

Université de Montréal

**Étude des pratiques différenciées d'une enseignante
au primaire au Québec œuvrant dans une classe spécialisée
dédiée aux élèves ayant une déficience langagière**

par

Joanne Caron-Piché

Département de psychopédagogie et d'andragogie

Faculté des sciences de l'éducation

Mémoire présenté à la Faculté des études supérieures et postdoctorales
en vue de l'obtention du grade de Maître ès arts (M.A.)

en psychopédagogie

Décembre, 2017

© Joanne Caron-Piché, 2017

Université de Montréal

Faculté des études supérieures et postdoctorales

Ce mémoire intitulé :

Étude des pratiques différenciées d'une enseignante au primaire au Québec œuvrant dans une classe spécialisée dédiée aux élèves ayant une déficience langagière

présenté par :

Joanne Caron-Piché

a été évalué par un jury composé des personnes suivantes :

Mélanie Paré, Directrice de recherche

Marie-Odile Magnan, Membre du jury d'évaluation

Nathalie Trépanier, Présidente du jury

RÉSUMÉ

Malgré les services offerts, peu d'élèves ayant une déficience langagière obtiennent leur diplôme d'études secondaires (MELS, 2010). Leurs importantes limitations langagières nécessitent un enseignement différencié répondant mieux à leurs besoins. L'objectif principal de cette étude vise à décrire et à comprendre l'apport des pratiques différenciées, d'adaptation et de modification pour répondre aux besoins des élèves ayant une déficience langagière en classe spécialisée au primaire. La démarche consiste à mettre en perspective la pratique d'une enseignante selon les caractéristiques de l'école, de l'enseignant et des élèves du modèle d'analyse de l'activité enseignante de Goigoux (2007). Cette étude de cas simple propose une analyse en profondeur du phénomène de la différenciation pédagogique appliquée au contexte de la classe spécialisée dédiée aux élèves ayant une déficience langagière à partir de données provenant de questionnaires, entretiens, observations, journal de bord et artéfacts (Creswell, 2014; Yin, 2009). L'analyse des résultats montre une grande fréquence de différenciation au plan des structures et de flexibilité pédagogique et au plan des contenus en modification. Ces pratiques différenciées sont mises en place pour répondre à des besoins émanant du handicap des élèves principalement ou lorsque ceux-ci sont perçus comme un manque à combler aux yeux de l'enseignante. Les résultats obtenus mettent en lumière l'intérêt d'investiguer les connaissances des enseignants en ce qui concerne les niveaux et les dispositifs de différenciation, mais également les connaissances spécialisées liées au développement des compétences essentielles telles que la lecture. Plus spécifiquement, nos résultats abordent la nécessité d'explorer le décalage entre le sens attribué aux niveaux de différenciation dans les écrits scientifiques, gouvernementaux et dans le milieu de la pratique.

Mots-clés : déficience langagière, classe spécialisée, différenciation pédagogique, étude de cas, analyse de pratique

ABSTRACT

Despite the establishing continuum of education services, students with language impairment sparsely obtain their high-school diploma (MELS, 2010). Their severe language deficits require differentiated teaching to better meet their specific needs. The main objective of the present study is to describe and understand the contribution of differentiated instruction practices, accommodations and modifications to meet the needs of students with language impairment in a special class in primary school. The approach is to put into perspective the practice of a teacher according to school, teacher and students characteristics by the analysis of teaching activity of Goigoux model (2007). This single case study provide in-depth analysis of the differentiated instruction phenomena applied to the context of the special class with data from questionnaires, interviews, observations, researcher logbook, and physical artefacts (photography or photocopy of student works and class organization) (Creswell, 2014; Yin, 2009). The analysis of the results shows a great frequency of differentiation in terms of structures in pedagogical flexibility mode and in terms of content modification. These differentiated practices are set up to respond to needs arising from the disability of the students mainly or when they are perceived as a gap to be filled by the teacher. The results highlight the value of investigating teachers' knowledge of differentiation levels and devices, as well as specialized knowledge related to the development of essential skills such as reading. More specifically, our findings address the need to explore the discrepancy between the meaning attributed to levels of differentiation in scientific, government and practice writing.

Keywords : language impairment, special class, differentiated instruction, case study, practice analysis

TABLE DES MATIERES

RÉSUMÉ.....	I
ABSTRACT.....	II
LISTE DES TABLEAUX	IX
LISTE DES FIGURES	XI
LISTE DES SIGLES ET DES ABRÉVIATIONS	XIII
REMERCIEMENTS	XV
INTRODUCTION	1
PREMIER CHAPITRE – LA PROBLÉMATIQUE	4
1.1 Contexte de la recherche.....	4
1.1.1 Intégration scolaire au Québec.....	5
1.1.2 Portrait des élèves handicapés avec une déficience langagière.....	10
1.1.3 Différenciation pédagogique : le discours officiel québécois	15
1.1.4 Recherches québécoises sur la différenciation pédagogique	16
1.2 Problème de recherche.....	18
1.2.1 Difficultés méthodologiques pour étudier la différenciation pédagogique	18
1.2.2 Différenciation pédagogique en classe spécialisée.....	20
1.2.3 Différenciation pédagogique envers les élèves ayant une déficience langagière	21
1.3 Question générale de la recherche	23
1.4 Pertinence et utilité de la recherche.....	23

DEUXIÈME CHAPITRE – LE CADRE THÉORIQUE	25
2.1 Différenciation pédagogique.....	25
2.1.1 Multiples définitions.....	26
2.1.2 Indicateurs d'analyse de la différenciation pédagogique.....	30
2.1.3 Différencier en classe spécialisée	40
2.2 Élèves présentant une déficience langagière	44
2.2.1 Nomenclature diversifiée.....	44
2.2.2 Caractéristiques langagières de ces élèves	51
2.2.3 Besoins de ces élèves pour apprendre	57
2.2.4 Différenciation pédagogique envers ces élèves.....	58
2.3 Clarification conceptuelle de la pratique enseignante	60
2.3.1 Conception retenue de la pratique enseignante	61
2.3.2 Approche théorique de la pratique enseignante.....	62
2.3.3 Modèle d'analyse de l'activité des enseignants de Goigoux (2007)	63
2.3.4 Indicateurs d'analyse de la pratique enseignante.....	68
2.4 Modèle synthèse théorique	69
2.5 Objectifs de la recherche	72

TROISIÈME CHAPITRE – LA MÉTHODOLOGIE.....	73
3.1 Posture de recherche	73
3.2 Type de recherche	74
3.3 Échantillonnage	75
3.4 Collecte des données.....	78
3.4.1 Questionnaire préliminaire	80
3.4.2 Entrevue semi-dirigée pré-observation avec l’enseignante	81
3.4.3 Observations en classe.....	84
3.4.4 Artéfacts.....	85
3.4.5 Entretien semi-dirigé post-observation.....	86
3.4.6 Journal de bord	87
3.4.7 Liens entre les outils et l’atteinte des objectifs spécifiques	88
3.5 Analyse des données	89
3.5.1 Réduction des données	90
3.5.2 Examen et traitement des données.....	97
3.6 Critères de validité et de fiabilité de l’étude	99
3.7 Considérations éthiques	105

QUATRIÈME CHAPITRE – LA PRÉSENTATION DES RÉSULTATS.....	107
4.1 Relevé des thèmes les plus significatifs.....	107
4.2 Classe spécialisée dédiée aux élèves ayant une déficience langagière.....	109
4.3 Pratiques différenciées employées par l’enseignante.....	110
4.3.1 Environnement matériel de la classe du participant.....	112
4.3.2 Planification du participant.....	114
4.3.3 Flexibilité pédagogique au premier plan.....	118
4.3.4 Dispositifs de différenciation sous la loupe.....	122
4.4 Besoins des élèves : défi de taille.....	130
4.4.1 Diversités culturelles.....	134
4.4.2 Diversités individuelles : plan affectif et motivationnel.....	135
4.4.3 Diversités individuelles : plan cognitif et développemental.....	136
4.4.4 Synthèse des besoins de l’élève pris en compte par l’enseignante.....	139
4.5 Différencier, c’est préserver l’estime d’eux-mêmes.....	140
4.5.1 Conception de la différenciation pédagogique.....	141
4.5.2 Motivation scolaire : clé de l’apprentissage.....	142
4.5.3 Limites : démystifier les niveaux de différenciation.....	143

CINQUIÈME CHAPITRE – LA DISCUSSION DES RÉSULTATS	145
5.1 Caractéristiques de l'école.....	146
5.2 Caractéristiques de l'enseignante	148
5.2.1 Apprentissage : des chemins différents pour chacun.....	149
5.2.2 Considérer la diversité comme des différences de performance	150
5.2.3 Quand les attentes de l'enseignante transforment le comportement de l'élève	153
5.2.4 Connaitre la différenciation et ses effets sur les élèves	154
5.3 Caractéristiques des élèves	157
5.3.1 Diversité culturelle peu reconnue et exploitée.....	157
5.3.2 Gérer sa classe efficacement une priorité	159
5.3.3 Handicap des élèves mis au premier plan.....	161
5.4 Pratiques pédagogiques différenciées.....	166
5.4.1 Niveaux de différenciation versus les dispositifs de différenciation.....	167
5.4.2 Apport des structures différenciées	169
5.4.3 Réduire les exigences	172
5.5 Modèle émergent des résultats de la recherche	176
SIXIÈME CHAPITRE – LA CONCLUSION	182
6.1 Limites de l'étude	184
6.2 Contributions des résultats.....	186

6.2.1 Contribution empirique.....	186
6.2.2 Contribution méthodologique.....	189
6.2.2 Contribution théorique.....	190
6.3 Implications pour la pratique et la recherche.....	191
BIBLIOGRAPHIE	194
ANNEXE 1 – DOCUMENT DE SOLLICITATION	I
ANNEXE 2 – QUESTIONNAIRE PRÉLIMINAIRE	II
ANNEXE 3 – PROTOCOLE D’ENTRETIEN PRÉ-OBSERVATION.....	XXI
ANNEXE 4 – PROTOCOLE D’OBSERVATION.....	XXIII
ANNEXE 5 – CANEVAS D’OBSERVATION.....	XXIV
ANNEXE 6 – PROTOCOLE PRÉPARATOIRE À L’ENTRETIEN D’EXPLICITATION	XXIX
ANNEXE 7 – PROTOCOLE D’ENTRETIEN D’EXPLICITATION	XXXII
ANNEXE 8 – FICHE SYNTHÈSE DES SOURCES DE DONNÉES	XXXIV
ANNEXE 9 – ARBRE THÉMATIQUE FINAL	XXXV
ANNEXE 10 – JOURNAL DE THÉMATISATION	XXXIX
ANNEXE 11 - PROTOCOLE DE RECHERCHE	XLIII
ANNEXE 12 – FORMULAIRE DE CONSENTEMENT	XLVII
ANNEXE 13 – LETTRE D’INFORMATION AUX PARENTS.....	L
ANNEXE 14 – RELEVÉ DES FRÉQUENCES DES THÈMES	LI
ANNEXE 15 – APPROCHE ÉCOLOGIQUE	LII

