B. J. , Vitale, M. R. et Masten, W. G. (1998). Implementing instructional adaptations for students with disabilities in inclusive classrooms. *Remedial and Special Education*, 19(2), 106-119.
- Scott, S. S. , McGuire, J. et Foley, T. E. (2001). *Universal design for instruction: An exploration of principles anticipating and responding to student diversity in the classroom*. Storrs, CT: Center on Postsecondary Education and Disability.
- Smith, D. D. (2004). *Introduction to special education : teaching in an age of opportunity*. (5th<sup>e</sup> éd.). Boston ; London: Pearson/Allyn and Bacon.
- Sorrells, A. M. , Rieth, H. J. et Sindelar, P. T. (2004). *Critical issues in special education : access, diversity, and accountability*. Boston ; London: Pearson/Allyn and Bacon.
- Special Education Programs Washington DC. (1999). Universal Design: Ensuring Access to the General Education Curriculum, *Research Connections in Special Education*.
- Stevens, J. (1992). *Applied Multivariate Statistics for the Social Sciences*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.
- Swartz, J. L. et Martin, W. E. J. (1997). Ecological psychology theory: Historical overview and application to educational ecosystems. Dans J. L. Swartz et W. E. J. Martin (Éds.), *Applied ecological psychology for schools within communities : Assessment and intervention*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Talbert, J. E. et McLaughlin, M. W. (1999). Assessing the school environment: Embedded contexts and bottom-up research strategies. Dans S. L. Friedman et T. D. Wachs (Éds.), *Measuring environment across the life span. Emerging Methods and concepts*. Washington, DC: American psychological association.
- Tardif, J. (1997). *Pour un enseignement stratégique : l'apport de la psychologie cognitive*. (Réédition<sup>e</sup> éd.). Montréal: Logiques.
- Tashakkori, A. et Creswell, J. W. (2007). Exploring the Nature of Research Questions in Mixed Methods Research.
- Teddlie, C. et Tashakkori, A. (2003). Major issues and controversies in the use of mixed methods in the social and behavioral sciences. Dans A. Tashakkori et C. Teddlie (Éds.), *Handbook of mixed methods in social and behavioral research* (pp. 4-49). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Thousand, J. S. et Villa, R. A. (2005). Organizational supports for change toward inclusive schooling. Dans R. A. Villa et J. S. Thousand (Éds.), *Creating an inclusive school* (2<sup>e</sup> éd.) (pp. 57-80). Alexandria, VA: Association for supervision and curriculum development.
- Tomlinson, C. A. (1999). *The differentiated classroom : responding to the needs of all learners*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Tomlinson, C. A. , Brighton, C. , Hertberg, H. , Callahan, C. M. , Moon, T. R. , Brimijoin, K., et al. (2003). Differentiating Instruction in Response to Student Readiness, Interest, and Learning Profile in Academically Diverse Classrooms: A Review of Literature. *Journal for the Education of the Gifted*, 27(2), 119-145.
- Trépanier, N. (2005). *L'intégration scolaire des élèves en difficulté: Une typologie des modèles de service*. (2<sup>e</sup> éd.). Montréal: Éditions Nouvelles.

- Udvari-Solner, A. (1992). *Curricular Adaptations: Accommodating the Instructional Needs of Diverse Learners in the Context of General Education* (Non-Classroom Use). Topeka: Kansas State Board of Education.
- Udvari-Solner, A. (Éd.). (1994). *A decision-making model for curricular adaptations in cooperative groups: A practical guide to empowering students and teachers.*
- Udvari-Solner, A. et Thousand, J. S. (1996). Creating a Responsive Curriculum for Inclusive Schools. *Remedial and Special Education*, 17(3), 182-192.
- Udvari-Solner, A. , Villa, R. A. et Thousand, J. S. (2002). Access to the general education curriculum for all: The universal design process. Dans J. S. Thousand, R. A. Villa et A. I. Nevin (Éds.), *Creativity and collaborative learning : The practical guide to empowering students, teachers, and families* (pp. 85-103). Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing.
- Umbach, P. D. (2004). Web Surveys: Best Practices. *New Directions in Institutional Research*(121), 23-38.
- Utley, C. A. et Obiakor, F. E. (2000). Students with cognitive disabilities: Implementing effective instructional strategies in classroom settings. *Advances in special education*, 13, 21-51.
- Van den Berg, R. ,Slegers, P. et Geijsel, F. (2001). Teachers' Concerns about Adaptive Teaching: Evaluation of a Support Program. *Journal of Curriculum and Supervision*, 16(3), 245-258.
- Van der Maren, J.-M. (1995). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Montréal: Presses de l'Université de Montréal.
- Van der Maren, J.-M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. (2e éd.° éd.). Montréal: Presses de l'Université de Montréal.
- Vérificateur général du Québec. (2004). *Rapport à l'Assemblée nationale pour l'année 2003-2004, Tome 1*.
- Vienneau, R. (2004). Impacts de l'inclusion scolaire sur l'apprentissage et le développement social. Dans N. Rousseau et S. Bélanger (Éds.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire* (pp. 127-152). Montréal: Presses de l'Université du Québec.
- Vienneau, R. (2006). De l'intégration scolaire à une véritable pédagogie de l'inclusion. Dans C. Dionne et N. Rousseau (Éds.), *Transformation des pratiques éducatives: La recherche sur l'inclusion scolaire*. Québec, Qc: Presses de l'Université du Québec.
- Wachs, T. D. (1999). Celebrating complexity: Conceptualization and assessment of the environment. Dans S. L. Friedman et T. D. Wachs (Éds.), *Measuring environment across the life span. Emerging methods ans concpets* (pp. 357-392). Washington, DC: American psychological association.
- Wehmeyer, M. L. (2002). *Teaching students with mental retardation : providing access to the general curriculum*. Baltimore, Md. ; London: P.H. Brookes Pub. Co.
- Weiner, H. M. (2003). Effective Inclusion: Professional Development in the Context of the Classroom. *TEACHING Exceptional Children*, 35(6), 12-18.
- Westwood, P. (2003). Adapting curriculum and instruction. Dans P. Westwood (Éd.), *Commonsense methods for children with special educational needs. Strategies for the reglar classroom*. (4th° éd.) (pp. 202-217). New York: RoutledgeFalmer.
- Wood, J. W. (2006). Collaboration Between Professionnal Educators. *Teaching Students in Inclusive Settings* (5° éd.) (pp. 27-54).



## ANNEXES

## ANNEXE 1. LES TYPOLOGIES DE PRATIQUES

## Adaptation de l'enseignement

Chercheur	Termes utilisés	Élèves concernés	Typologie
Scott, Vitale et Masten Fuchs, Fuchs et Bishops 1992; Baker et Zigmond, 1990; Munson 1986-1987; Schumm et Vaughn, 1991	Classification des adaptations	TA; Élèves à risque; Mild disabilities; Mainstreamed students (1991)	Typical/ routine Substantial/ specialized

## Accès au programme général

Chercheur	Termes utilisés	Élèves concernés	Typologie
King-Sears (2001)	Procédures en trois étapes pour donner accès au programme général	Élèves handicapés ou en difficulté 1. pour tous, difficultés légères 2. élèves handicapés ou en difficulté 3. Élèves handicapés / TA : Accommodation TA : Adaptation DIL/ douance : Parallèle DIM/ troubles affectifs : overlapping	1. Analyser le programme général (UD) 2. Enrichir le programme (stratégies) 3. Modifier le programme - Accommodation - Adaptation - programme parallèle - overlapping
Wehmeyer (2002)	Niveaux de modification du programme pour assurer l'accès au programme général (DI)	Déficiência intellectuelle	Universal design for learning (UDL) - Adaptation du programme - Enrichissement du prog. (augmentation) - Altération du programme (alteration)
Nolet et McLaughlin (2005)	Continuum d'accès au programme	Diverse learners, perceptive/cognitive deficit, students who have limited...	UDL Accommodation Modification Objectifs alternatifs

### Pratiques inclusives

Chercheur	Termes utilisés	Élèves concernés	Typologie
Janney et Snell 2004	Pratiques inclusives et type d'adaptations	Tous (pratiques inclusives) Supplementary : TA/ TC Simplified : ex : TOC/ TED Alternative : DI, déficience multiple, organique, cognitive	Prérequis : 1. Pratiques inclusives / Pratiques efficaces 2. IEP = General curriculum / accommodations 3. Adaptations (curricular adaptation) : - objectifs supplémentaires; - simplifiés; - alternatifs.
Polloway, Epstein et Bursuck, 2003	Deux classes générales d'adaptations de l'évaluation	Tous les élèves H/difficulté Élèves TA	Contexte d'inclusion Accommodations Modifications

## ANNEXE 2. DÉMARCHE DE RECENSION DES ÉCRITS

TABLEAU 1 : Descripteurs

- |   |   |
|---|---|
| <p>Descripteurs principaux :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>curriculum access</i></li> <li>• <i>curriculum adaptation</i></li> <li>• <i>curriculum modification</i></li> </ul> | <p>Autres descripteurs :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>learning disabilities</i></li> <li>• <i>at risk student</i></li> <li>• <i>special education</i></li> <li>• <i>special needs students</i></li> <li>• <i>disabilities</i></li> </ul> |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>adaptation de programme</i></li> <li>• <i>adaptation de l'enseignement</i></li> </ul>   |   |

TABLEAU 2. Résultats de la recension des écrits sur le thème de l'accès au programme

Descripteur	Éric	Psyc info	McGill	UdeM	OPHQ	Dissertations and theses
1. Curriculum access	30	9	62	5		1713*
2. Curriculum adaptation	74	11	17	11		729*
3. Curriculum modification	218*	26	14	5		964*
3. + learning disabilit*	12					
3. + at risk student*	6					
3. + special education	16					
3. + special needs student*	6					
1. + disabilities						71
2. + disabilities						38
3. + disabilities						58
4. Adaptation + programme				5	148	
5. Adaptation + enseignement				41	104	

Lorsque le nombre de documents était élevé (\*), nous avons combiné avec un descripteur.

Les critères d'inclusion utilisés pour retenir un document sont :

- faire référence à l'éducation de niveau primaire ou secondaire;
- traiter de l'éducation des élèves HDAA, tout type de difficulté confondu.

Les critères d'exclusion ont été les suivants :

- Les textes sur l'accès ou l'adaptation des programmes afin de prendre en compte l'origine ethnique ou socioculturelle des élèves;
- L'adaptation de programme ou l'accès aux études pour les adultes;
- L'adaptation de programme pour les élèves doués.

Lors de l'analyse des textes, des références à d'autres auteurs ont été trouvées. Dans le but d'obtenir un portrait plus complet, les textes pertinents ont été ajoutés.