LISTE DES TABLEAUX

Tableau I - Comparaison du système en cascade proposé par le COPEX et celui utilisé par le MEQ (Goupil, 2007; Trépanier, 2005)	7
Tableau II - Nombre d'élèves ayant une déficience langagière pour l'ensemble du Québec par niveau du système en cascade du MELS (MELS, 2008a; Vergara, 2009)	12
Tableau III - Facteurs d'hétérogénéité en classe	33
Tableau IV - Dispositifs de la différenciation pédagogique	35
Tableau V - Troubles spécifiques du développement de la parole et du langage (OMS, 1997)	45
Tableau VI - Trouble du langage selon le DSM-5 (APA, 2013)	46
Tableau VII - Déficience langagière selon le MELS (2007, p.17)	48
Tableau VIII - Composantes d'entrée du modèle de Goigoux (2007)	66
Tableau IX - Composantes de sortie du modèle de Goigoux (2007)	66
Tableau X - Caractéristiques sociodémographiques de l'enseignante	78
Tableau XI - Résumé des liens entre les outils de collecte de données et les objectifs spécifiques de la recherche.....	89
Tableau XII - Liste initiale de rubriques et de catégories	92
Tableau XIII - Démarche de codage mixte selon Van der Maren (1996, p.437) et ses implications pour l'analyse thématique séquentielle	93

Tableau XIV - Extrait de l'arbre thématique final.....	96
Tableau XV- Caractéristiques du milieu de travail du participant.....	109
Tableau XVI - Cooccurrence entre les niveaux et les dispositifs de différenciation ..	120
Tableau XVII - Cooccurrence des dispositifs classés par niveaux de différenciation	120
Tableau XVIII - Pratiques différenciées au plan des structures.....	123
Tableau XIX - Pratiques différenciées au plan des processus	125
Tableau XX - Pratiques différenciées au plan des contenus	127
Tableau XXI - Pratiques différenciées au plan des productions	129
Tableau XXII - Fréquence du croisement de cooccurrence entre les facteurs d'hétérogénéité et la perception positive ou négative de l'enseignante	133
Tableau XXIII - Cooccurrence entre les facteurs d'hétérogénéité et les aspects de la pratique pédagogique du participant	136
Tableau XXIV - Facteurs de différenciation au plan cognitif et développemental	137
Tableau XXV - Besoins des élèves pris en compte par l'enseignante	139
Tableau XXVI - Fréquence des rubriques par type de sources de données.....	185

LISTE DES FIGURES

Figure 1 - Modèle de la situation pédagogique (Guay et al., 2006, p.1).....	28
Figure 2 - Modèle adapté des niveaux de différenciation selon le MELS (2006, p.4) .	36
Figure 3 - Niveaux de différenciation selon Caron (2008, p.5)	37
Figure 4 - Synthèse des niveaux de différenciation entre Caron (2008) et MELS (2006)	40
Figure 5 - Niveaux d'accès au programme de formation (MELS, 2004)	41
Figure 6 - Distinction entre tâche, activité et pratique	64
Figure 7- Modèle d'analyse de l'activité enseignante de Goigoux (2007, p.59)	67
Figure 8 - Indicateurs de l'activité enseignante	68
Figure 9 - Modèle d'analyse de la pratique enseignante différenciée	71
Figure 10 - Matrice temporelle de la collecte de données	79
Figure 11 - Fréquence des thèmes par rubrique	108
Figure 12 - Fréquence des thèmes sous la rubrique <i>Pratique Enseignante</i>	111
Figure 13 - Fréquence des niveaux de différenciation	119
Figure 14 - Fréquence des cooccurrences entre les niveaux et les dispositifs de différenciation	121
Figure 15 - Fréquence des dispositifs de différenciation	122
Figure 16 - Facteurs d'hétérogénéité relevés lors de l'analyse	132
Figure 17 - Fréquence des facteurs d'hétérogénéité	132
Figure 18 – Fréquence d'événement du croisement entre les facteurs d'hétérogénéité et leur perception positive ou négative par le participant	133
Figure 19 - Diversités individuelles au plan motivationnel et affectif.....	135

Figure 20 - Carte conceptuelle du participant	141
Figure 21 - Synthèse des résultats concernant les pratiques différenciées.....	168
Figure 22 - Modèle émergeant des résultats de la recherche	178

LISTE DES SIGLES ET DES ABRÉVIATIONS

APA : American psychiatric association

CIM : Classification internationale des maladies

COPEX : Comité provincial de l'enfance inadaptée

CSDM : Commission scolaire de Montréal

CSMV : Commission scolaire Marie-Victorin

CSQ : Centrale des syndicats du Québec

CSS : Commission scolaire des Samares

DSM: Diagnostic and statistical manual of mental disorders

EHDAA : Élève(s) handicapé(s) ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage

FSE : Fédération des syndicats de l'enseignement

GTDPPO : Groupe de travail sur la différenciation pédagogique en Outaouais

LIP : Loi sur l'instruction publique

MEES : Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur

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

MEQ : Ministère de l'Éducation du Québec

OMS : Organisation mondiale de la santé

OOAQ : Ordre des orthophonistes et des audiologistes du Québec

PFÉQ : Programme de formation de l'école québécoise

*« C'est le rôle essentiel du
professeur d'éveiller la joie de travailler
et de connaître. »*

*« Tout le monde est un génie.
Mais si vous jugez un poisson à ses
capacités à grimper à un arbre, il
passera sa vie à croire qu'il est
stupide. »*

*Albert Einstein
Physicien (1879-1955)*

À Sébastien et Thomas

REMERCIEMENTS

C'est d'abord grâce au soutien incontestable de mon conjoint que j'ai pu cheminer et persévérer au travers ce processus de recherche. Sans son soutien, j'aurais probablement abandonné mes études. Sébastien me répétait toujours : « Tu vas regretter de ne pas l'avoir fait si tu abandonnes ». Il reconnaissait mes passions en recherche et me poussait à poursuivre dans cette direction. Merci de m'avoir permis d'effectuer cette maîtrise de recherche et de réaliser un défi intellectuel qui n'est pas accessible à tous.

Je tiens également à souligner l'importance du soutien apporté par ma directrice de recherche Mélanie Paré. Elle a d'abord su encourager mes aptitudes en recherche dès mes études au baccalauréat et me pousser à faire une demande de bourse aux grands organismes subventionnaires. Tout au long de mon parcours, elle a su m'encourager à poursuivre et à ne pas lâcher malgré les difficultés que je pouvais parfois éprouvées. Je lui suis reconnaissante de m'avoir fait vivre l'expérience de recherche en tant qu'assistante dans un grand projet CRSH qui m'a permis d'expérimenter ce qu'est la collecte et l'analyse de données en recherche qualitative. Je la remercie également de toujours avoir su respecter mes choix, surtout lorsqu'elle aurait voulu que j'effectue le passage au doctorat.

Pour finir, je tiens à souligner le travail rigoureux de mon jury d'évaluation qui m'a soumis de belles recommandations pour la présentation de mon mémoire. Je tiens à remercier Mme Nathalie Trépanier et Mme Marie-Odile Magnan d'avoir lu méthodiquement mon mémoire et de m'avoir encouragé durant tout ce cheminement. Ensuite, je remercie Mme Roseline Garon pour ses précieux conseils sur mon cadre méthodologique. Enfin, il ne faut certes pas oublier l'appui financier du Fond québécois de Recherche Société et Culture (FQRSC) qui m'a permis de me dédier à temps plein à ce projet.

INTRODUCTION

La différenciation pédagogique a été présentée comme l'un des moyens permettant de répondre aux besoins de tous les élèves. Des études ont permis de documenter ce changement dans les pratiques d'enseignement (Belcourt, 2010; Gauthier, 2011; Kirouac, 2010; Nootens, 2010; Nootens et Debeurme, 2010; Nootens, Morin, et Montesinos-Gelet, 2012; Paré, 2011; Prud'homme, 2007; Saulnier-Beaupré, 2012). Ces études ont permis de décrire les pratiques professionnelles diverses et les conceptions multiples associées au concept de différenciation. Elles soulèvent également la difficulté à définir clairement ce concept dans la littérature scientifique et les difficultés méthodologiques rencontrées pour l'étudier. De plus, aucune étude n'a été réalisée au Québec sur l'usage et la mise en œuvre de cette pratique dans les classes spécialisées qui accueillent des élèves aux besoins et aux caractéristiques hétérogènes et pour lesquels la réussite scolaire et éducative représente un enjeu tout aussi important.

Ainsi, dans le cadre de ce travail, sera exposée la problématique de recherche concernant l'étude de la différenciation pédagogique dans un contexte de classe spécialisée desservant les élèves ayant une déficience langagière. Ce mémoire de recherche est présenté en six parties : la problématique, le cadre de référence, la méthodologie, la présentation des résultats, la discussion des résultats ainsi que la conclusion. Au premier chapitre, dans un contexte où la différenciation pédagogique est prescrite par le programme de formation, un aperçu de l'intégration scolaire et des divers modèles de services éducatifs au Québec permettra de constater le manque de connaissances scientifiques sur l'enseignement différencié auprès de cette population. Le chapitre se terminera par la question générale de recherche et un rappel des éléments appuyant la pertinence de cette étude.

Dans le deuxième chapitre, le cadre de référence se compose de trois sections : les cadres théoriques de la différenciation pédagogique, les caractéristiques des élèves présentant une déficience langagière et le modèle d'analyse de l'activité enseignante retenue. Plusieurs définitions de la différenciation pédagogique seront présentées pour dresser un portrait des différents éléments d'analyse utiles pour mener cette étude. L'illustration de la différenciation pédagogique en classe spécialisée permettra d'actualiser la définition retenue dans ce contexte.

La présentation des différentes définitions des troubles du langage et des caractéristiques de ces élèves amènera également un éclairage quant à la différenciation pédagogique possible envers ces élèves. Une clarification conceptuelle des définitions et des différents courants d'analyse de la pratique enseignante permettra d'introduire le modèle d'analyse de l'activité de Goigoux (2007) qui sera utilisé dans le cadre de cette recherche. La synthèse de ces trois sections introduira les objectifs poursuivis qui visent à identifier la conception de la différenciation pédagogique du participant, à identifier ses pratiques différenciées et identifier les caractéristiques des élèves pris en compte dans sa différenciation.

La troisième partie de ce mémoire porte sur la méthodologie employée pour atteindre les objectifs fixés. La posture de recherche du chercheur pour réaliser l'étude qualitative descriptive présentera le type de recherche utilisée : une étude de cas simple. La technique d'échantillonnage et les différents instruments de collecte de données utilisés pour cette recherche seront détaillés. Puis, deux techniques d'analyse de données qualitatives seront utilisées afin de réduire et de traiter les données recueillies, soit la thématization séquenciée (Paillé et Mucchielli, 2006) et l'analyse inductive générale (Blais et Martineau, 2006). Le chapitre se conclura par les différents critères de validité et de fiabilité de la recherche ainsi que les considérations éthiques.

Quant au quatrième chapitre, il fera état des données collectées auprès de notre participant en lien avec nos objectifs spécifiques afin de répondre à notre question générale de recherche. Les résultats émanant du cas retenu sera présenté en cinq parties distinctes : les résultats les plus significatifs, les résultats décrivant le contexte de l'école, ceux décrivant les pratiques différenciées du participant, ceux émergeant des besoins des élèves, et enfin, ceux présentant la conception de la différenciation pédagogique du participant.

Le dernier chapitre exposera notre interprétation des résultats réalisée à partir de notre modèle théorique synthèse élaboré au cadre de référence. Afin de répondre à la question générale de recherche, la discussion et le résumé des principaux résultats de l'étude seront présentés en lien avec notre modèle théorique synthèse d'analyse de la pratique enseignante différenciée. Chacun des déterminants d'entrée et de sortie du modèle d'analyse de la pratique

différenciée seront présentés, soit les caractéristiques de l'école, de l'enseignant, des élèves et la pratique différenciée de l'enseignante. Puis, nous présenterons un modèle synthèse émergent des résultats qui illustre la pratique enseignante différenciée selon notre analyse des données issues du cas étudié dans une classe spécialisée dédiée aux élèves ayant une déficience langagière.

Dans la conclusion, nous ferons brièvement une synthèse de la recherche en plus d'un état des principaux résultats de cette étude et de leur pertinence. Puis, nous rendrons compte des apports de notre étude et des limites inhérentes à notre protocole de recherche. Après avoir adressé ces limites, nous mettrons en évidence les retombées potentielles de nos travaux pour le domaine de la pratique et de la recherche scientifique.

PREMIER CHAPITRE – LA PROBLÉMATIQUE

Les enseignants du Québec différencient peu: lorsqu'ils le font, leurs pratiques de différenciation relevées se rapportent davantage à l'enseignement traditionnel axé sur le groupe (Paré, 2011). Les approches pédagogiques traditionnelles centrées sur le groupe ne peuvent cependant répondre aux besoins spécifiques des élèves en difficulté intégrés aux classes ordinaires (Rix, Hall, Nind, Sheehy, et Wearmouth, 2009). Lorsqu'il s'agit d'intégration scolaire; il y a une nécessaire adaptation de l'enseignement (Nootens, 2010). Dans ce chapitre, la pertinence de l'étude sera détaillée en situant son objet sur la différenciation pédagogique dans le contexte de la classe spécialisée dédiée aux élèves ayant une déficience langagière. Pour ce faire, dans une première section, le contexte social et scientifique sera introduit par un portrait du contexte de la classe spécialisée et de l'état de la question de la différenciation pédagogique dans la littérature scientifique québécoise. S'en suivra, en seconde partie, de la justification de mener le projet de recherche en classe spécialisée dédiée aux élèves ayant une déficience langagière où plusieurs aspects de la différenciation sont présents, mais toujours inexplorés. Le problème de recherche dressera le tableau de l'articulation de la différenciation pédagogique dans les classes spéciales. Ensuite, la question générale de recherche sera formulée tout en décrivant le but poursuivi. La pertinence sociale et scientifique de la recherche sera traitée en conclusion à ce chapitre.

1.1 CONTEXTE DE LA RECHERCHE

Divers services éducatifs sont offerts aux élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA) qu'ils soient en situation d'intégration scolaire ou non. Un état de la situation sur l'intégration scolaire des EHDAA au Québec introduira la population d'élèves ciblée par la présente étude. Un portrait des difficultés spécifiques des élèves handicapés ayant une déficience langagière et de leur incidence sur l'apprentissage de la langue et sur leur réussite éducative sera présenté. La différenciation pédagogique, présente dans le discours officiel québécois, est l'une des solutions pouvant être explorées pour répondre aux besoins de ces élèves. Un état de la question sur la différenciation pédagogique dans la recherche québécoise sera exposé.

1.1.1 Intégration scolaire au Québec

Sous certaines conditions, la Loi sur l’instruction publique stipule que « l’intégration scolaire est le moyen privilégié [...] pour organiser les services éducatifs à l’intention des [EHDAA] » (MELS, 2010, p. 9). En effet, un continuum de services éducatifs sera mis en place dans les divers milieux scolaires en fonction d’une analyse de leurs besoins afin de favoriser leur intégration par leur commission scolaire respective (MELS, 2011). Le ministère de l’Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) utilise le système en cascade pour déterminer le continuum des services qui seront offerts à un EHDAA allant du contexte de classe ordinaire allant jusqu’à des contextes plus spécialisés à l’extérieur de l’école ordinaire.

1.1.1.1 Offre de services éducatifs au Québec

Les commissions scolaires sont responsables de fournir à tous les élèves de leur territoire les services d’éducation préscolaire et d’enseignement primaire et secondaire, en plus des services éducatifs particuliers et complémentaires (Trépanier, 2005). Lorsqu’un élève éprouve de grandes difficultés, il sera dirigé vers les services éducatifs particuliers en adaptation scolaire : ces derniers offrent un soutien adapté aux besoins de l’élève pour lui permettre d’accéder pleinement aux autres services éducatifs (Trépanier, 2005). Le rapport du Comité provincial de l’enfance inadaptée (COPEX) propose au ministère de l’Éducation du Québec (MEQ¹) d’utiliser le modèle américain de normalisation nommé « système en cascade » pour déterminer l’ensemble des services éducatifs à offrir (MEQ, 1976). Ce modèle propose un système de plusieurs paliers de mesures spéciales uniquement pour les élèves éprouvant des difficultés de façon à optimiser la scolarisation de l’élève dans le cadre le plus normal possible (Goupil, 2007; Trépanier, 2005).

¹ Le MEQ est devenu le ministère de l’Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) en 2005 et est maintenant le ministère de l’Éducation et de l’Enseignement supérieur (MEES) depuis 2015.

Toutefois, le MEQ applique des changements et remanie les paliers de ce modèle en supprimant le premier palier (sans intervention auprès de l'élève) et en y jumelant les paliers 2 et 3 (interventions en classe régulière) (Trépanier, 2005). Pour illustrer ces changements, une comparaison du système en cascade et de celui remanié par le MEQ est illustrée à la page suivante au tableau I. Donc, en supprimant le premier palier et en jumelant les paliers 2 et 3 pour le remplacer, le MEQ préconise plus rapidement des interventions auprès de l'élève et à l'extérieur de la classe régulière. En recourant plus vite à des paliers visant une individualisation de l'enseignement, le MEQ diminue ses chances de recourir plus fréquemment au cadre le plus normal possible, soit en classe régulière. De plus, le premier palier illustré par le MEQ, qui offre un soutien à l'enseignant et l'élève, peut être offert sous la forme de services d'orthopédagogie pour l'élève à l'extérieur de la classe. Selon le modèle du MEQ, les élèves en difficulté se retrouvent ainsi à être ségrégués assez tôt de la classe régulière. Le tableau I à la page suivante illustre l'offre de services de la classe régulière (niveau 1) jusqu'à une offre de services très spécialisée à l'extérieur de l'école (niveau 8) en comparant le modèle en cascade proposé par le COPEX et celui mis en place par le MEQ.

L'une des lignes directrices du ministère concernant l'intégration scolaire des EHDAA stipule que cette offre de services s'effectue en offrant ceux situés en haut du tableau et en descendant le moins possible (MELS, 2011). Même si les mouvements ascendants sont possibles, on les observe rarement (Maertens, 2004). Ce phénomène, nommé « *failure to return* », illustre que les élèves qui bénéficient des services d'adaptation scolaire ne sont plus en mesure de réintégrer les services d'enseignement régulier par la suite (Cartledge, 2005). Les enfants placés en classe spécialisée se retrouvent uniquement face aux exigences adaptées ou modifiées pour des élèves en difficulté et se trouvent coupés des exigences de la classe ordinaire, d'où la difficulté à réintégrer cette dernière. Le recours à la classe spécialisée est très fréquent, ce qui conduit bien évidemment à une augmentation de ce type de modèle de service en adaptation scolaire.

Tableau I - Comparaison du système en cascade proposé par le COPEX et celui utilisé par le MEQ (Goupil, 2007; Trépanier, 2005)

Modèle proposé par le COPEX	Modèle utilisé par le MEQ
<p>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</p>	<p>Niveau 1 Classe ordinaire (avec soutien à l'enseignant et à l'élève)</p>
<p>Niveau 2 Classe régulière avec service ressource à l'enseignant régulier</p>	<p>Niveau 2 Classe ordinaire avec participation à une classe ressource</p>
<p>Niveau 3 Classe régulière avec service ressource à l'enseignant et à l'enfant</p>	<p>Niveau 3 Classe spécialisée homogène</p>
<p>Niveau 4 Classe régulière avec participation de l'enfant à une classe ressource</p>	<p>Niveau 4 Classe spécialisée hétérogène</p>
<p>Niveau 5 Classe spécialisée dans l'école régulière avec participation aux activités générales de l'école</p>	<p>Niveau 5 École spécialisée</p>
<p>Niveau 6 École spécialisée</p>	<p>Niveau 6 Centre d'accueil</p>
<p>Niveau 7 Enseignement à domicile</p>	<p>Niveau 7 Centre hospitalier</p>
<p>Niveau 8 Enseignement à l'intérieur d'un centre d'accueil ou d'un centre hospitalier</p>	<p>Niveau 8 Enseignement à domicile</p>

Plusieurs mesures ont été appliquées pour augmenter le taux d'intégration scolaire des EHDAA. En effet, de 2002-2003 à 2009-2010, en dépit d'une augmentation de 20% de l'effectif des EHDAA et d'une diminution de l'effectif total d'élèves à la formation générale dans le réseau public, le taux d'intégration scolaire national en classe ordinaire est passé de 60% à 65%

(MELS, 2010). Toutefois, la proportion d'intégration scolaire varie selon le regroupement EHDAA : c'est-à-dire, la proportion d'intégration d'élèves en difficulté est plus importante que celles des élèves reconnus handicapés. En somme, en 2009-2010, près de 70,5% des élèves en difficulté sont intégrés en classe ordinaire : une augmentation plus significative d'intégration des élèves ayant un trouble grave du comportement (MELS, 2010). Au contraire, les élèves handicapés sont à une proportion plus faible d'intégration, à 40,6%. Il est alarmant de constater que les élèves handicapés sont moins intégrés en classe ordinaire, surtout que leur proportion augmente tandis que la sous-population d'élèves en difficulté demeure stable (MELS, 2010).