Tableau 3 : Résultats de la recension des écrits en français

Descripteur	Repère	Érudit	<i>Dissertations and theses</i>
Adaptation de l'enseignement + élèves en difficulté	19	175	1
Individualisation de l'enseignement	9	90	0
Différenciation + pédagogique	7	93	1
Différencier + enseignement	8	159	1
Différencier + élèves en difficulté	0	81	1
Différenciation + élèves en difficulté	1	196	1
Nb retenus	10	0	2

ANNEXE 3. TABLEAU DES DÉFINITIONS DU CONCEPT D'ADAPTATION

<b>Sens</b>	<b>Expression utilisée</b>	<b>Définition</b>	<b>Auteur</b>
Modifications au programme d'étude et à l'enseignement	<i>Curricular adaptation</i>	<i>Curriculum adaptation is usually conceived as a change to the traditional general education curriculum.</i>	Janney et Snell, 2004
	<i>Curricular adaptations</i>	<i>Curricular adaptations are any change that alters the content of the curriculum. They can be made to: Focus or sequence of curriculum</i>	Kronberg et Filbin, 1993
	<i>Curriculum adaptation</i>	<i>Curriculum adaptation is any effort to modify the presentation of the curriculum or student's engagement with the curriculum to enhance access and progress in the general curriculum.</i>	Wehmeyer, 2002
	<i>Curricular adaptation</i>	<i>Curricular adaptation is a modification that relates specifically to instruction or curricular content in general education environments for the purpose of preventing a mismatch between the student's skills and the general education lesson content.</i>	Udvari-Solner, 1992; 1994
Modifications à l'enseignement et aux situations d'apprentissage	<i>Instructional adaptations</i>	<i>Instructional adaptations are any change that alters the way curriculum is presented. They can be made to: Teaching; Assessment; Context of teaching; Activities to increase de student participation and mastery of identified learning outcomes.</i>	Kronberg et Filbin, 1993
	<i>Instructional adaptation</i>	<i>Changes are made to instruction (grouping strategies, location of instruction, environment, materials, presentation format and student response formats) to more closely align the learning preferences and needs of a student with the teacher's teaching style</i>	Whemeyer, 2002
Modifications à l'enseignement et aux situations d'apprentissage	<i>General adaptation</i>	<i>General adaptations are changes made to environments, materials, assistance and presentation to enhance the learner's participation and level of mastery.</i>	Kronberg et Filbin, 1993
	<i>Adaptation</i>	<i>Any adjustment or modification to environment; instruction; materials made to enhances a person's performance; allow partial participation.</i>	Udvari-Solner, 1992; 1994
	<i>Adaptation</i>	<i>An Adaptation is a modification to the delivery of Instructional methods and goals that change the conceptual difficulty of the curriculum but does not change the content.</i>	Koga et Hall, 2004
	<i>Adaptations</i>	<i>Adaptations are changes made to learning task requirement; teaching methods; materials and environment that enable the student to practice and master relevant instructional goals.</i>	Janney et Snell, 2004
	<i>Adaptation</i>	<i>An adaptation is a modification to the delivery of instruction and assessment that does not change the content, although there may be minor changes in conceptual difficulty of the curriculum standard.</i>	Lenz et Deshler, 2004

ANNEXE 4. QUESTIONS RETENUES SELON LE TYPE DE PRATIQUES

**Tableau des éléments retenus pour la différenciation pédagogique**

<b>Dispositif / caractéristique</b>	<b>Pratiques de différenciation pédagogique</b>	<b>Identification de l'élément</b>
Contenu / simultané	1. Je propose une situation d'apprentissage où les élèves travaillent au même moment sur un contenu différent (par exemple: ateliers, projets, travail en sous-groupes...)	Simultané
Contenu / simultané	2. Je réserve un moment où l'élève choisit lui-même son activité d'apprentissage (centre d'apprentissage, projets personnels, travail individuel comportant des choix...)	Choix
Processus / successive, planifié	3. Je planifie une série d'activités consécutives et variées de manière à tenir compte des différences entre les élèves de la classe	Série
Contenu	4. Je propose à un sous-groupe d'élèves une activité ciblée qui ne s'adresse qu'à eux (atelier, enrichissement, remédiation, récupération...).	Sous-groupes
Structure / extérieur de la classe	5. J'organise une activité d'apprentissage où mes élèves travaillent avec des élèves d'autres classes de l'école.	Extérieur
Structure	6. Je varie le type de groupement des élèves dans les activités d'apprentissage que je propose (individuel, équipes, ...).	Groupement
Production	7. Je permets à l'élève de choisir le mode de présentation d'un travail (exposé, vidéo, maquette, affiche ...).	Présentation

**Tableau des éléments retenus pour l'enseignement de stratégies**

<b>Type de stratégies enseignées</b>	<b>Pratiques d'enseignement de stratégie</b>	<b>Identification de l'élément</b>
Disciplinaire	1. J'enseigne à mes élèves handicapés ou en difficulté une stratégie pour lire un texte.	Lecture
Disciplinaire	2. J'enseigne à mes élèves handicapés ou en difficulté une stratégie pour écrire un texte.	Écriture
Disciplinaire	3. J'enseigne à mes élèves handicapés ou en difficulté une stratégie de résolution de problèmes en mathématique.	Résolution de problème
Apprentissage	4. J'enseigne à mes élèves handicapés ou en difficulté une stratégie d'étude.	Étude

Apprentissage	5. J'enseigne à mes élèves handicapés ou en difficulté une stratégie spécifique de gestion des conflits avec leurs pairs.	Conflits
Apprentissage	6. J'enseigne à mes élèves handicapés ou en difficulté une stratégie pour organiser leurs tâches.	Organisation
Apprentissage	7. J'enseigne à mes élèves handicapés ou en difficulté une stratégie de gestion du temps.	Temps
Métacognitive	8. J'aide mes élèves handicapés ou en difficulté à évaluer l'efficacité de leurs stratégies.	Efficacité

### Tableau des éléments retenus pour l'accommodation

<b>Catégorie d'accommodation</b>	<b>Pratiques d'accommodation</b>	<b>Identification de l'élément</b>
Environnement- E	1. Je place un élève handicapé ou en difficulté dans un autre local ou dans un endroit calme de la classe afin qu'il travaille sans distraction.	Autre local
Environnement - A	2. Je place un élève handicapé ou en difficulté dans un autre local ou dans un endroit calme de la classe afin qu'il passe un examen sans distraction.	
Présentation -A	3. J'accorde plus de temps à un élève handicapé ou en difficulté pour réaliser une activité d'apprentissage.	Plus de temps
Présentation -E	4. J'accorde plus de temps à un élève handicapé en difficulté pour réaliser un examen.	
Présentation -A	5. Je donne à un élève handicapé ou en difficulté une activité d'apprentissage par ordinateur plutôt qu'avec le papier crayon.	Ordinateur
Présentation-E	6. Je donne à un élève handicapé ou en difficulté un examen par ordinateur plutôt qu'avec le papier crayon.	
Présentation -A	7. Je lis à voix haute les consignes d'une activité d'apprentissage à un élève handicapé ou en difficulté.	Lire la consigne
Présentation-E	8. Je lis à voix haute les questions d'un examen à un élève handicapé ou en difficulté.	Lire la question
Présentation -A	9. Au besoin, je reformule pour un élève handicapé ou en difficulté les consignes d'une situation d'apprentissage.	Reformuler la consigne
Présentation-E	10. Au besoin, je reformule pour un élève handicapé ou en difficulté les consignes d'un examen.	Reformuler la question

Réponse -A	11. Lorsqu'un élève handicapé ou en difficulté ne parvient pas à écrire sa réponse lors d'une situation d'apprentissage, un autre élève ou moi-même prenons en note la réponse verbale qu'il donne.	
Réponse -E	12. Lorsqu'un élève handicapé ou en difficulté ne parvient pas à écrire sa réponse lors d'un examen, je prends en note la réponse verbale qu'il donne.	Écrire la réponse
Horaire - A	13. Je répartis le temps consacré à une situation d'apprentissage sur plusieurs périodes non consécutives pour un élève handicapé ou en difficulté.	Répartir le travail
Horaire - E	14. Je répartis l'examen sur plusieurs séances non consécutives pour un élève handicapé ou en difficulté.	Répartir le travail

### Tableau des éléments retenus pour la modification

Type de modification	Pratiques de modification	Identification de l'élément
Modification	1. Je donne moins de travail à un élève handicapé ou en difficulté qu'aux autres.	Moins de contenu
Modification	2. J'enseigne uniquement les contenus essentiels prévus au programme à un élève handicapé ou en difficulté.	Contenu essentiel
Modification	3. Je reprends un contenu essentiel non assimilé dans les années antérieures de scolarité avec un élève handicapé ou en difficulté.	Contenu années antérieures
Programme parallèle	4. Selon les besoins, j'enseigne un contenu différent de celui prévu au programme à un élève handicapé ou en difficulté.	Contenu différent
Modification	5. J'utilise du matériel didactique dont le contenu est modifié ou adapté pour un élève handicapé ou en difficulté.	Matériel adapté

## ANNEXE 5. QUESTIONNAIRE DU SONDAGE

Questions	Choix de réponses
1. Au total, combien d'années d'expérience en enseignement à l'ordre primaire avez-vous?	
2. Au total, combien d'années d'expérience en enseignement avez-vous (tous les niveaux confondus)?	
3. À quel niveau enseignez-vous durant la présente année scolaire ?	1er cycle, 1re année 1e cycle, 2e année 2e cycle, 1e année 2e cycle, 2e année 3e cycle, 1e année 3e cycle, 2e année Autre :
4. Quel est le nombre total d'élèves dans votre groupe ?	
5. Combien d'élèves handicapés ou en difficulté de votre groupe ont un plan d'intervention ?	Difficulté ou trouble d'apprentissage Difficulté ou trouble de comportement Déficience intellectuelle (légère, moyenne, sévère) Trouble d'ordre psychopathologique (anxiété, Troubles obsessionnels compulsifs...) Trouble envahissant du développement (autisme, asperger...)
6. Parmi les élèves de votre groupe, combien d'élèves présentent les handicaps ou les difficultés suivantes, avec ou sans code du Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport ?	Déficience visuelle Déficience auditive Déficience langagière (dysphasie) Déficience physique Difficulté ou trouble d'apprentissage Difficulté ou trouble de comportement Déficience intellectuelle (légère, moyenne, sévère) Trouble d'ordre psychopathologique (anxiété, Troubles obsessionnels compulsifs...) Trouble envahissant du développement (autisme, asperger...)
7. Cochez les handicaps ou difficultés avec lesquels vous avez eu de l'expérience au cours des cinq dernières années.	Déficience visuelle Déficience auditive Déficience langagière (dysphasie) Déficience physique
8. Quel diplôme avez-vous reçu au terme de votre formation en enseignement ?	BEP BAS BES En formation Autre
9. Au cours des cinq dernières années, avez-vous participé à une ou plusieurs formation(s) complémentaire(s) concernant spécifiquement l'enseignement aux élèves handicapés ou en difficulté ?	Oui / Non
10. Depuis les cinq dernières années, à combien de formation(s) complémentaire(s) avez-vous participé concernant spécifiquement l'enseignement aux élèves handicapés ou en difficulté, pour chaque type	Programme universitaire court (microprogramme, certificat) Programme universitaire long (maîtrise, doctorat) Formation d'une journée ou quelques heures sur