Ces élèves sont donc référés le plus souvent à des classes spécialisées. Même si le MELS désire adopter une approche plus « inclusive », il reconnaît la classe spécialisée comme un modèle de service favorisant l'intégration scolaire (MELS, 2010). Le placement s'effectue en tenant compte des besoins personnalisés de l'élève (MELS, 2008b), pour qui les agents éducatifs de son milieu considèrent que la classe ordinaire ne saurait répondre à ses besoins et à ses capacités ou lorsque l'intégration à la classe ordinaire constitue soit une contrainte excessive soit une atteinte importante aux droits des autres élèves, tel que précisé dans la Loi sur l'instruction publique (MELS, 2010).

1.1.1.2 Classes spécialisées au Québec

Bien entendu, même si le taux national d'intégration de ces élèves a légèrement augmenté, cette augmentation d'effectif des EHDAA se traduit également par une augmentation du nombre de classes spécialisées. Il y a une variation positive de 12% des classes spécialisées entre 2004-2005 et 2007-2008 (MELS, 2009). L'augmentation du nombre de classes spécialisées n'est pas la même pour les différents ordres d'enseignement : au préscolaire 4 ans, le nombre est passé de 24 à 35; au préscolaire 5 ans, de 47 à 54; au primaire, de 1 184 à 1 214; au secondaire, de 1 739 à 2 085 (MELS, 2009). L'augmentation plus importante au secondaire et aussi la forte proportion de classes spécialisées dès le préscolaire nous amène à nous questionner sur la présence d'un système parallèle d'éducation en adaptation scolaire. Surtout qu'en plus de favoriser la ségrégation, plusieurs recherches démontrent l'inefficacité de la classe spécialisée à se démarquer au plan pédagogique pour assurer la réussite éducative des EHDAA par rapport à la classe ordinaire (Maertens, 2004).

D'un autre côté, du point de vue des élèves en difficulté du primaire, ils préfèrent la classe spécialisée pour plusieurs raisons (Jenkins et Heinen, 1989, cité dans Goupil et Comeau, 1993). D'abord, le ratio élève-enseignant moins élevé permet une meilleure concentration à la tâche et moins de distraction (Trépanier, 2005). Ensuite, les élèves conservent une meilleure image d'eux-mêmes, car ils sont comparés seulement entre élèves en difficulté (Forman, 1988, cité dans Howard et Tryon, 2002). Aussi, le rythme d'apprentissage de chacun des élèves est davantage respecté et ils peuvent prendre plus de temps pour apprendre un contenu (Trépanier, 2005).

D'autre part, Vienneau (2010) rappelle que la recherche sur l'inclusion scolaire qui tentera de prouver avec des chiffres à l'appui la supériorité du placement en classe ordinaire ou en classe spécialisée risque d'être remise en question, surtout si les études ne mettent pas de l'avant comment le placement réussi à être efficace. Déjà, Hocutt (1996) concluait de sa recension d'écrits comparant le placement en classe ordinaire ou spécialisée que lorsqu'il est question de favoriser le développement des EHDAA, la qualité des approches pédagogiques et des interventions serait plus importante à considérer que le seul placement dans l'un ou l'autre des modèles de service.

La recherche a alors tout intérêt à se pencher sur les approches pédagogiques et les pratiques d'enseignement utilisées auprès des EHDAA en classe spécialisée, étant donné leur proportion croissante au Québec. D'un point de vue scientifique, le portrait de ces pratiques semble se constituer de plus en plus clairement pour le contexte d'intégration en classe ordinaire alors que celui de la classe spécialisée demeure absent. La question sous-jacente de l'effet de l'enseignement en classe spécialisée de langage sur la réussite scolaire des élèves est très peu présente dans la recherche : les effets des services ne sont pas évalués pour tous les types d'EHDAA (Vergara, 2009).

Parmi les modèles de service en classe spécialisée au sein des écoles régulières, on distingue deux types de classe : 1) la classe spécialisée homogène qui regroupe des élèves ayant un profil commun de difficultés parmi les catégories reconnues par le MELS; 2) la classe spécialisée hétérogène qui regroupe des élèves de plusieurs catégories de difficultés (Goupil, 2007; Trépanier, 2005). Ce deuxième type de classe est le plus fréquent (MELS, 2009) et la

classe spécialisée dédiée aux élèves handicapés ayant une déficience langagière en fait partie. En effet, même si ces élèves ont le même code de difficulté, la classe comporte des portraits langagiers très diversifiés.

L'enseignement offert à ces élèves constitue un contexte éducatif de choix pour étudier le phénomène de la différenciation pédagogique, car leurs limitations langagières importantes et leurs difficultés diverses nécessitent sans doute une différenciation de l'enseignement au niveau des contenus, du matériel et de l'environnement d'apprentissage (Alber et Foil, 2003; Gauthier, 2011; Lahalle, 2005; Mechling et Hunnicutt, 2011; Rader, 2008). Un portrait de l'effectif de ces élèves mis en relief avec leur placement scolaire sera présenté dans la prochaine section.

1.1.2 Portrait des élèves handicapés avec une déficience langagière

Pour le MELS, le code de difficulté 34 - *Déficience langagière* réfère à une dysphasie sévère, à un trouble primaire sévère du langage, à un trouble mixte sévère du langage ou à une dyspraxie verbale sévère (MELS, 2007). Le plus souvent, les milieux scolaires parlent de « dysphasie ». Les élèves ayant une déficience langagière représentent un peu moins du tiers de la catégorie des élèves handicapés. Ainsi, en 2009-2010, ils représentent le code de difficulté le plus nombreux (7 553) de la catégorie « élève handicapé », au même rang que les élèves ayant un trouble envahissant du développement (7 623) (MELS, 2010). Toutefois, les élèves ayant une déficience langagière seraient encore plus nombreux. En effet, les élèves ayant le code 34 pour la déficience langagière doivent avoir une atteinte sévère de l'évolution du langage, de l'expression verbale et des fonctions cognitivo-verbales – *sphère expressive*; en plus d'une atteinte moyenne à sévère à sa compréhension verbale – *sphère réceptive* (MELS, 2007). En d'autres termes, pour désigner la déficience langagière, le MELS ne reconnaît que la dysphasie sévère. Si un élève n'a pas une atteinte moyenne à sévère, il sera relégué à la catégorie des élèves « à risque » dans une classe ordinaire sans mesure d'appui reconnue. Par conséquent, l'identification nominale de ces élèves par le ministère n'est pas disponible. Les élèves ayant une déficience langagière légère ou moyenne ont les mêmes caractéristiques, les mêmes manifestations et leurs besoins sont semblables à ceux des élèves avec une déficience langagière sévère, mais leur sévérité est moindre (FSE et CSQ, 2013).

De plus, plusieurs variables peuvent influencer le nombre d'élèves présentant une déficience langagière. D'une part, le manque de spécialistes pouvant faire le diagnostic dans la province peut expliquer une certaine variation; surtout, si la sévérité de l'atteinte au langage plus modérée repousse le diagnostic plus tard dans la scolarité (Beauregard, 2006). D'autre part, le diagnostic pour établir la présence de la dysphasie est assez complexe (Villeneuve, 2011). Pendant la démarche diagnostique, l'orthophoniste va d'abord y aller par exclusion avec l'aide de spécialistes : 1) les spécialistes de la santé vont rechercher les anomalies physiques en audiologie; 2) les spécialistes en pédopsychiatrie et en psychologie vont rechercher la présence d'un retard mental, d'un trouble envahissant du développement ou d'un simple retard de langage (Gérard, 1996). Ensuite, il s'agit d'identifier la présence d'au moins cinq indicateurs sur vingt du *Guide et outils cliniques – Trouble primaire du langage* de l'Ordre des orthophonistes et audiologistes du Québec (OOAQ), dont trois très spécifiques pour confirmer la dysphasie (OOAQ, 2004). Puis, si le trouble est diagnostiqué, l'orthophoniste applique son seul jugement professionnel en fonction des indicateurs relevés pour conclure sur la sévérité du trouble chez l'enfant (Vergara, 2009). Également, la dysphasie peut être confondue avec d'autres troubles spécifiques d'apprentissage résultant d'un mauvais diagnostic (Beauregard, 2006). Ainsi, le nombre d'élèves ayant une déficience langagière serait plus grand et difficile à cerner.

Même si nous ne pouvons dénombrer toute la population d'élèves ayant une déficience langagière de légère à sévère, nous sommes en mesure de prendre en considération ceux ayant une déficience langagière sévère parce qu'ils ont reçu une reconnaissance du MELS, le code 34. Ainsi, pour ceux que nous pouvons comptabiliser, du préscolaire au secondaire 5, cette population d'élèves aurait presque triplé en dix ans allant de 2 468 élèves en 1998-1999 à 7 553 en 2009-2010 (MELS, 2010; Villeneuve, 2011). De ce nombre, en 2009-2010, il y avait 32,1% des élèves ayant une déficience langagière intégrés en classe ordinaire (MELS, 2010). Ainsi, 67,9% de cette population d'élèves se retrouve en classe spécialisée, en centre d'accueil ou hospitalier. Aucune donnée récente ne permet de déterminer le nombre d'élèves par niveau selon le système en cascade. En revanche, nous savons qu'en 2006-2007, la majorité de cette population d'élèves se retrouvait en classe spécialisée en combinant les effectifs en classe spécialisée homogène et hétérogène, tel que le tableau suivant l'illustre.

Tableau II - Nombre d'élèves ayant une déficience langagière pour l'ensemble du Québec par niveau du système en cascade du MELS (MELS, 2008a; Vergara, 2009)

Type de regroupement	2006-2007
Classe ordinaire avec soutien à l'enseignant et à l'élève - Niveau 1	1673
Classe ordinaire avec participation de l'enfant à une classe ressource - Niveau 2	268
Classe spécialisée homogène - Niveau 3	1253
Classe spécialisée hétérogène- Niveau 4	2271
École spécialisée - Niveau 5	288
Centre d'accueil- Niveau 6	18
Centre hospitalier - Niveau 7	5
Enseignement à domicile - Niveau 8	0
Total général	5776

Comme nous l'avions indiqué précédemment, peu importe le placement en classe ordinaire ou en classe spécialisée, lorsqu'il est question de la progression des EHDAA, la qualité des approches pédagogiques offertes à ces élèves est déterminante pour assurer leur réussite. Pour l'instant, il est impossible de connaître avec exactitude le taux de réussite des élèves ayant une déficience langagière. Pour la cohorte d'élèves reconnus avec un handicap entrant en 1re secondaire en 1999, seuls 19,8% ont diplômé en 2005 (6 ans) et seuls 22,1% ont diplômé en 2006 (7 ans) (MELS, 2010). Ces pourcentages semblent indiquer un très faible taux de réussite. Aussi ces taux désignent l'ensemble des élèves identifiés à l'aide d'un code d'élèves handicapés, c'est-à-dire les élèves ayant une déficience atypique, auditive, intellectuelle moyenne à profonde, langagière, motrice légère ou grave, visuelle, un trouble envahissant du développement ou relevant de la psychopathologie. Alors, il serait pertinent d'étudier les types d'approches pédagogiques destinées aux élèves ayant une déficience langagière.

Plusieurs études scientifiques portent sur les caractéristiques des élèves présentant une déficience langagière et sur les modalités d'intervention les plus efficaces (de Weck et Marro, 2010). Toutefois, il s'agit davantage du domaine de l'orthophonie et de la neurologie que du domaine de l'éducation (Vergara, 2009). Ce n'est que depuis quelques années que cette population d'élèves est placée sous la loupe éducative. Selon Beauregard (2006), les études en contexte scolaire concernant cette population s'intéressent à des méthodes d'enseignement spécifiques ainsi qu'aux relations famille-école. Puis, les conditions éducatives offertes dans les classes spécialisées pour les élèves ayant une déficience langagière sont très peu documentées dans la recherche et celles qui existent sont officieuses (Vergara, 2009). D'autant plus que la formation des enseignants œuvrant auprès de cette clientèle est insuffisante et qu'il n'existe pas à ce jour de formation continue disponible spécifiquement pour les enseignants travaillant auprès de cette population (Desjardins, 2006). Ces considérations rendent particulièrement pertinente l'étude portant sur les déterminants à la réussite éducative de cette population en contexte de classe spécialisée, comme les pratiques d'enseignement. Notamment, ces élèves ont besoin d'adaptations de l'enseignement et de l'environnement en raison de leurs déficits limitant l'apprentissage de la langue ce qui a des effets dans toutes les sphères scolaires (Nootens, 2010).

1.1.2.1 Modèle de service en classe spécialisée pour ces élèves

Les classes spécialisées dédiées aux élèves ayant une déficience langagière sont connues sous différentes appellations telles que « classe langage », « classe communication », ou « classes pour élèves dysphasiques » (Desjardins, 2006). Par exemple, à la Commission scolaire de Montréal (CSDM), il y a les classes de langage spécifiquement dédiées aux élèves ayant le code de difficulté 34 pour déficience langagière sévère (niveau 3 – classe homogène) et les classes de communication dédiées aux élèves n'ayant pas le code de difficulté, mais un trouble de langage présent et ces élèves présentent un retard scolaire significatif malgré des mesures de soutien d'orthophonie ou d'orthopédagogie en classe ordinaire (niveau 4 – classe hétérogène) (CSDM, 2012a, 2012b). À la Commission scolaire Marie-Victorin (CSMV), on offre la classe communication pour les élèves ayant le code de difficulté 34 en y intégrant aussi des élèves ayant des manifestations s'apparentant à la déficience langagière (niveau 4 – classe hétérogène) (CSMV, 2013). À la Commission scolaire des Samares (CSS), on propose la classe LAN seulement pour les élèves ayant le code de difficulté 34 (niveau 3 – classe homogène) (CSS,

2005). En conclusion, l'offre de services pour ces élèves varie considérablement d'une commission scolaire à l'autre : certaines regroupent uniquement les élèves ayant une déficience langagière sévère reconnue par le MELS et d'autres regroupent un ensemble d'élèves ayant des difficultés similaires à la déficience langagière sans être reconnue par le ministère.

De façon générale, les classes dédiées aux élèves présentant des difficultés sévères au plan langagier, que nous désignerons par *classe spécialisée aux élèves ayant une déficience langagière* pour regrouper les appellations des différentes commissions scolaires, offrent sensiblement la même structure de services. La classe spécialisée dédiée aux élèves ayant une déficience langagière regroupe environ 8 à 12 élèves sous la responsabilité d'un enseignant ayant une formation en adaptation scolaire et qui reçoit l'aide régulière d'une orthophoniste. L'orthophoniste assure un développement au plan langagier et l'enseignant assure une progression sur le plan des apprentissages scolaires (Gingras, Paquet, et Sarrazin, 2006). Très souvent, un technicien en éducation spécialisée assiste les élèves pour assurer les apprentissages au plan social (Gingras et al., 2006). Nous pouvons retrouver des élèves ayant un code de difficulté 34 ou des élèves sans code, mais démontrant de sérieux problèmes au plan du langage et également des élèves ayant un trouble du spectre de l'autisme.

Les élèves ayant une déficience langagière ne présentent pas seulement un retard dans l'apprentissage des habiletés langagières. Un enfant ayant un simple retard de langage apprendra plus lentement que les autres enfants, mais il respectera les stades de développement langagier (Reed, 1994). Les élèves ayant une déficience langagière vont dévier du parcours normal dans la séquence de développement du langage (Reed, 1994). Il est alors essentiel que la classe spécialisée présente un environnement intensif d'apprentissage de la langue tout en sachant qu'ils ont besoin de plusieurs adaptations, car les méthodes habituelles ne sont pas suffisantes (Lahalle, 2005). Ainsi, la différenciation pédagogique devient un élément crucial pour l'enseignant qui doit choisir les modalités d'enseignement adapté et concevoir un environnement enrichi pour le développement des compétences langagières des élèves. La prochaine section dresse le portrait des différentes politiques qui touchent le thème de la différenciation pédagogique en sol québécois.

1.1.3 Différenciation pédagogique : le discours officiel québécois

L'adoption de la politique de l'adaptation scolaire a modifié la tâche de l'enseignant vis-à-vis la scolarisation d'EHDAA ou à risque. Au Québec, le gouvernement a mis au point des compétences professionnelles, au nombre de douze, que l'enseignant se doit de développer du début de sa formation initiale et tout au long de sa carrière professionnelle. L'une de ces compétences concerne directement la différenciation pédagogique envers les EHDAA. La compétence 7, *Adapter ses interventions aux besoins et aux caractéristiques des élèves présentant des difficultés d'apprentissage ou d'adaptation ou encore un handicap*, exige donc de tout enseignant de fournir des actions pédagogiques spécifiques à ces élèves, qu'il travaille auprès d'élèves en difficultés ou handicapés intégrés en classe ordinaire ou dans une classe spécialisée d'une école ordinaire ou spécialisée (MELS, 2001a). Les sous-composantes décrivent mieux la place de la différenciation dans les actions de l'enseignant (MELS, 2001a) :

- Favoriser l'intégration pédagogique et sociale des élèves qui présentent des difficultés d'apprentissage ou de comportement ou encore un handicap.
- Rechercher l'information pertinente auprès des personnes-ressources en relation avec les besoins et le cheminement des élèves.
- Présenter aux élèves des tâches d'apprentissage, des défis et des rôles dans le groupe-classe qui les font progresser dans leur cheminement.
- Participer à l'élaboration et à la mise en œuvre d'un plan d'intervention adapté (PIA).

En revanche, le gouvernement ne prescrit pas ici aux enseignants de « faire » de la différenciation pédagogique. Toutefois, le programme de formation de l'école québécoise (PFÉQ) au primaire propose des apprentissages qualifiants et adaptés; « les apprentissages seront nécessairement différenciés afin de répondre aux besoins de formation dans le respect des différences individuelles » (MELS, 2001, p.4). Ainsi, la différenciation pédagogique est citée dans ce cadre comme une pratique favorisant la réussite de tous, selon la mission éducative de l'école québécoise. Toutefois, un portrait de la recherche québécoise sur ce phénomène démontre que la réalité est toute autre.

1.1.4 Recherches québécoises sur la différenciation pédagogique

Malgré les incitations du discours officiel, jusqu'à présent, les écrits scientifiques sur la différenciation nous suggèrent que les enseignants différencient peu malgré un développement assez considérable de connaissances sur les outils de différenciation (Paré, 2011; Prud'homme, Dolbec, Brodeur, Presseau, et Martineau, 2005; Prud'homme et al., 2011). Voici un portrait sommaire de résultats scientifiques obtenus en territoire québécois. À l'aide de trois cas d'enseignantes, Nootens (2010) constate que les enseignants apportent des adaptations générales à l'organisation de la classe, au mode de regroupement des élèves, aux stratégies d'enseignement et au matériel. D'une recension de pratiques différenciées en lecture effectuée par questionnaires (n=37), Gauthier (2011) rapporte que les enseignants ayant un élève intégré avec un trouble langagier disent utiliser des pratiques semblables à celles de leurs collègues sans élèves intégrés. Toujours dans une perspective d'enseignement de la langue écrite, Saulnier-Beaupré (2012) relève par des entretiens et des observations auprès d'enseignants considérés experts (n=6) qu'ils apportent plus fréquemment, selon le modèle de Caron (2008), la diversification et l'offre de choix, les mesures d'adaptation étant rarement mise en place.

En contexte d'entrée dans l'écrit, vingt enseignants dits exemplaires de cinq commissions scolaires différentes traduisent davantage la différenciation par l'adaptation du soutien offert aux élèves et affirment que les structures organisationnelles en classe sont plus faciles à intégrer que les autres mesures de différenciation (contenu-processus-production) (Nootens et al., 2012). À ce même titre, à plus large échelle, sur les 135 questionnaires reçus concernant les pratiques de différenciation appliquées en classe pour répondre aux besoins d'EHDAA, Paré (2011) note que le niveau de connaissance concernant les pratiques est assez inégal chez les enseignants : très peu démontrent une compréhension et une utilisation conforme des pratiques au cadre de différenciation établi par la recherche. Alors, nous pouvons conclure que la différenciation appliquée en classe est très générale parce qu'elle désigne l'ensemble du groupe et pourrait être plus spécifique à certains besoins.