de formation présenté ?	des sujets précis Participation à des congrès ou des colloques Autre
11. Sur quel(s) aspect(s) de l'enseignement aux élèves handicapés ou en difficulté portaient les formations complémentaires que vous avez suivies ?	Gestion de classe Enseignement (pédagogie, didactique) Intervention sur les comportements Évaluation des apprentissages et des compétences Évaluation des difficultés Plan d'intervention (élaboration, utilisation, révision) Collaboration en milieu scolaire
12. Sur quel(s) type(s) de handicap ou de difficulté portaient ces formations ?	Difficulté ou trouble d'apprentissage Difficulté ou trouble de comportement Déficience intellectuelle (légère, moyenne, sévère) Trouble d'ordre psychopathologique (anxiété, Troubles obsessifs compulsifs...) Trouble envahissant du développement (autisme, asperger...) Déficience visuelle Déficience auditive Déficience langagière (dysphasie) Déficience physique
13. Actuellement, considérez-vous avoir suffisamment de formation pour enseigner aux élèves handicapés ou en difficulté ? J'estime être :	1= Suffisamment formé(e) 2= Plus ou moins formé (e) 3= Insuffisamment formé (e)
14. Comment estimez-vous vos besoins de formation additionnelle ou de perfectionnement pour enseigner aux élèves handicapés ou en difficulté ?	1= Grand besoin 2= Plus ou moins besoin 3= Peu de besoin 4= Aucun besoin
15. Si vous deviez choisir une formation sur un ou plusieurs type(s) de handicap ou de difficulté, lesquels correspondraient à vos besoins de formation ?	Difficulté ou trouble d'apprentissage Difficulté ou trouble de comportement Déficience intellectuelle (légère, moyenne, sévère) Trouble d'ordre psychopathologique (anxiété, Troubles obsessifs compulsifs...) Trouble envahissant du développement (autisme, asperger...) Déficience visuelle Déficience auditive Déficience langagière (dysphasie) Déficience physique Autre :
16. Si vous deviez choisir une formation complémentaire ou continue, quel(s) aspect(s) de l'enseignement aux élèves handicapés ou en difficulté correspondraient à vos besoins de formation ?	Gestion de classe Enseignement (pédagogie, didactique) Intervention sur les comportements Évaluation des apprentissages et des compétences Évaluation des difficultés Plan d'intervention (élaboration, utilisation, révision) Collaboration en milieu scolaire
17. Si vous deviez choisir une formation complémentaire ou continue sur l'enseignement aux élèves handicapés ou en difficulté, quel(s) type(s) de formation vous conviendrait-il ?	Programme universitaire court (microprogramme, certificat) Programme universitaire long (maîtrise, doctorat) Formation d'une journée ou quelques heures sur des sujets précis Consultation auprès d'une personne compétente (orthopédagogue, conseiller pédagogique, etc.)

	Participation à des congrès ou des colloques Autre
18. En regard des contraintes de votre travail et de votre vie personnelle, comment estimez-vous votre disponibilité pour participer à des formations complémentaires pour enseigner aux élèves handicapés ou en difficulté?	Grande disponibilité Disponibilité limitée Aucune disponibilité
<p>Consulter veut dire rencontrer une personne ressource, un collègue ou tout autre agent d'éducation pour obtenir des conseils ou un avis sur les pratiques à privilégier dans une circonstance particulière.</p> <p>En général, combien de fois par mois consultez-vous les personnes suivantes au sujet de votre enseignement aux élèves handicapés ou en difficulté :</p>	
De façon générale, combien de fois par mois consultez-vous des collègues des services complémentaires au sujet de vos élèves handicapés ou en difficulté ayant un plan d'intervention ?	0 1 à 4 5 à 8 9 et +
De façon générale, combien de fois par mois consultez-vous des enseignants au sujet de vos élèves handicapés ou en difficulté ayant un plan d'intervention ?	0 1 à 4 5 à 8 9 et +
De façon générale, combien de fois par mois consultez-vous des membres de la direction au sujet de vos élèves handicapés ou en difficulté ayant un plan d'intervention ?	0 1 à 4 5 à 8 9 et +
De façon générale, combien de fois par mois consultez-vous des parents au sujet de vos élèves handicapés ou en difficulté ayant un plan d'intervention ?	0 1 à 4 5 à 8 9 et +
À quel sujet consultez-vous des collègues des services complémentaires concernant vos élèves handicapés ou en difficulté ?	Gestion de classe Enseignement (pédagogie, didactique) Intervention sur les comportements Évaluation des apprentissages Évaluation des difficultés Plan d'intervention (élaboration, utilisation, révision) Autre
À quel sujet consultez-vous des enseignants concernant vos élèves handicapés ou en difficulté ?	Gestion de classe Enseignement (pédagogie, didactique) Intervention sur les comportements Évaluation des apprentissages Évaluation des difficultés Plan d'intervention (élaboration, utilisation, révision) Autre
À quel sujet consultez-vous des membres de la direction concernant vos élèves handicapés ou en difficulté au sujet de vos élèves handicapés ou en difficulté ?	Gestion de classe Enseignement (pédagogie, didactique) Intervention sur les comportements Évaluation des apprentissages Évaluation des difficultés Plan d'intervention (élaboration, utilisation, révision) Autre
À quel sujet consultez-vous des parents concernant	Gestion de classe

---

vos élèves handicapés ou en difficulté ?	Enseignement (pédagogie, didactique) Intervention sur les comportements Évaluation des apprentissages Évaluation des difficultés Plan d'intervention (élaboration, utilisation, révision) Autre
--	--

Collaborer veut dire travailler ensemble dans un but commun.

En général, combien de fois par mois collaborez-vous avec les personnes suivantes au sujet de votre enseignement aux élèves handicapés ou en difficulté?

De façon générale, combien de fois par mois collaborez-vous avec des collègues des services complémentaires au sujet de vos élèves handicapés ou en difficulté?	0 1 à 4 5 à 8 9 et +
---	-------------------------------

De façon générale, combien de fois par mois collaborez-vous avec des enseignants au sujet de vos élèves handicapés ou en difficulté ?	0 1 à 4 5 à 8 9 et +
---	-------------------------------

De façon générale, combien de fois par mois collaborez-vous avec des membres de la direction au sujet de vos élèves handicapés ou en difficulté ?	0 1 à 4 5 à 8 9 et +
---	-------------------------------

De façon générale, combien de fois par mois collaborez-vous avec des parents au sujet de vos élèves handicapés ou en difficulté ?	0 1 à 4 5 à 8 9 et +
---	-------------------------------

Collaborer veut dire travailler ensemble dans un but commun.

Pour quels(s) aspect(s) de votre enseignement aux élèves handicapés ou en difficulté collaborez-vous avec les personnes suivantes ?

Pour quel(s) aspect(s) de l'enseignement à vos élèves handicapés ou en difficulté collaborez-vous avec des collègues des services complémentaires?	Gestion de classe Enseignement (pédagogie, didactique) Intervention sur les comportements Évaluation des apprentissages Évaluation des difficultés Plan d'intervention (élaboration, utilisation, révision) Autre
--	---

Pour quel(s) aspect(s) de l'enseignement à vos élèves handicapés ou en difficulté collaborez-vous avec des enseignants ?	Gestion de classe Enseignement (pédagogie, didactique) Intervention sur les comportements Évaluation des apprentissages Évaluation des difficultés Plan d'intervention (élaboration, utilisation, révision) Autre
--	---

Pour quel(s) aspect(s) de l'enseignement à vos élèves handicapés ou en difficulté collaborez-vous avec des membres de la direction ?	Gestion de classe Enseignement (pédagogie, didactique) Intervention sur les comportements Évaluation des apprentissages
--	--

---

<p>Pour quel(s) aspect(s) de l'enseignement à vos élèves handicapés ou en difficulté collaborez-vous avec des parents ?</p>	<p>Évaluation des difficultés Plan d'intervention (élaboration, utilisation, révision) Autre Gestion de classe Enseignement (pédagogie, didactique) Intervention sur les comportements Évaluation des apprentissages Évaluation des difficultés Plan d'intervention (élaboration, utilisation, révision) Autre</p>
<p>5. a) En ce qui concerne votre enseignement aux élèves handicapés ou en difficulté, vous considérez-vous soutenu(e) par les membres de l'équipe-école ?</p>	<p>Très soutenu(e) Soutenu(e) Plus ou moins soutenu(e) Peu soutenu(e) vraiment pas soutenu(e)</p>
<p>5. b) Pour quelles raisons vous sentez-vous soutenu(e) ou non par les membres de votre équipe-école?</p>	
<p>Certains enseignants utilisent la différenciation pédagogique dans leur classe. En réponse aux intérêts et aux styles d'apprentissage des élèves de leur groupe, ils utilisent différentes formules pédagogiques, différent matériel didactique et différents modes de groupement des élèves simultanément à l'intérieur d'une même activité d'apprentissage. L'objectif des deux prochaines questions est de connaître vos pratiques de différenciation.</p>	
<p>Veillez indiquer la fréquence à laquelle vous utilisez les exemples de différenciation suivants avec votre groupe d'élèves. Si vous n'utilisez pas cette pratique, veuillez choisir « Jamais ». Si cette pratique ne s'applique pas à votre contexte d'enseignement, veuillez choisir « Ne s'applique pas ».</p>	
<p>1. Je propose une situation d'apprentissage où les élèves travaillent au même moment sur un contenu différent (par exemple: ateliers, projets, travail en sous-groupes...)</p>	<p>Jamais Plusieurs fois par année Chaque mois Chaque semaine Plusieurs fois par semaine Chaque jour Ne s'applique pas</p>
<p>2. Je réserve un moment où l'élève choisit lui-même son activité d'apprentissage (centre d'apprentissage, projets personnels, travail individuel comportant des choix...)</p>	
<p>3. Je planifie une série d'activités consécutives et variées de manière à tenir compte des différences entre les élèves de la classe.</p>	
<p>4. Je propose, à un sous-groupe d'élèves, une activité ciblée qui ne s'adresse qu'à eux (atelier, enrichissement, remédiation, récupération...).</p>	
<p>5. J'organise une activité d'apprentissage où mes élèves travaillent avec des élèves d'autres classes de l'école.</p>	
<p>6. Je varie le type de regroupement des élèves dans les activités d'apprentissage que je propose (individuel, équipes, ...).</p>	
<p>7. Je permets à l'élève de choisir le mode de présentation d'un travail (exposé, vidéo, maquette,</p>	

---

affiche ...).

8. Suite à ces questions, diriez-vous que vous êtes un(e) enseignant(e) qui utilise certaines pratiques de différenciation pédagogique dans sa classe ?

9. Donnez un exemple d'une pratique de différenciation pédagogique que vous utilisez régulièrement :

10. De façon générale, vos pratiques de différenciation sont inspirées :

De vous (expérience, formation, créativité ...)  
D'idées suggérées ou utilisées par d'autres enseignants  
Des conseils d'un collègue des services complémentaires  
D'une ressource matérielle que vous appréciez (livre, site Internet ...)  
Des directives du plan d'intervention de l'élève  
Très satisfait(e)  
Satisfait(e)  
Plus ou moins satisfait(e),  
Insatisfait(e),  
Vraiment insatisfait(e)

11. De façon générale, êtes-vous satisfait(e) de l'efficacité de vos pratiques de différenciation ?

12. Pour quelles raisons êtes-vous satisfait(e) ou non de vos pratiques de différenciation ?

Certains enseignants enseignent des stratégies à leurs élèves ayant des troubles d'apprentissage ou d'autres difficultés. L'enseignement de ces stratégies aide ces élèves à apprendre plus facilement les contenus à l'étude, à être plus conscients de leur façon d'apprendre et à mieux vivre en groupe à l'école. L'objectif des deux prochaines questions est de connaître les stratégies que vous enseignez à vos élèves handicapés ou en difficulté.

Veillez indiquer la fréquence à laquelle vous enseignez les stratégies suivantes à vos élèves handicapés ou en difficulté. Si vous n'utilisez pas cette pratique, veuillez choisir « Jamais ». Si cette pratique ne s'applique pas à votre contexte d'enseignement, veuillez choisir « Ne s'applique pas ».

1. J'enseigne à mes élèves handicapés ou en difficulté une stratégie pour lire un texte.

Jamais  
Plusieurs fois par année  
Chaque mois  
Chaque semaine  
Plusieurs fois par semaine  
Chaque jour  
Ne s'applique pas

2. J'enseigne à mes élèves handicapés ou en difficulté une stratégie pour écrire un texte.

3. J'enseigne à mes élèves handicapés ou en difficulté une stratégie de résolution de problèmes en mathématique.

4. J'enseigne à mes élèves handicapés ou en difficulté une stratégie d'étude.

5. J'enseigne à mes élèves handicapés ou en difficulté une stratégie spécifique de gestion des conflits avec leurs pairs.

6. J'enseigne à mes élèves handicapés ou en difficulté une stratégie pour organiser leurs tâches.

7. J'enseigne à mes élèves handicapés ou en difficulté une stratégie de gestion du temps.

8. J'aide mes élèves handicapés ou en difficulté à évaluer l'efficacité de leurs stratégies.

---

---

9. Suite à ces questions, diriez-vous que vous êtes un(e) enseignant(e) qui enseigne certaines stratégies aux élèves de sa classe ?

10. Donnez un exemple d'une stratégie que vous enseignez régulièrement à vos élèves handicapés ou en difficulté. Précisez le type d'élève à qui vous enseignez cette stratégie.

?

11. De façon générale, les stratégies que vous enseignez à vos élèves handicapés ou en difficulté sont inspirées :

De vous (expérience, formation, créativité ...)

D'idées suggérées ou utilisées par d'autres enseignants

Des conseils d'un collègue des services complémentaires

D'une ressource matérielle que vous appréciez (livre, site Internet ...)

Des directives du plan d'intervention de l'élève

12. De façon générale, êtes-vous satisfait(e) de l'efficacité de votre enseignement des stratégies ?

13. Pour quelles raisons êtes-vous satisfait(e) ou non de votre enseignement des stratégies ?

Certains enseignants utilisent des accommodations auprès de leurs élèves ayant des troubles d'apprentissage ou d'autres difficultés. Une accommodation est une forme de soutien supplémentaire ou un outil qui permet à l'élève de contourner ses difficultés pour apprendre et faire le même travail que ses pairs sans difficulté. L'objectif des deux prochaines questions est de connaître les accommodations que vous utilisez en classe, auprès de vos élèves handicapés ou en difficulté.

Veillez indiquer la fréquence à laquelle vous utilisez les exemples d'accommodation suivants avec votre groupe d'élèves. Si vous n'utilisez pas cette pratique, veuillez choisir « 1 = Jamais ». Si cette pratique ne s'applique pas à votre contexte d'enseignement, veuillez choisir « Ne s'applique pas ».

1. Je place un élève handicapé ou en difficulté dans un autre local ou dans un endroit calme de la classe afin qu'il travaille sans distraction.

2. Je place un élève handicapé ou en difficulté dans un autre local ou dans un endroit calme de la classe afin qu'il passe un examen sans distraction.

3. J'accorde plus de temps à un élève handicapé ou en difficulté pour réaliser une activité d'apprentissage.

4. J'accorde plus de temps à un élève handicapé en difficulté pour réaliser un examen.

5. Je donne à un élève handicapé ou en difficulté une activité d'apprentissage par ordinateur plutôt que le papier crayon.

6. Je donne à un élève handicapé ou en difficulté un examen par ordinateur plutôt que le papier crayon.

7. Je lis à voix haute les consignes d'une activité d'apprentissage à un élève handicapé ou en difficulté.

---

---

8. Je lis à voix haute les questions d'un examen à un élève handicapé ou en difficulté.

9. Au besoin, je reformule pour un élève handicapé ou en difficulté les consignes d'une situation d'apprentissage.

10. Au besoin, je reformule pour un élève handicapé ou en difficulté les consignes d'un examen.

11. Lorsqu'un élève handicapé ou en difficulté ne parvient pas à écrire sa réponse lors d'une situation d'apprentissage, un autre élève ou moi-même prenons en note la réponse verbale qu'il donne.

12. Lorsqu'un élève handicapé ou en difficulté ne parvient pas à écrire sa réponse lors d'un examen, je prends en note la réponse verbale qu'il donne.

13. Je répartir le temps consacré à une situation d'apprentissage sur plusieurs périodes non consécutives pour un élève handicapé ou en difficulté.

14. Je répartir l'examen sur plusieurs séances non consécutives pour un élève handicapé ou en difficulté.

15. Suite à ces questions, diriez-vous que vous êtes un enseignant(e) qui utilise certaines accommodations dans sa classe ?

16. Donnez un exemple d'une accommodation que vous utilisez auprès de vos élèves handicapés ou en difficulté. Précisez le type d'élève avec lequel vous utilisez cette accommodation.

17. De façon générale, les accommodations que vous utilisez auprès de vos élèves handicapés ou en difficulté sont inspirées :

De vous (expérience, formation, créativité ...)  
D'idées suggérées ou utilisées par d'autres enseignants  
Des conseils d'un collègue des services complémentaires  
D'une ressource matérielle que vous appréciez (livre, site Internet ...)  
Des directives du plan d'intervention de l'élève

18. De façon générale, êtes-vous satisfait(e) de l'efficacité des accommodations que vous utilisez ?

19. Pour quelles raisons vous dites-vous satisfait(e) ou non des accommodations que vous utilisez ?

Certains enseignants utilisent des adaptations ou modifient l'enseignement ou l'évaluation pour leurs élèves handicapés ou en difficulté, en conformité avec le plan d'intervention de l'élève. Une modification de l'enseignement est employée lorsque l'enseignant réduit les exigences ou le contenu par rapport au niveau prescrit par le programme de formation. L'objectif des deux prochaines questions est de connaître les modifications que vous utilisez en classe, auprès de vos élèves ayant un plan d'intervention.

---

---

Veillez indiquer la fréquence à laquelle vous utilisez les exemples de modification suivants avec votre groupe d'élèves. Si vous n'utilisez pas cette pratique, veuillez choisir « 1 = Jamais ». Si cette pratique ne s'applique pas à votre contexte d'enseignement, veuillez choisir « Ne s'applique pas ».

1. Je donne moins de travail à un élève handicapé ou en difficulté qu'aux autres.

2. J'enseigne uniquement les contenus essentiels prévus au programme à un élève handicapé ou en difficulté.

3. Je reprends un contenu essentiel non assimilé dans les années antérieures de scolarité avec un élève handicapé ou en difficulté.

4. Selon les besoins, j'enseigne un contenu différent de celui prévu au programme à un élève handicapé ou en difficulté.

5. J'utilise du matériel didactique dont le contenu est modifié ou adapté pour un élève handicapé ou en difficulté.

6. Suite à ces questions, diriez-vous que vous êtes un enseignant(e) qui utilise certaines modifications dans sa classe ?

7. Donnez un exemple d'une modification que vous utilisez auprès de vos élèves handicapés ou en difficulté. Précisez auprès de quel type d'élève vous utilisez cette modification.

8. De façon générale, les modifications que vous utilisez auprès de vos élèves handicapés ou en difficulté sont inspirées :

De vous (expérience, formation, créativité ...)  
D'idées suggérées ou utilisées par d'autres enseignants

Des conseils d'un collègue des services complémentaires

D'une ressource matérielle que vous appréciez (livre, site Internet ...)

Des directives du plan d'intervention de l'élève

1 = Très satisfait(e)

2 = satisfait(e)

3 = plus ou moins satisfait(e),

4 = insatisfait(e),

5 = vraiment insatisfait(e)

9. De façon générale, êtes-vous satisfait(e) de l'efficacité des modifications que vous effectuez ?

10. Pour quelles raisons vous dites-vous satisfait(e) ou non des modifications que vous effectuez ?

1. Quel est votre âge ?

2. Êtes-vous une femme ou un homme ?

3. Dans quelle commission scolaire êtes-vous ?

4. Vos réflexions et vos commentaires sur cette étude seraient très appréciés :

5. Pouvons-nous vous contacter pour une entrevue portant sur vos réponses à ce questionnaire et sur vos pratiques d'enseignement auprès des élèves handicapés ou en difficulté ?