Il n'y a pas que les pratiques de différenciation qui sont relevées dans les écrits scientifiques québécois, mais également les effets et l'origine de l'ouverture à la différenciation. Belcourt (2010) a pu dresser une corrélation entre les pratiques de différenciation de sept enseignantes envers le concept de soi et les habiletés scolaires de 123 élèves. Ces résultats

indiquent une faible corrélation négative indiquant que plus l'élève possède de bonnes habiletés scolaires, moins l'enseignant différencie. Pourtant, la différenciation n'est pas dédiée exclusivement aux élèves en difficulté. En effet, un enseignant qui différencie aurait des valeurs spécifiques qui orientent sa pratique. En analysant le sens de la différenciation construit par onze enseignants, Prud'homme (2007) identifie des valeurs, des croyances et des intentions de l'enseignant à ouvrir son enseignement à la diversité. En étudiant cinq enseignantes de classes multiethniques, Grenier (2013) s'aperçoit que les enseignantes voient la diversité ethnoculturelle comme un déficit à combler et mettraient en place des interventions plutôt individualisées que différenciées. Pourtant, la différenciation comporterait de nombreux avantages pour l'ensemble des élèves. Selon Kirouac (2010, p. i), « la pratique de différenciation pédagogique génère une grande source de motivation scolaire pour les élèves et contribue à augmenter la satisfaction professionnelle de ces enseignantes dans leur travail au quotidien ». En somme, la différenciation s'applique à tous les élèves peu importe leur niveau scolaire, leur origine culturelle, leur difficulté, etc. Elle vise la réussite de l'élève de façon globale en misant autant sur les acquis scolaires que sur sa motivation et son développement social. Il est donc nécessaire que l'enseignant soit ouvert d'esprit à la diversité présente dans sa classe.

En résumé, les enseignants québécois différencient, mais de manière très variable selon les participants. De même, on retient que l'intégration d'un EHDAA n'apporte pas de changements dans la pratique de l'enseignant. Les recherches décrites ci-haut n'ont pas étudié de contexte d'enseignement spécifiquement dédié aux populations d'EHDAA. Les populations ayant fait l'objet de préoccupation dans l'étude des pratiques des enseignants sont les élèves intégrés avec un trouble langagier en classe ordinaire, ou les élèves en difficulté, ou les immigrants, ou les EHDAA dans leur ensemble. Par conséquent, l'étude des pratiques de différenciation pédagogique en contexte de classe spécialisée où les approches pédagogiques diffèrent de celles en classe ordinaire est un contexte d'étude susceptible d'enrichir les connaissances. Les enseignants œuvrant dans ce contexte et spécifiquement auprès d'élèves ayant une déficience langagière possèdent des connaissances spécialisées sur le développement langagier et sont susceptibles d'utiliser un enseignement permettant le développement des habiletés langagières des élèves tout en gérant une classe hétérogène en fonction des besoins individuels de chacun (Desjardins, 2006).

1.2 PROBLÈME DE RECHERCHE

Nos préoccupations de recherche portent sur l'usage et la nature de la différenciation pédagogique en classe spécialisée spécialement dédiée aux élèves ayant une déficience langagière, plus particulièrement les conceptions des enseignants concernant la différenciation en contexte de classe spécialisée ainsi que leurs pratiques pour répondre aux besoins spécifiques de cette population d'élèves. Afin de bien délimiter le problème, nous examinons d'abord les écrits scientifiques portant sur les difficultés méthodologiques d'un tel objet d'étude; puis, sur la différenciation pédagogique auprès des EHDAA. Enfin, nous mettrons en relief les pratiques d'enseignement les plus étudiées auprès de la population d'élève présentant une déficience langagière.

1.2.1 Difficultés méthodologiques pour étudier la différenciation pédagogique

La différenciation pédagogique est étudiée depuis plus de vingt ans. Déjà, vers la fin des années 1970, en Europe, Louis Legrand introduit le concept de la différenciation pédagogique à la suite d'expérimentations en classe visant la gestion de la diversité; y poursuivent également la réflexion, plusieurs pédagogues français tels que Meirieu, Perrenoud, Astolfi, De Vecchi et Gillig (Viens, 2010). Pourtant, sa conceptualisation demeure encore floue autant parce qu'il est aussi difficile de définir ce qu'est une pratique enseignante que de définir ce qu'est une pratique enseignante « différenciée ». Cette dernière prend une terminologie très différente selon la localisation géographique de l'auteur. En somme, l'Europe parle de la *pédagogie différenciée*, les États-Unis réfèrent au *differentiated instruction* tandis qu'au Québec nous avons préféré la terminologie *différenciation pédagogique*.

De façon générale, les chercheurs considèrent la différenciation comme une méthode d'enseignement qu'il suffit d'appliquer en classe. Par exemple, Lopez et Schroeder (2008) placent la différenciation comme une stratégie parmi d'autres (*varied multiple intelligence lessons, chunking, tiered assignments*) pour différencier l'enseignement selon les profils d'apprentissage. Au contraire, Ivory (2007) regroupe, quant à lui, lesdites stratégies comme une différenciation des processus, l'un des quatre dispositifs de différenciation (les contenus, les processus, les productions et l'environnement physique). Ainsi, plusieurs stratégies relevées dans la littérature réfèrent en réalité à des dispositifs de la différenciation, et non à cette dernière

en tant que pratique enseignante. Le but de la différenciation n'est pas d'enseigner différents objets à différents élèves, mais bien d'enseigner le même objet à différents élèves en utilisant une variété de méthodes ou de stratégies d'enseignement (Ivory, 2007).

Viens (2010, p. 96) conclut par ses travaux « que la différenciation pédagogique n'est pas une pratique, mais plutôt une philosophie qui gravite autour de deux principes majeurs : la réussite scolaire dans une perspective de la justice sociale et le respect de la diversité chez les élèves ». Ainsi, l'exercice de la différenciation pédagogique se conçoit comme une pédagogie nécessitant une démarche d'enseignement centrée sur la diversification et l'organisation de méthodes d'enseignement afin de répondre aux multiples besoins des élèves (Belcourt, 2010). Selon le Groupe de travail sur la différenciation pédagogique en Outaouais (GTDPO), il est question de la perspective réflexive de l'enseignant qui réfère à la manière dont il conçoit l'enseignement et l'apprentissage, à son attitude vis-à-vis la diversité et à sa capacité de mobiliser les ressources nécessaires pour assurer le développement des compétences de l'élève (GTDPO, 2005). Alors, l'enseignant qui souhaite différencier s'emploie dans une démarche de praticien réflexif afin d'ajuster sa pratique en choisissant ses divers outils de différenciation pédagogique selon les besoins de son groupe d'élèves.

Bref, selon l'auteur, la nature de la différenciation pédagogique prendra une perspective différente. Les recherches actuelles appellent à une nécessité d'aborder la recherche sur la différenciation pédagogique par une association chercheur-praticien pour mieux aborder la problématique du concept et le redéfinir dans les contextes où il est appelé à s'exercer (Prud'homme et al., 2005). Viens (2010) rappelle qu'il faut dépasser les principes théoriques et les outils pratiques en matière de différenciation pour y cerner son articulation, sa mise en œuvre. La mise en lumière de cette « articulation » nécessite une méthodologie soigneusement choisie pour réussir à prendre en considération toute sa complexité. La difficulté réside dans le fait qu'il est déjà en soi difficile pour un chercheur de distinguer les enseignants qui différencient de ceux qui ne différencient pas. Kirouac (2010) nous invite justement à explorer le discours de ceux ne disant pas en faire ou ne pas vouloir en faire. L'étude de certains cas négatifs nous permettrait peut-être de mettre en lumière certains aspects distinctifs. Plusieurs auteurs incitent à poursuivre les recherches en cumulant plusieurs outils de collecte de données tels que des questionnaires, des entrevues et des observations pour avoir un accès autant aux pratiques

déclarées que réelles (Belcourt, 2010; Nootens et Debeurme, 2010). Puis, comme la recherche jusqu'à maintenant s'est concentrée auprès des enseignants travaillant dans les classes ordinaires, Paré (2011) incite à poursuivre les recherches en allant consulter d'autres spécialistes entourant les EHDAA travaillant souvent à l'intérieur de classe spécialisée.

1.2.2 Différenciation pédagogique en classe spécialisée

Jusqu'à maintenant, la recherche, tant francophone qu'anglophone, s'est penchée sur le contexte de la classe ordinaire auprès d'élèves en difficulté, mais intégrés (Gauthier, 2011; Jones, Yssel, et Grant, 2012; LaMantia, 2012; Nootens, 2010; Nootens et Debeurme, 2010; Nootens et al., 2012; Pearce, 2009; Saunders-Hampton, 2013; Whitaker, 2008). Aucune étude ne s'est déroulée exclusivement dans un modèle de service en classe spécialisée. Il serait important de développer des recherches dans ce modèle de service pour déterminer quelles sont les meilleures façons d'enseigner aux élèves en grandes difficultés (Ivory, 2007). Nous savons que le prédicteur le plus important en ce qui concerne le développement des EHDAA est la qualité des approches pédagogiques utilisées (modes d'enseignement à privilégier, l'apprentissage coopératif, le rôle des adaptations pédagogiques) (Hocutt, 1996; Katz et Miranda, 2002). De plus, le nombre de classes spécialisées au Québec ne cesse d'augmenter (MELS, 2009).

Welsh (2010) a pu suivre un groupe d'élèves ayant des difficultés de lecture qui fréquentaient une classe ressource. Les résultats de son étude sont concluants en ce qui concerne le développement de l'habileté des enseignants à répondre aux difficultés des élèves : l'attention portée aux difficultés s'effectuait en rencontre un à un, en petit groupe, ou à l'aide de programme informatique. Toutefois, Welsh (2010) éprouvait en même temps un programme d'enseignement de décodage de la lecture. Ses résultats semblent déformés par l'analyse de deux objets d'étude conjoints : son programme de décodage de la lecture et l'insertion de la différenciation pédagogique. Dans une autre étude réalisée dans un modèle de classe-ressource, Ivory (2007) a mis sur pied un programme de formation professionnelle pour des enseignants en mathématique afin de leur permettre de différencier leur enseignement en fonction des intelligences multiples de Gardner. Ainsi, il a mis en évidence que seulement certains élèves

avec des particularités semblaient profiter de ce changement et qu'il s'agissait davantage d'un problème de motivation de la part des élèves pour accomplir les tâches.