6. Voulez-vous recevoir par courriel un résumé des faits saillants de l'étude ?

7. Gagnez l'un des prix de participation! Inscrivez vos coordonnées dans l'espace ci-dessous.

---

## ANNEXE 6. COEFFICIENT DE SATURATION POUR CHAQUE PRATIQUE

	1	2	3	4
1. Je propose une situation d'apprentissage où les élèves travaillent au même moment sur un contenu différent (par exemple: ateliers, projets, travail en sous-groupes...)			0,69	
2. Je réserve un moment où l'élève choisit lui-même son activité d'apprentissage (centre d'apprentissage, projets personnels, travail individuel comportant des choix...)			0,70	
3. Je planifie une série d'activités consécutives et variées de manière à tenir compte des différences entre les élèves de la classe			0,78	
4. Je propose, à un sous-groupe d'élèves, une activité ciblée qui ne s'adresse qu'à eux (atelier, enrichissement, remédiation, récupération...).			0,67	
5. J'organise une activité d'apprentissage où mes élèves travaillent avec des élèves d'autres classes de l'école.			0,40	
6. Je varie le type de regroupement des élèves dans les activités d'apprentissage que je propose (individuel, équipes, ...).			0,56	
<b>7. Je permets à l'élève de choisir le mode de présentation d'un travail (exposé, vidéo, maquette, affiche ...).</b>			<b>0,43</b>	<b>0,43</b>
1. J'enseigne à mes élèves handicapés ou en difficulté une stratégie pour lire un texte.	0,67			
2. J'enseigne à mes élèves handicapés ou en difficulté une stratégie pour écrire un texte.	0,60			
3. J'enseigne à mes élèves handicapés ou en difficulté une stratégie de résolution de problèmes en mathématique.	0,50			
<b>4. J'enseigne à mes élèves handicapés ou en difficulté une stratégie d'étude.</b>	<b>0,59</b>			<b>0,47</b>
5. J'enseigne à mes élèves handicapés ou en difficulté une stratégie spécifique de gestion des conflits avec leurs pairs.	0,69			
6. J'enseigne à mes élèves handicapés ou en difficulté une stratégie pour organiser leurs tâches.	0,74			
7. J'enseigne à mes élèves handicapés ou en difficulté une stratégie de gestion du temps.	0,65			
8. J'aide mes élèves handicapés ou en difficulté à évaluer l'efficacité de leurs stratégies.	0,65			
<b>1. Je place un élève handicapé ou en difficulté dans un autre local ou dans un endroit calme de la classe afin qu'il travaille sans distraction.</b>	<b>0,41</b>	<b>0,41</b>		
2. Je place un élève handicapé ou en difficulté dans un autre local ou dans un endroit calme de la classe afin qu'il passe un examen sans distraction.		0,50		
3. J'accorde plus de temps à un élève handicapé ou en difficulté pour réaliser une activité d'apprentissage.		0,67		
4. J'accorde plus de temps à un élève handicapé en difficulté pour réaliser un examen.		0,84		

5. Je donne à un élève handicapé ou en difficulté une activité d'apprentissage par ordinateur plutôt que le papier crayon.			0,63
6. Je donne à un élève handicapé ou en difficulté un examen par ordinateur plutôt que le papier crayon.			0,84
<b>7. Je lis à voix haute les consignes d'une activité d'apprentissage à un élève handicapé ou en difficulté.</b>	<b>0,42</b>	<b>0,65</b>	
8. Je lis à voix haute les questions d'un examen à un élève handicapé ou en difficulté.			0,74
9. Au besoin, je reformule pour un élève handicapé ou en difficulté les consignes d'une situation d'apprentissage.			0,74
10. Au besoin, je reformule pour un élève handicapé ou en difficulté les consignes d'un examen.			0,82
11. Lorsqu'un élève handicapé ou en difficulté ne parvient pas à écrire sa réponse lors d'une situation d'apprentissage, un autre élève ou moi-même prenons en note la réponse verbale qu'il donne.	0,67		
<b>12. Lorsqu'un élève handicapé ou en difficulté ne parvient pas à écrire sa réponse lors d'un examen, je prends en note la réponse verbale qu'il donne.</b>	<b>0,52</b>		<b>0,45</b>
13. Je répartis le temps consacré à une situation d'apprentissage sur plusieurs périodes non consécutives pour un élève handicapé ou en difficulté.			0,50
<b>14. Je répartis l'examen sur plusieurs séances non consécutives pour un élève handicapé ou en difficulté.</b>		<b>0,50</b>	<b>0,46</b>
<b>1. Je donne moins de travail à un élève handicapé ou en difficulté qu'aux autres.</b>	<b>0,40</b>	<b>0,51</b>	<b>-0,43</b>
2. J'enseigne uniquement les contenus essentiels prévus au programme à un élève handicapé ou en difficulté.	0,64		
3. Je reprends un contenu essentiel non assimilé dans les années antérieures de scolarité avec un élève handicapé ou en difficulté.	0,62		
4. Selon les besoins, j'enseigne un contenu différent de celui prévu au programme à un élève handicapé ou en difficulté.	0,60		
5. J'utilise du matériel didactique dont le contenu est modifié ou adapté pour un élève handicapé ou en difficulté.	0,60		

## ANNEXE 7. CANEVAS D'ENTREVUE

Sujet numéro :

Ce projet de recherche vise à identifier les pratiques d'individualisation de l'enseignement en classe ordinaire et à identifier les mesures de soutien aux enseignants et aux élèves. L'entretien devrait durer environ 1h15 minutes. Si vous acceptez, le tout sera enregistré (magnétophone) afin de ne rien manquer de vos explications. Nous nous engageons cependant à respecter la confidentialité de l'entretien, seuls des résultats regroupés seront dévoilés dans le rapport. Veuillez svp lire et signer le formulaire de consentement. Acceptez-vous que j'enregistre l'entretien ?

Avant de commencer, je vous demanderais de confirmer avec moi les informations générales que vous avez inscrites dans le sondage :

**Nom :**

**Âge :**

**Cs :**

**Nombre d'années d'expérience :**

**Niveau scolaire actuel :**

**Nb d'élèves :**

**Nb d'élèves avec plan :**

**Nb total d'élèves en difficulté :**

**Types de difficultés des élèves :**

- Difficulté ou trouble d'apprentissage
- Difficulté ou trouble de comportement
- Déficience intellectuelle
- Trouble d'ordre psychopathologique
- Trouble envahissant du développement
- Déficience visuelle
- Déficience auditive
- Trouble de la parole ou du langage
- Déficience physique
- Autre :

**Formation initiale :**

**Formation complémentaire élèves HVD :**

## Partie 1 : Pratiques d'enseignement

Dans la première partie de cette entrevue, je vais vous demander de me parler des pratiques pédagogiques que vous utilisez dans votre classe. Il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses. Mon objectif est d'identifier vos pratiques d'enseignement et de comprendre comment vous travaillez avec vos élèves en général et avec vos élèves handicapés ou en difficulté. Les pratiques seront présentées dans le même ordre que dans le sondage que vous avez rempli. La première pratique sur laquelle je vais vous poser des questions est la différenciation pédagogique. La deuxième concerne l'enseignement de stratégies aux élèves handicapés ou en difficulté. La troisième et la quatrième concernent l'utilisation d'accommodations et de modifications de l'enseignement pour les élèves handicapés ou en difficulté.

### **La première pratique que j'aimerais aborder avec vous est la différenciation pédagogique.**

1. Qu'est-ce que la différenciation pédagogique pour vous ?
2. Pouvez-vous me dire comment vous utilisez la différenciation pédagogique auprès de votre groupe d'élèves ?

*Questions spécifiques, en fonction des réponses au sondage du sujet, si nécessaires :*

1. Comment vous y prenez-vous pour faire travailler vos élèves au même moment sur des contenus différents ?
2. Comment vous y prenez-vous pour permettre aux élèves de choisir eux-mêmes leur activité d'apprentissage ?
3. Quelles sortes d'activités ajoutez-vous de manière à tenir compte des différences entre les élèves de la classe ?
4. Quelles sont les activités d'apprentissage qui ne s'adressent qu'à un petit groupe d'élèves ?
5. Quelles sont les activités par lesquelles vos élèves travaillent avec des élèves d'autres classes de l'école ?
6. Que faites-vous pour varier le type de regroupement des élèves dans les activités d'apprentissage ?
7. Quels sont les choix que vous offrez à vos élèves pour la présentation des travaux ?

3. Qu'est-ce qui vous aide à différencier votre enseignement ?

*(Si nécessaire : Ce peut-être des méthodes de travail auxquelles vous tenez, des outils que vous utilisez, des personnes de votre entourage ou d'autres circonstances.)*

Avant de passer à la question suivante, avez-vous quelque chose à ajouter ?

### **La deuxième pratique que j'aimerais aborder avec vous est l'enseignement de stratégies.**

4. Qu'est-ce que l'enseignement de stratégies pour vous ?
5. Pouvez-vous me dire comment vous utilisez l'enseignement de stratégies auprès de votre groupe d'élèves ? Auprès de vos élèves handicapés ou en difficulté ?

*Questions spécifiques, en fonction des réponses au sondage du sujet, si nécessaires :*

1. Comment vous y prenez-vous pour enseigner une stratégie de lecture à vos élève HD ?
2. Comment vous y prenez-vous pour enseigner une stratégie d'écriture à vos élève HD ?
3. Comment vous y prenez-vous pour enseigner une stratégie de résolution de problèmes en mathématique à vos élèves HD?
4. Comment vous y prenez-vous pour enseigner une stratégie d'étude à vos élèves HD?
5. Comment vous y prenez-vous pour enseigner une stratégie de gestion des conflits à vos élèves HD?
6. Comment vous y prenez-vous pour enseigner une stratégie pour organiser leur tâches à vos élèves HD?
7. Comment vous y prenez-vous pour enseigner à vos élèves HD une stratégie de gestion du temps?
8. Comment vous y prenez-vous pour aider vos élèves HD à évaluer l'efficacité de leurs stratégies?

6. Qu'est-ce qui vous aide à enseigner des stratégies à vos élèves HD? *(Si nécessaire : Ce peut-être des méthodes de travail auxquelles vous tenez, des outils que vous utilisez, des personnes de votre entourage ou d'autres circonstances.)*

Avant de passer à la question suivante, avez-vous quelque chose à ajouter ?

### **La troisième pratique que j'aimerais aborder avec vous est l'accommodation.**

7. Pour vous, qu'est-ce qu'une accommodation pour un élève HD ? *(Si nécessaire : qu'est-ce qu'une adaptation de l'enseignement ?)*
8. Pouvez-vous me dire comment vous utilisez l'accommodation (les adaptations) auprès de vos élèves handicapés ou en difficulté ?