En somme, les recherches sur la différenciation pédagogique présentées ci-dessus à l'extérieur de la classe ordinaire proviennent exclusivement des États-Unis. Elles apportent des éclairages intéressants sur certains outils de différenciation utilisés auprès d'élèves présentant de grandes problématiques scolaires. Néanmoins, ces études n'étudient que l'efficacité de certains programmes. Comme on l'a vu, la différenciation pédagogique est plus vaste que la simple application de pratiques d'enseignement efficaces. Afin de mieux cerner la mise en œuvre de la différenciation en classe spécialisée, notre recherche ciblera les classes dédiées aux élèves ayant une déficience langagière. Le choix de cette population est judicieux parce qu'il s'agit de l'une des sous-catégories d'élèves handicapés les plus nombreuses, qu'ils sont peu nombreux à obtenir leur diplôme d'études secondaires, et qu'ils se retrouvent très souvent dans un modèle de service ségrégué. Cette population d'élèves est la visée de plus en plus de recherche (de Weck et Marro, 2010). L'hétérogénéité des manifestations de la déficience langagière d'un élève à l'autre exige de l'enseignant une très bonne flexibilité à mettre en place simultanément des adaptations pour le groupe et des adaptations individuelles. Dans la section suivante, il sera question des recherches portant sur la différenciation pédagogique auprès de ces élèves.

1.2.3 Différenciation pédagogique envers les élèves ayant une déficience langagière

Jusqu'à maintenant, il n'existe pas de recherche connue au Québec ou à l'international liant directement la différenciation en contexte de classe spécialisée accueillant des élèves ayant une déficience langagière. Toutefois, certaines études québécoises ont ciblé les pratiques de différenciation auprès de cette population. D'un côté, Gauthier (2011) a mis en évidence que la présence d'un élève ayant un trouble langagier intégré en classe ordinaire ne modifie pas les pratiques de différenciation en lecture des enseignants. Dans le même ordre, Nootens (2010) a mis en évidence les pratiques d'adaptation d'enseignants expérimentés en contexte de classe ordinaire intégrant des élèves ayant des difficultés langagières. Ces enseignants utilisaient des adaptations générales dans la classe apportées à l'organisation de la classe, au mode de regroupement des élèves, aux méthodes et stratégies d'enseignement ainsi qu'au matériel

d'enseignement-apprentissage. Les adaptations spécifiques aux élèves présentant des difficultés langagières relevaient essentiellement d'une adaptation de la nature et de l'ampleur du soutien offert à l'élève en cours de tâche.

D'un autre côté, la littérature anglophone permet d'identifier plusieurs pratiques jugées efficaces pour la réussite scolaire de cette population, se retrouvant à être des outils permettant de faire de la différenciation pédagogique. En effet, l'enseignement explicite, en parallèle avec la *direct instruction*, domine parmi les écrits (Davies, Shanks, et Davies, 2004; Finestack et Fey, 2009; Ganz et Flores, 2009; Green et Klecan-Aker, 2012; Hall-Kenyon et Black, 2010; McCollough, Weber, Derby, et McLaughlin, 2008; Montgomery et Hayes, 2005; Motsch et Riehemann, 2008; Nelson, 2005; Patterson, Houchins, Jolivette, Heflin, et Fredrick, 2011; Spencer, Goldstein, et Kaminski, 2012; Steele et Mills, 2011; Sturm, 2012). Puis, parce ces élèves ont des difficultés réceptives du langage assez importantes, plusieurs autres pratiques éprouvées efficaces pour répondre aux besoins des élèves ayant une déficience langagière regroupent des modalités d'enseignement multisensorielles auditives, mais particulièrement visuelles et kinesthésiques (Alber et Foil, 2003; Lahalle, 2005; Mechling et Hunnicutt, 2011; Rader, 2008). Ces élèves nécessitent de nombreuses adaptations au plan langagier sur le type d'enseignement, le matériel et l'environnement pour évoluer pleinement d'où l'importance d'examiner comment les enseignants des classes spécialisées s'y prennent pour différencier.

Nous avons exposé précédemment que la différenciation pédagogique semble constituer un flou conceptuel parce que le phénomène est appelé à se redéfinir au fil du temps et des contextes, rendant plus difficile son étude au plan méthodologique. Aussi, nous avons peu de connaissances sur l'articulation de la différenciation dans la classe spécialisée où l'enseignant effectue régulièrement des adaptations pour répondre aux besoins des EHDAA. Dans un tel contexte, il devient ardu de préciser comment les enseignants des classes spéciales mettent en œuvre la différenciation pédagogique pour répondre aux besoins spécifiques des élèves ayant une déficience langagière afin d'assurer leur réussite scolaire et leur développement global.

1.3 QUESTION GÉNÉRALE DE LA RECHERCHE

Il apparaît nécessaire que la recherche scientifique poursuive ses investigations en ce qui concerne l'articulation de la différenciation pédagogique en s'intéressant particulièrement à sa mise en œuvre en classe spécialisée. Le développement des EHDAA étant principalement influencé par la qualité des approches pédagogiques et les méthodes d'enseignement à privilégier, il devient intéressant de cibler la classe spécialisée parce que ce modèle de service est de plus en plus présent. En plus, parmi les EHDAA, les élèves présentant une déficience langagière (code 34) constituent une population de choix, car ils représentent l'un des groupes les plus nombreux, qu'ils se retrouvent le plus souvent en classe spécialisée et qu'ils ont des besoins assez importants en adaptations de l'enseignement et de l'environnement pour progresser. Ainsi, nous formulons une question générale qui se précisera à la lumière du cadre théorique.

« Comment une enseignante en classe spécialisée dédiée aux élèves ayant une déficience langagière met en œuvre la pratique de la différenciation pédagogique? »

Prud'homme et al. (2005, p. 3) rappellent que de « ne pas comprendre la différenciation en lien avec sa mise en œuvre dans la classe et dans l'école tend à perpétuer ou à confirmer la perception qu'il s'agit là d'un idéal lointain auquel on ne peut uniquement qu'aspirer ». L'étude des pratiques éducatives différenciées est alors importante pour garantir la réussite éducative des tous les élèves.

1.4 PERTINENCE ET UTILITÉ DE LA RECHERCHE

Comme il a été mis en évidence, les connaissances scientifiques concernant la différenciation pédagogique sont restreintes à certains contextes : exclusivement en classe ordinaire. En résumé, les enseignants différencient, mais cette différenciation est très variable, de même que l'intégration d'un EHDAA n'apporte pas de changements dans la pratique de l'enseignant. Les recherches décrites ci-haut n'abordent pas un grand échantillon de population d'EHDAA. L'étude de l'efficacité de certaines pratiques de différenciation pour répondre aux besoins des EHDAA semble tout indiquée afin d'enrichir les connaissances actuelles sur les pratiques de différenciation pédagogique surtout en contexte de classe spécialisée où les approches pédagogiques diffèrent de celles en classe ordinaire.

La qualité des approches pédagogiques étant le prédicteur positif du développement des EHDAA (Hocutt, 1996), l'étude des pratiques de différenciation pédagogique des enseignants en classe spécialisée pour les élèves ayant une déficience langagière est pertinente, car il s'agit du modèle de service le plus fréquemment offert au Québec à ces élèves. Cette population d'élèves aurait presque triplé en dix ans (MELS, 2010; Villeneuve, 2011). De ce nombre, en 2009-2010, il n'y avait que 32,1% intégrés en classe ordinaire (MELS, 2010).

Les élèves ayant une déficience langagière peuvent mieux réussir par l'application de méthodes ou de stratégies d'enseignement efficaces relevant de la différenciation pédagogique, et ce même s'ils performant toujours moins que les élèves de classes ordinaires (Takala, 2006). Plusieurs études scientifiques portent sur les caractéristiques des élèves présentant une déficience langagière et sur les modalités d'intervention les plus efficaces (de Weck et Marro, 2010). Toutefois, elles relèvent du domaine de l'orthophonie et de la neurologie que du domaine de l'éducation (Vergara, 2009). Depuis quelques années, cette population d'élèves est placée sous la loupe éducative. Selon Beauregard (2006), les études en contexte scolaire concernant cette population s'intéressent à des méthodes d'enseignement spécifiques ainsi que sur la relation famille-école. Puis, les classes spécialisées pour les élèves ayant une déficience langagière sont très peu documentées dans la recherche et celles qui existent sont officieuses (Vergara, 2009).

En plus de l'hétérogénéité des difficultés langagières d'un enfant à l'autre, la déficience langagière se caractérise par sa persistance, par la variabilité du portrait clinique dans le temps, de même que par une forte probabilité qu'il y ait peu d'évolution si l'on n'intervient pas auprès de ces enfants (Beaulieu et Buttiens, 2005). Donc, il appert de poursuivre la recherche sur les approches pédagogiques leur permettant une plus grande réussite scolaire : cette population d'élèves en grande croissance et diplômants très peu par la suite au secondaire (MELS, 2010).

DEUXIÈME CHAPITRE – LE CADRE THÉORIQUE

La problématique précédemment exposée fait état de la nécessité d'étudier l'organisation et la mise en œuvre de la différenciation pédagogique en classe spécialisée dédiée aux élèves ayant une déficience langagière. Dans ce chapitre, l'analyse de la littérature scientifique porte sur la différenciation pédagogique, les élèves ayant une déficience langagière et l'étude de la pratique enseignante afin de dresser un portrait détaillé de ces champs d'études. Ainsi, les cadres théoriques de Tomlinson (1999), Przemicky (2004), Prud'homme (2007), Prud'homme et Bergeron (2009), Guay, Legault, et Germain (2006), GTDPO (2005), Paré (2011), Saulnier-Beaupré (2012), et Whitaker (2008) seront passés en revue dans le but d'y délimiter les composantes qui seront utilisées pour analyser la pratique enseignante différenciée. Les caractéristiques et les besoins des élèves ayant une déficience langagière seront présentés et mis en relation avec le cadre de la différenciation pédagogique. Une clarification conceptuelle des modèles d'analyse de la pratique professionnelle enseignante permettra de définir les différentes composantes de la pratique enseignante et de l'acte d'enseigner en nous reposant sur le modèle d'analyse de Goigoux (2007) pour illustrer la pratique enseignante différenciée. Enfin, nous présenterons une synthèse du cadre théorique élaboré et retenu pour cette recherche ainsi que les objectifs poursuivis pour répondre à la question générale de recherche préalablement exposée.