*Questions spécifiques, en fonction des réponses au sondage du sujet, si nécessaires :*

1. Dans quelles circonstances permettez à un élève handicapé ou en difficulté de travailler dans un autre local ou dans un endroit calme de la classe ? Lors des examens ?
3. Dans quelles circonstances accordez-vous plus de temps à un élève handicapé ou en difficulté pour réaliser une activité d'apprentissage? Un examen ?
5. Dans quelles circonstances permettez-vous à un élève handicapé ou en difficulté une activité d'apprentissage d'utiliser un ordinateur plutôt que le papier crayon? Dans un examen?
7. Dans quelles circonstances lisez-vous à voix haute les consignes d'une activité d'apprentissage à un élève handicapé ou en difficulté ? Pendant un examen ?
9. Dans quelles circonstances reformulez-vous pour un élève handicapé ou en difficulté les consignes d'une situation d'apprentissage? Lors d'un examen?
11. Dans quelles circonstances prenez-vous en note la réponse verbale d'un élève handicapé ou en difficulté qui ne parvient pas à écrire dans une situation d'apprentissage? Ou un autre élève ? Et dans un examen?
13. Dans quelles circonstances décidez-vous de répartir le temps consacré à une situation d'apprentissage sur plusieurs périodes non consécutives pour un élève handicapé ou en difficulté? Et un examen ?

9. Qu'est-ce qui vous aide à utiliser des accommodations (adaptations) pour vos élèves HD? *(Si nécessaire : Ce peut-être des méthodes de travail auxquelles vous tenez, des outils que vous utilisez, des personnes de votre entourage ou d'autres circonstances.)*

Avant de passer à la question suivante, avez-vous quelque chose à ajouter ?

**La dernière pratique que j'aimerais aborder avec vous est la modification de l'enseignement.**

10. Pour vous, qu'est-ce qu'une modification de l'enseignement ou du programme pour un élève HD ?
11. Pouvez-vous me dire comment vous utilisez les modifications (comment vous modifiez l'enseignement ou le programme) auprès de vos élèves handicapés ou en difficulté ?

*Questions spécifiques, en fonction des réponses au sondage du sujet, si nécessaires :*

1. Je donne moins de travail à un élève handicapé ou en difficulté qu'aux autres.
  2. J'enseigne uniquement les contenus essentiels prévus au programme à un élève handicapé ou en difficulté.
  3. Je reprends un contenu essentiel non assimilé dans les années antérieures de scolarité avec un élève handicapé ou en difficulté.]
  4. Selon les besoin, j'enseigne un contenu différent de celui prévu au programme à un élève handicapé ou en difficulté.]
  5. J'utilise du matériel didactique dont le contenu est modifié ou adapté pour un élève handicapé ou en difficulté.]
- 
12. Qu'est-ce qui vous aide à utiliser des modifications (à modifier l'enseignement) pour vos élèves HD? *(Si nécessaire : Ce peut-être des méthodes de travail auxquelles vous tenez, des outils que vous utilisez, des personnes de votre entourage ou d'autres circonstances.)*

Avant de passer à la deuxième partie de l'entrevue, avez-vous quelque chose à ajouter ?

Cela complète la première partie de l'entrevue.

## Partie 2 : Soutien à l'enseignant et à l'élève

Dans cette deuxième partie de l'entrevue, je vais vous demander de me décrire les services qui sont offerts aux élèves handicapés ou en difficulté de votre classe. Je vais également vous demander de préciser votre rôle et celui des autres membres de l'équipe-école face aux élèves handicapés ou en difficulté de votre classe.

1. Quels sont les services qui sont offerts à vos élèves handicapés ou en difficulté :
  - 1.a) À l'école
  - 1.b) À l'extérieur de l'école
2. Dans les plans d'intervention de vos élèves, y a-t-il des tâches ou un enseignement spécifique dont vous êtes responsable ? Lesquelles ?
3. Dans votre école, y a-t-il moment précis pour collaborer avec les autres enseignants ? Pour parler à la direction ? Pour obtenir des conseils d'un professionnel des services complémentaires ?
4. Selon vous, à l'école, qui est responsable
  - a) de différencier l'enseignement pour les élèves handicapés ou en difficulté ?
  - b) d'enseigner des stratégies aux élèves handicapés ou en difficulté ?
  - c) d'accommoder les élèves handicapés ou en difficulté ?
  - d) de modifier l'enseignement pour les élèves handicapés ou en difficulté ?

Avant de terminer l'entrevue, avez-vous autre chose à ajouter sur vos pratiques d'enseignement ou sur le soutien dont vous bénéficiez ?

Cela complète la deuxième partie de l'entrevue. Je vous remercie infiniment du temps que vous avez bien voulu m'accorder. Je vous enverrai les

## ANNEXE 8. COURRIELS D'INVITATION AU SONDAGE

Montréal, le 13 avril 2008

Bonjour [prénom et nom],

À titre de membre de l'Association québécoise des enseignantes et enseignants du primaire, vous êtes invité(e) à participer à une étude sur les pratiques des enseignants du primaire qui intègrent des élèves handicapés ou en difficulté dans leur classe. Cette étude permettra de connaître des pratiques encore peu étudiées à grande échelle et servira à préciser de quelles manières ou sous quelles conditions peuvent être réalisées la différenciation pédagogique et l'adaptation de l'enseignement.

Pour participer à l'étude, vous devez simplement répondre à un sondage disponible en ligne sur notre site Internet (20 à 30 minutes). Vous devez être titulaire d'une classe ordinaire du primaire pour toute l'année scolaire 2007-2008. Par ailleurs, les enseignants qui n'ont pas d'élèves identifiés handicapés ou en difficulté sont également encouragés à participer à cette étude.

Vous bénéficierez rapidement des résultats de cette recherche, car si vous le souhaitez, vous recevrez un résumé des faits saillants de l'étude au mois d'octobre 2008. De plus, en participant à ce sondage, vous courrez la chance de gagner l'un des quatre abonnements ou renouvellements à la revue *Vive le Primaire* de l'Association québécoise des enseignantes et enseignants du primaire (AQEP) ou l'un des quatre certificats-cadeaux Renaud-Bray d'une valeur de 30 \$.

Cliquez sur ce lien pour lire le formulaire de consentement et répondre au sondage :  
[Exemple : <http://questionnaire-pare.crifpe.ca/index.php?sid=37797&token=30242638>]

Nous vous prions de compléter le sondage dans la prochaine semaine, si possible. Le questionnaire sera cependant en ligne jusqu'au lundi 28 avril à minuit et nous nous permettrons de vous envoyer un rappel dans 7 jours. Nous vous remercions pour votre temps et votre intérêt.

Mélanie Paré  
Doctorante en éducation,  
Département de psychopédagogie et d'andragogie,  
Université de Montréal

Nathalie Trépanier, Ph. D  
Professeure agrégée,  
Département de psychopédagogie et d'andragogie  
Université de Montréal

## Courriel de rappel du sondage

Montréal, le 19 avril 2008

Bonjour [prénom et nom],

Lundi dernier vous avez été invité(e) à participer à un sondage sur vos pratiques d'enseignement en classe ordinaire intégrant des élèves handicapés ou en difficulté. Si vous n'avez pas eu le temps de le compléter, nous vous rappelons que celui-ci est disponible jusqu'au lundi 28 avril à minuit.

Le questionnaire porte, entre autres, sur vos pratiques de différenciation pédagogique et d'enseignement de stratégies. Il n'est donc pas nécessaire d'avoir des élèves en grande difficulté pour participer à la recherche.

De plus, en participant à ce sondage, vous courrez la chance de gagner l'un des quatre abonnements ou renouvellement à la revue *Vive le Primaire* de l'Association québécoise des enseignantes et enseignants du primaire (AQEP) ou l'un des quatre certificats-cadeaux Renaud-Bray d'une valeur de 30 \$.

Voici votre lien sécurisé pour répondre au sondage :

[Exemple : <http://questionnaire-pare.crifpe.ca/index.php?sid=37797&token=50038755>]

Nous vous remercions pour votre temps et votre intérêt. Vous pouvez nous informer que vous n'enseignez pas dans une classe ordinaire du primaire cette année en répondant à ce courriel.

Cordialement,

Mélanie Paré

Doctorante en éducation,

Département de psychopédagogie et d'andragogie,

Université de Montréal

Nathalie Trépanier, Ph. D

Professeure agrégée,

Département de psychopédagogie et d'andragogie

Université de Montréal

## ANNEXE 9. FORMULAIRE DE CONSENTEMENT - SONDAGE

### **Note au lecteur : Consentement par Internet**

Les enseignants doivent se rendre sur le site Internet du sondage pour le remplir. L'adresse du site est fournie par courriel. Ce courriel indique le code d'utilisateur et le mot de passe nécessaire pour accéder au formulaire de consentement, puis au sondage. Le formulaire ne peut être rempli qu'une seule fois par adresse de courriel. Le participant est invité à lire le formulaire de consentement et à accepter de participer à l'étude en cliquant sur le mot « oui » à la fin du formulaire. Sans ce consentement, l'enseignant n'a pas accès au questionnaire.

Titre de la recherche : Pratiques d'individualisation de l'enseignement auprès des élèves handicapés ou en difficultés intégrés en classe ordinaire au primaire

Chercheuse : Mélanie Paré, étudiante au doctorat, Département de psychopédagogie et d'andragogie, Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal.

Directrice de recherche : Nathalie Trépanier, Professeure agrégée, Département de psychopédagogie et d'andragogie, Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal.

### **A) RENSEIGNEMENTS AUX PARTICIPANTS**

#### **1. Objectifs de la recherche**

Ce projet vise à étudier les pratiques d'individualisation de l'enseignement en classe ordinaire et d'identifier les mesures de soutien aux enseignants et aux élèves.

#### **2. Participation à la recherche**

La participation à cette recherche consiste à remplir un sondage sur un site Internet (30 minutes).

Le questionnaire comporte des questions sur vos pratiques d'enseignement auprès des élèves handicapés ou en difficulté intégré dans votre classe. Vous pouvez le remplir par Internet au moment de votre choix. Vous pouvez quitter le questionnaire et y revenir à un moment ultérieur si vous en ressentez le besoin.

#### **3. Critères d'inclusion ou d'exclusion**

Vous ne pouvez pas participer à l'étude si vous n'êtes pas l'enseignant d'une classe de niveau primaire pour toute l'année scolaire 2007-2008. En cas de doute, communiquez avec la chercheuse dont les coordonnées sont indiquées au bas du formulaire.

#### **4. Confidentialité, diffusion ou anonymat des informations**

Vous pouvez être assuré-e de la confidentialité des données recueillies. Les réponses au sondage sont contenues dans une base de données sécurisées les protégeant du vol d'informations confidentielles.

#### **5. Avantages et inconvénients**

En participant à cette recherche, vous ne courez aucun risque particulier, outre celui de vous poser des questions sur vous-mêmes. Vous pourrez contribuer à l'avancement des connaissances sur l'individualisation de l'enseignement en classe ordinaire; votre point de vue personnel est essentiel pour nous permettre de mieux comprendre cet aspect du travail de l'enseignant et de l'équipe-école.

#### **6. Droit de retrait**

Votre participation est entièrement volontaire. Vous êtes libre de vous retirer en tout temps sur simple avis verbal, sans préjudice et sans devoir justifier votre décision. Si vous décidez de vous retirer de la recherche, vous pouvez communiquer avec le chercheur, au numéro de téléphone indiqué ci-dessous. Si vous vous retirez de la recherche, les renseignements qui auront été recueillis au moment de votre retrait seront détruits.

#### **7. Diffusion des résultats**

Un rapport décrivant les conclusions générales de cette recherche sera transmis aux enseignants au cours de l'année prochaine, lorsque les analyses auront été effectuées.

### **B) CONSENTEMENT**

Je déclare avoir pris connaissance des informations ci-dessus, avoir obtenu les réponses à mes questions sur ma participation à la recherche et comprendre le but, la nature, les avantages, les risques et les inconvénients de cette recherche.

Après réflexion et un délai raisonnable, je consens à participer à cette étude. Je sais que je peux me retirer en tout temps, sur simple avis verbal, sans aucun préjudice.

*Je consens à ce que les données anonymisées recueillies dans le cadre de cette étude soient utilisées pour des projets de recherche subséquents, conditionnellement à leur approbation éthique et dans le respect des mêmes principes de confidentialité et de protection des informations*      Oui      Non

Pour toute question relative à l'étude, ou pour vous retirer de la recherche, vous pouvez communiquer avec Mélanie Paré, au numéro de téléphone suivant : (514) XXX-XXXX ou à l'adresse courriel [XXXXXXXXXX](mailto:XXXXXXXXXX)

Toute plainte relative à votre participation à cette recherche peut être adressée à l'ombudsman de l'Université de Montréal, au numéro de téléphone (514) 343-2100 ou à l'adresse courriel suivante: [ombudsman@umontreal.ca](mailto:ombudsman@umontreal.ca) (**l'ombudsman accepte les appels à frais virés**).

## ANNEXE 10. FORMULAIRE DE CONSENTEMENT – ENTREVUES

Titre de la recherche :	Pratiques d'enseignement en classe ordinaire du primaire intégrant des élèves handicapés ou en difficulté
Chercheuse :	Mélanie Paré, étudiante au doctorat, Département de psychopédagogie et d'andragogie, Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal.
Directrice de recherche :	Nathalie Trépanier, Professeure agrégée, Département de psychopédagogie et d'andragogie, Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal.

### A) RENSEIGNEMENTS AUX PARTICIPANTS

#### 1. Objectifs de la recherche

Ce projet vise à étudier les pratiques d'enseignement en classe ordinaire et d'identifier les mesures de soutien aux enseignants et aux élèves.

#### 2. Participation à la recherche

La participation à cette recherche consiste à rencontrer la chercheuse pour une entrevue de 90 minutes. L'entrevue est personnalisée selon vos réponses au questionnaire sur les pratiques d'enseignement. Les questions portent sur vos pratiques d'enseignement en classe ordinaire, sur le soutien que vous recevez pour le faire et sur les mesures de soutien aux élèves handicapés ou en difficulté. Elle aura lieu à votre école, à l'endroit et au moment de votre choix. Elle sera enregistrée, puis transcrite.

#### 3. Critères d'inclusion ou d'exclusion

Vous ne pouvez pas participer à l'étude si vous n'êtes pas l'enseignant d'une classe de niveau primaire pour toute l'année scolaire 2007-2008. En cas de doute, communiquez avec la chercheuse dont les coordonnées sont indiquées au bas du formulaire.

#### 4. Confidentialité, diffusion ou anonymat des informations

Vous pouvez être assuré-e de la confidentialité des données recueillies. Pour l'enregistrement de votre entrevue, votre nom sera remplacé par un code, tant sur les cassettes audio que sur les fichiers informatisés de données. Seule la chercheuse aura accès à cette liste. Les documents et cassettes audio seront conservés sous clé dans un local de l'Université de Montréal et toutes les données seront détruites 7 ans après la fin du projet.

#### 5. Avantages et inconvénients

En participant à cette recherche, vous ne courez aucun risque particulier, outre celui de vous poser des questions sur vous-mêmes. Vous pourrez contribuer à l'avancement des connaissances sur l'enseignement en classe ordinaire où sont intégrés des élèves handicapés ou en difficulté. Votre

point de vue personnel est essentiel pour nous permettre de mieux comprendre cet aspect du travail de l'enseignant et de l'équipe école.

## 6. Droit de retrait

Votre participation est entièrement volontaire. Vous êtes libre de vous retirer en tout temps sur simple avis verbal ou écrit, sans préjudice et sans devoir justifier votre décision. Si vous décidez de vous retirer de la recherche, vous pouvez communiquer avec le chercheur, au numéro de téléphone indiqué ci-dessous ou par courriel. Si vous vous retirez de la recherche, les renseignements qui auront été recueillis au moment de votre retrait seront détruits.

## 7. Diffusion des résultats

Un résumé des faits saillants de l'étude vous sera transmis par courriel au mois d'octobre 2008, si vous en faites la demande.

## B) CONSENTEMENT

Je déclare avoir pris connaissance des informations ci-dessus, avoir obtenu les réponses à mes questions sur ma participation à la recherche et comprendre le but, la nature, les avantages, les risques et les inconvénients de cette recherche.

Après réflexion et un délai raisonnable, je consens à participer à cette étude. Je sais que je peux me retirer en tout temps, sur simple avis verbal, sans aucun préjudice.

*Je consens à ce que les données anonymisées recueillies dans le cadre de cette étude soient utilisées pour des projets de recherche subséquents, conditionnellement à leur approbation éthique et dans le respect des mêmes principes de confidentialité et de protection des informations*

Oui                      Non

Signature : \_\_\_\_\_ Date : \_\_\_\_\_  
Nom : \_\_\_\_\_ Prénom : \_\_\_\_\_

Je déclare avoir expliqué le but, la nature, les avantages, les risques et les inconvénients de l'étude et avoir répondu au meilleur de ma connaissance aux questions posées.

Signature du chercheur  
(ou de son représentant) : \_\_\_\_\_ Date : \_\_\_\_\_  
Nom : \_\_\_\_\_ Prénom : \_\_\_\_\_

Pour toute question relative à l'étude, ou pour vous retirer de la recherche, vous pouvez communiquer avec Mélanie Paré, au numéro de téléphone suivant : (514) XXX-XXXX ou à l'adresse courriel :

Toute plainte relative à votre participation à cette recherche peut être adressée à l'ombudsman de l'Université de Montréal, au numéro de téléphone (514) 343-2100 ou à l'adresse courriel suivante: [ombudsman@umontreal.ca](mailto:ombudsman@umontreal.ca) (l'ombudsman accepte les appels à frais virés). **Un exemplaire du formulaire d'information et de consentement signé doit être remis au participant.**

ANNEXE 11. CAHIER DE CODES – ENTREVUES

<b>Pratiques différenciation</b>	<b>Description</b>	<b>Codes</b>	<b>Description</b>
<b>Dispositifs : Contenu</b> Contenu du programme	Sujet	Dp_Contenu	<ul style="list-style-type: none"> <li>• L'élève peut choisir le sujet d'une tâche prescrite.</li> <li>• L'enseignant donne plus ou moins de travail à certains élèves.</li> <li>• Le contenu à apprendre varie d'un élève à l'autre.</li> <li>• L'enseignement est multiprogrammes.</li> </ul>
	Quantité		
	Matière		
	Cycle		
<b>Processus</b>  Prend en compte les besoins des élèves, tient compte des caractéristiques des élèves.	Rythme	Dp_processus	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tenir compte des rythmes (rapides/lents) et des niveaux (débutants, avancés).</li> <li>• Tenir compte du stade de développement des enfants, de leurs modes préférés d'apprentissage.</li> <li>• Tenir compte des élèves en difficulté.</li> <li>• Tenir compte du besoin d'accompagnement et de soutien de certains élèves.</li> <li>• Tenir compte du sexe des élèves.</li> <li>• Tenir compte du degré de motivation et des intérêts des élèves.</li> <li>• Tenir compte des connaissances préalables des élèves, du milieu familial, de l'origine culturelle ou du milieu socio-économique des familles des élèves.</li> </ul>
	Stade		
	Style		
	Niveau		
	Difficulté		
	Guidance		
	Sexe		
	Motivation		
	Intérêt		
	Préalable		
	Famille		
	Culture		
	Statut socio-écon.		
<b>Structure</b>	Regroupement	Dp_structure	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Utiliser un regroupement en fonction d'un processus. (Pourquoi on les regroupe.)</li> <li>• Utiliser le travail individuel, en sous-groupe ou magistral. (Comment on les regroupe.)</li> <li>• Utiliser l'espace ou le mobilier pour différencier.</li> <li>• Utilise le temps de manière flexible.</li> <li>• Utilise du matériel ou des personnes pour différencier.</li> <li>• Utilise la collaboration avec une autre classe pour différencier.</li> </ul>
	Structure		
	Aménagement		
	Temps		
	Ressource		
	Décloisonnement		
<b>Production</b>	Expression	Dp_production	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Les élèves utilisent un mode d'expression de leur choix (écrit, oral, etc.).</li> </ul>
	Clientèle		
	Projet		

<b>Pratiques différenciation</b>	<b>Description</b>	<b>Codes</b>	<b>Description</b>
Variations dans la façon de présenter les travaux	Évaluation		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Les élèves ajustent la présentation d'un travail à leur auditoire</li> <li>• Les élèves présentent différents projets ou création.</li> <li>• Les élèves effectuent une évaluation différente.</li> <li>• Les élèves rendent un travail plus ou moins raffiné ou terminé.</li> </ul>
	Qualité		

<b>Différenciation</b>	<b>Planifiée*</b>	<b>Dp_Planifiée</b>	<b>La différenciation est planifiée à l'avance.</b>
<b>Caractéristiques</b>	Spontanée	Dp_Spontanée	La différenciation s'effectue au moment de l'activité.
	Successive	Dp_Successive	Série d'activités dont le but est de tenir compte des différences.
	Simultanée*	Dp_Simultanée	Activités simultanées dans le but de tenir compte des différences.
	Mécanique	Dp_Mécanique Applique la planification telle que planifiée (pas flexible)	La SAÉ est différenciée et planifiée : (2/2) - (C) à la suite d'une collecte d'information formelle permettant d'identifier les compétences et les besoins des élèves; - (F) l'enseignant déploie la SAE fidèlement à la planification.
	Régulatrice*	Dp_Régulatrice (3/4)  Rétroaction Évaluation Parcours Spontanéité	Dans une SAÉ ouverte aux différences : - (R) l'enseignant s'assure d'une rétroaction fréquente (enseignant, élève, ortho);
			- (E) évaluation continue lors de l'apprentissage;
			- (P) l'enseignant prévoit des parcours scolaires divers;
			- (S) l'enseignant guide les élèves en laissant une place à la spontanéité des élèves et à leurs processus d'apprentissage.
	Authentique	Dp_Authentique	Planifiée, simultanée et régulatrice = Authentique
Extérieur de la classe	Dp_Extérieur	L'enseignant planifie un enseignement différencié qui a lieu à l'extérieur de la classe et qui nécessite la collaboration avec d'autres agents d'éducation (ex : enseignants, TES, ortho, parents).	
Autre	Outil	Dp_Outil	Nomme un outil de différenciation sans en décrire l'utilisation exacte.
	Différenciation	Dp_Indéterminé	Impossible de préciser le type de

	Indéterminé		différenciation OU pratique vague appartenant probablement à la différenciation pédagogique.
--	-------------	--	--

<b>Pratiques enseignement de stratégies</b>	<b>Description</b>	<b>Codes</b>
Lecture	Enseignement d'une stratégie pour lire	St_Lire
Écriture	Enseignement d'une stratégie pour écrire un texte	St_Ecrire
Résolution de problème	Enseignement d'une stratégie de résolution de problèmes en mathématique	St_Resol
Étude	Enseignement d'une stratégie d'étude	St_Étude
Gestion de conflits	Enseignement d'une stratégie spécifique de gestion des conflits avec leurs pairs	St_Conflits
Organisation	Enseignement d'une stratégie pour organiser leurs tâches	St_Organisation
Stratégie de gestion du temps	Enseignement d'une stratégie de gestion du temps.	St_Temps
Évaluation / autorégulation des stratégies	Enseigne aux élèves à se questionner sur l'efficacité de leurs stratégies.	St_Efficacite
Stratégie Indéterminée	Stratégie autre ou pratique vague appartenant probablement à l'ens. de stratégies	St_Indéterminée

<b>Pratiques accommodation</b>	<b>Description</b>	<b>Codes</b>
<b>Environnement</b> Offrir l'EHD des conditions physiquement propices à son apprentissage	Autre local pour travailler.	Ac_Env_Autre_Local
	Place différente dans la classe.	Ac_Env_Place
	Ressource matérielle (isoloir, ballon, etc.)	Ac_Env_Matériel
	Aire de repos, de retrait.	Ac_Env_Repos
<b>Horaire</b> Modifier l'horaire prévu pour répondre aux besoins l'EHD	Plus de temps	Ac_Hor_+Temps
	Répartir le travail sur plusieurs jours, périodes	Ac_Hor_Répartir
	Donner le travail à un moment plus propice de la journée (matin, midi, soir, ...)	Ac_Hor_Moment
<b>Présentation</b> Présenter à l'EHD du matériel didactique adapté à sa condition	Lire ou relire des questions ou consignes	Ac_Prés_Lire
	Reformuler, clarifier des questions	Ac_Prés_Reformuler
	Livre, texte audio	Ac_Prés_Audio
	Ordinateur et logiciels	Ac_Prés_Ordi
	Gros caractères	Ac_Prés_grosC
	Aide-mémoire, notes de cours	Ac_Prés_Notes
	Mettre en évidence/ ajouter un mot	Ac_Prés_Evidence
<b>Réponse</b> Permettre à l'EHD de	Donner sa réponse oralement, dicter sa réponse à un scribe	Ac_Rép_Orale
	Ordinateur et logiciels	Ac_Rép_Ordinateur

<b>Pratiques accommodation</b>	<b>Description</b>	<b>Codes</b>
présenter ou de faire ses travaux à l'aide d'outils ou d'aide	Outils comme calculatrice, dictionnaire	Ac_Rép_Outils
Accommodation Indéterminée	Accommodation non décrite ou vague appartenant probablement aux accommo.	Ac_Indéterminée

<b>Pratiques modification</b>	<b>Description</b>	<b>Codes</b>
Enseigner moins de contenu	Donner moins de travail à un EHDAA qu'aux autres.	Mo_Moins
Enseigner contenus essentiels	Enseigner uniquement les contenus essentiels prévus au programme à un EHD.	Mo_Essentiel
Enseigner un contenu d'un niveau inférieur	Reprendre un contenu essentiel non assimilé dans les années antérieures de scolarité avec un EHD	Mo_Anneeant
Enseigner un contenu différent	Enseigner un contenu <b>différent de celui prévu au programme général</b> à un EHD	Mo_Different
Matériel et tâche modifiée par rapport aux autres élèves	Utiliser du matériel dont le contenu est modifié ou adapté pour un EHD	Mo_Materiel
Modification Indéterminée	Modification non précisée ou un autre exemple de modification	Mo_Indéterminée

<b>Facteurs</b>	<b>Description</b>	<b>Codes</b>
<b>La consultation dans l'équipe école</b> <i>Consulter</i> veut dire rencontrer une personne ressource afin pour obtenir des conseils.	L'enseignant consulte un <b>collègue des services complémentaires</b>	<b>Cons_Sc</b>
	L'enseignant consulte un <b>enseignant</b>	<b>Cons_Ens</b>
	L'enseignant consulte un membre de la <b>direction</b>	<b>Cons_Dir</b>
	L'enseignant consulte un <b>parent</b>	<b>Cons_Par</b>
	L'enseignant consulte une <b>autre personne</b>	<b>Cons_autre_pers onne</b>
<b>Sujets de consultation</b>	Gestion de classe	Cons_Gest
	Enseignement (pédagogie, didactique)	Cons_Ped
	Intervention sur les comportements d'un EHDAA	Cons_Comp
	Évaluation des apprentissages	Cons_Eval
	Évaluation des difficultés	Cons_Evald
	Plan d'intervention (élaboration, utilisation, révision)	Cons_Plan
	Autre	Cons_Aut_sujet
<b>La collaboration dans</b>	Collabore avec un <b>collègue des</b>	<b>Col_Sc</b>

<b>L'équipe école</b> <i>Collaborer</i> veut dire travailler ensemble dans un but commun.	<b>services complémentaires</b>	
	Collabore avec un <b>enseignant</b>	<b>Col_Ens</b>
	Collabore avec un membre de la <b>direction</b>	<b>Col_Dir</b>
	Collabore avec un <b>parent</b>	<b>Col_Par</b>
	Collabore avec un <b>élève</b>	<b>Col_Eleve</b>
	Collabore avec une <b>autre personne</b>	<b>Col_autre_perso nne</b>
<b>Sujets de collaboration</b>	Gestion de classe	Col_Gest
	Enseignement (pédagogie, didactique)	Col_ped
	Intervention sur les comportements d'un EHDAA	Col_Int
	Évaluation des apprentissages	Col_Eval
	Évaluation des difficultés	Col_Evald
	Plan d'intervention (élaboration, utilisation, révision)	Col_Plan
	Autre	Col_Aut_sujet

ANNEXE 12. FRÉQUENCE DE LA COLLABORATION ET DE LA CONSULTATION SUR UNE BASE MENSUELLE

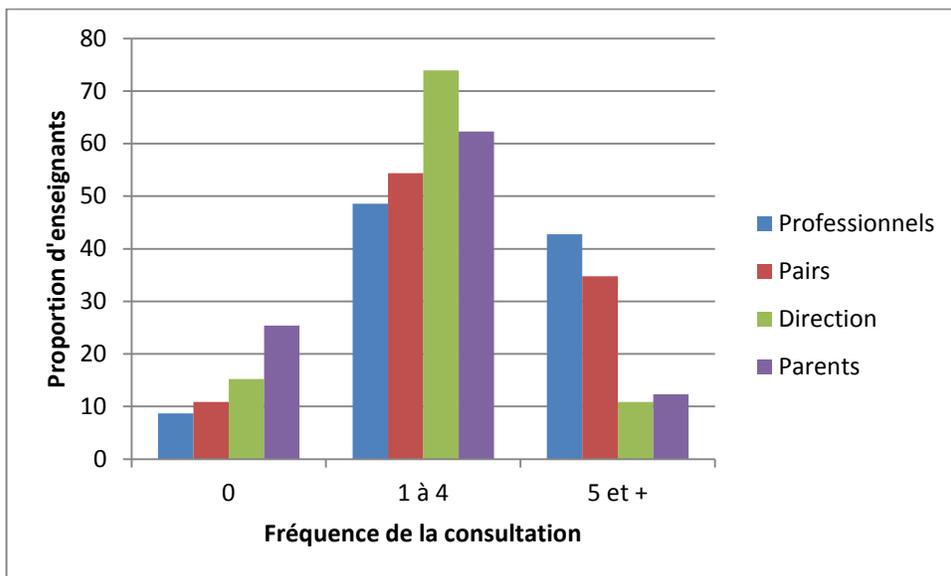


Figure 22. Fréquence de la consultation sur une base mensuelle

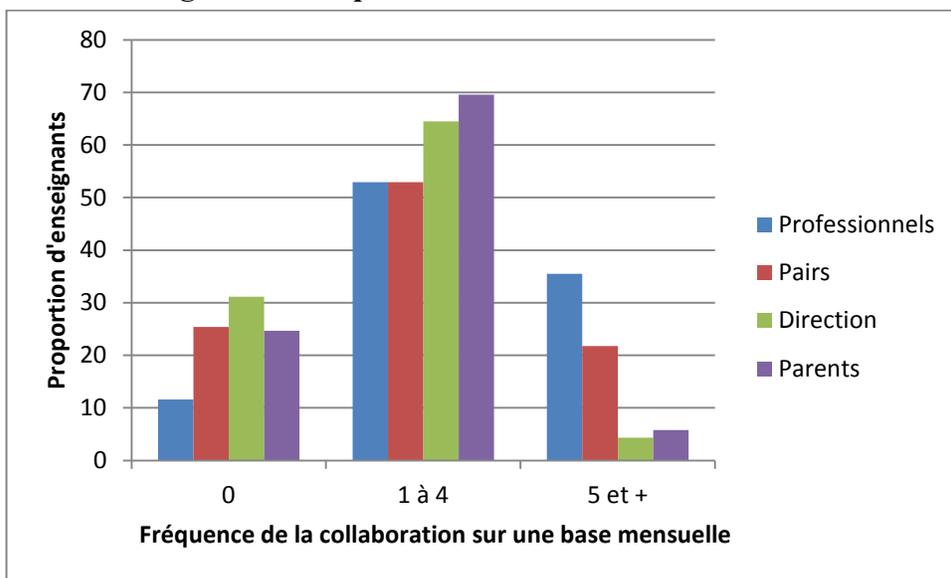


Figure 23. Fréquence de la collaboration sur une base mensuelle