2.1 DIFFÉRENCIATION PÉDAGOGIQUE

La différenciation est reconnue comme une compilation de plusieurs théories et pratiques soutenues par des données empiriques validées par la recherche sur l'enseignement efficace depuis les années 80 (Hall, Strangman, et Meyer, 2011). Les multiples définitions de la différenciation, certaines semblables et certaines contradictoires, rendent complexe l'étude du phénomène influencé par plusieurs cadres de référence (Grenier, 2013). Afin d'éclaircir le concept, nous décrirons d'abord les définitions utilisées dans la recherche afin d'en ressortir les éléments essentiels pour notre projet. Ensuite, quelques classifications scientifiques utilisées seront présentées pour illustrer les indicateurs d'analyse de la différenciation pédagogique. Enfin, une illustration du phénomène en classe spécialisée sera présentée en synthèse.

2.1.1 Multiples définitions

La définition de la différenciation pédagogique s'est modifiée à travers le temps et les approches théoriques (Grenier, 2013). Souvent, les appellations *pédagogie différenciée* et *différenciation pédagogique* sont prises pour synonyme, mais parfois on les distingue (Gauthier, 2011). Ici, l'appellation différenciation pédagogique sera retenue, car il ne s'agit pas d'une pédagogie supplémentaire, mais de varier sa pédagogie pour répondre aux besoins du groupe. La prémisse de base de la différenciation stipule que les enfants n'apprennent pas tous à la même vitesse ni de la même façon (Akos, Cockman, et Strickland, 2007; Caron, 2003; Ivory, 2007; Meirieu, 2009; Perrenoud, 1997; Przesmycki, 2004; Saulnier-Beaupré, 2012; Tomlinson et Demers, 2010). Comme il s'agit d'offrir à chaque élève un apprentissage à sa mesure, la différenciation s'inscrit, pour plusieurs chercheurs, dans une perspective socioconstructiviste (Ivory, 2007; Prud'homme et Bergeron, 2012; Tomlinson, 1999, 2004). La différenciation pédagogique est définie à la fois comme une attitude, un système de croyances ou une philosophie (GTDPO, 2005; Kirouac, 2010; Prud'homme, 2007; Prud'homme et Bergeron, 2012; Viens, 2010), une stratégie d'adaptation du curriculum (Green, 2011; Tomlinson, 1999, 2004), un processus de changement de pratique (Belcourt, 2010; Guay, et al., 2006), une démarche nécessitant une diversification des méthodes (Drapeau, 2004b; Goupil, 2007; Ivory, 2007; Meirieu, 2004; Perrenoud, 1997; Tunaru, 2012; Welsh, 2010; Whitaker, 2008), ou un modèle de pratique enseignante (Prud'homme, 2007). Les prochaines sections présentent la description de chacune de ses dimensions.

2.1.1.1 Différencier est une philosophie

Les travaux de Viens (2010, p. 96) sur l'historique du concept de la différenciation pédagogique lui ont permis de conclure que celle-ci « n'est pas une pratique, mais une philosophie qui gravite autour de deux principes majeurs : la réussite scolaire dans une perspective de la justice sociale et le respect de la diversité chez les élèves ». Ce serait donc ces deux principes qui guideraient l'enseignant à modifier ses actions pédagogiques pour les respecter (Legendre, 2005). D'autres auteurs soutiennent l'idée de philosophie, mais la qualifie plutôt de « manière de penser qui ramène l'enseignant à ses conceptions de l'enseignement et de l'apprentissage, à son attitude devant l'hétérogénéité ainsi qu'à sa capacité de mobiliser

l'ensemble des ressources à sa disposition pour favoriser l'acquisition ou le développement des compétences chez les élèves » (GTDPO, 2005, p. 19). Pour Kirouac (2010, p. 28), « la différenciation se réalise par la façon d'entrevoir ou de penser l'éducation. Elle n'est ni une méthode, ni un dispositif particulier, mais une préoccupation, qui devrait concerner toutes les méthodes, tous les dispositifs, toutes les disciplines, tous les niveaux d'enseignement ». Prud'homme et Bergeron (2012, p. 12) définissent également la différenciation pédagogique comme une façon de penser l'enseignement, où l'enseignant stimule « la création d'une communauté d'apprentissage où la diversité est reconnue, exploitée et valorisée dans un climat d'interdépendance et d'intercompréhension ». Ces définitions reconnaissent alors une première composante liée à la philosophie et à la manière de penser de l'enseignant qui différencie.

2.1.1.2 Différencier est une démarche de diversification et d'analyse de pratique

Certains auteurs relèvent également l'aspect « manière de faire ». Tomlinson (2004, p. 21), pionnière du domaine de la recherche sur la différenciation aux États-Unis, définit la différenciation comme une « manière organisée, souple et dynamique d'ajuster l'enseignement et l'apprentissage de manière à atteindre les enfants à leur niveau et à leur permettre, en tant qu'apprenants, de progresser au maximum ». Dans cet ordre d'idées, la différenciation pédagogique serait vue « comme une démarche d'enseignement composée de méthodes diversifiées et organisées afin de répondre aux multiples besoins des élèves, et ce, dans des situations d'apprentissage fécondes pour eux (Belcourt, 2010, p. 13).

Plusieurs auteurs soutiennent que différencier est une démarche exigeant une diversification des méthodes. En effet, la différenciation pédagogique nécessite la mise en place de divers moyens et procédures d'enseignement afin que chaque élève soit placé dans un contexte d'apprentissage à sa mesure pour lui permettre de développer des compétences et de s'approprier les contenus d'apprentissage visés (Drapeau, 2004b; Goupil, 2007; Ivory, 2007; Kirouac, 2010; Meirieu, 2004; Perrenoud, 1997; Tunaru, 2012; Welsh, 2010; Whitaker, 2008). Cette idée soutient donc la dimension réflexive de la différenciation pédagogique qui préconise que l'enseignant s'implique dans une démarche d'analyse et d'ajustement de sa pratique pour tenir compte des préalables et des caractéristiques des élèves pour enseigner un objet d'apprentissage particulier (Belcourt, 2010; Guay et al., 2006).

Selon Guay et al. (2006) et Laliberté (1997), la différenciation pédagogique serait une démarche qui permet à l'enseignant d'analyser le contexte entourant les situations pédagogiques. Le pédagogue agit, « sur la base d'une solide connaissance des préalables et caractéristiques d'un ou de plusieurs élèves (sujet), de formules pédagogiques et d'interventions diversifiées (agent), du programme de formation (objet) et de l'environnement d'apprentissage (milieu) [et] tend à harmoniser ces différentes composantes d'une situation pédagogique ainsi que les relations entre elles, dans le but de favoriser l'apprentissage » tel qu'illustrée à la figure 1 ci-dessous (Guay et al., 2006, p. 1).

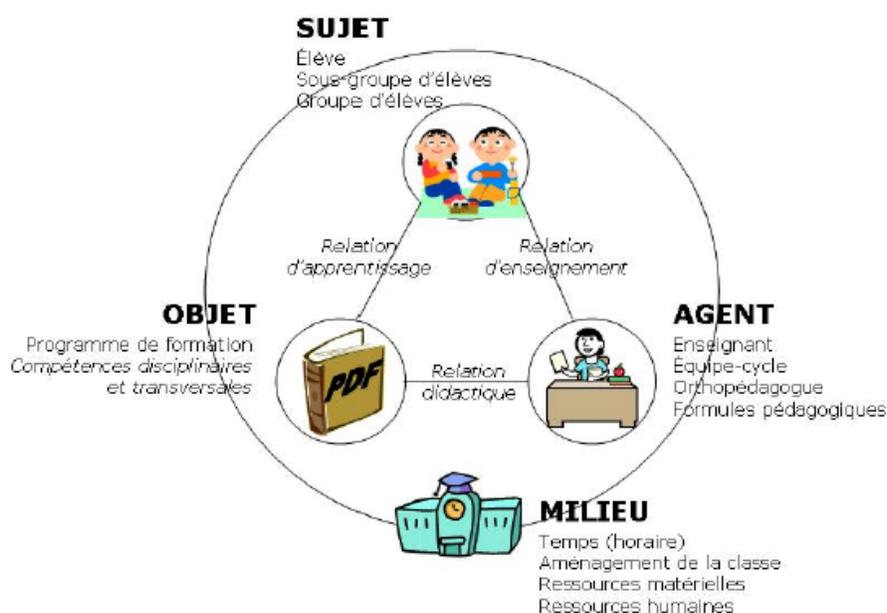


Figure 1 - Modèle de la situation pédagogique (Guay et al., 2006, p.1)

Donc, vue sous cet angle, la différenciation pédagogique est un processus qui vise à rendre l'apprentissage le plus accessible, efficace et motivant possible pour les élèves afin de répondre à leur style d'apprentissage, en utilisant la ou les méthodes efficaces qui les stimulent à apprendre, et qu'ils vivent une meilleure réussite, chacun à leur façon (Belcourt, 2010). C'est la raison pour laquelle, généralement du côté anglo-saxon, la différenciation est vue comme une stratégie d'adaptation du programme, afin de permettre à chacun des élèves d'avoir accès aux objets d'apprentissage, que l'élève soit en difficulté ou non (Green, 2011; Tomlinson, 1999).

2.1.1.3 Définition de la différenciation pédagogique retenue

Sans que les définitions présentées précédemment soient contraires, nous considérons qu'elles sont complémentaires. Il serait réducteur de considérer le concept de la différenciation pédagogique à une simple philosophie quand son application demande des savoirs et des savoir-faire précis pour en assurer une mise en œuvre réussie. En effet, la différenciation nécessite une grande rigueur, de l'organisation et de la flexibilité afin de mettre en œuvre un ensemble de situations et de techniques complexes visant à comprendre et à gérer la grande variété de différences des élèves (Prud'homme, 2007). Lors d'une étude de cas multiple (2012-2014)², au Nouveau-Brunswick, au Québec et en Ontario, nous avons pu observer qu'il y avait effectivement des savoirs et des savoir-faire précis relevant de la différenciation pédagogique à l'intérieur de la pratique enseignante quotidienne. Ainsi, nous proposons la définition suivante parce qu'elle intègre les principaux aspects relevés précédemment dans les multiples définitions : une philosophie centrée sur la diversité des élèves ainsi qu'une démarche réflexive composée de méthodes diversifiées et d'outils de différenciation spécifiques. Tout comme Prud'homme (2007, p. 50), à la lumière de tous les éléments présentés, nous croyons qu'il serait avantageux de considérer chacun des éléments présentés comme complémentaires en définissant la différenciation pédagogique en tant que

« modèle de pratique enseignante centrée sur la diversité, conçue et comprise comme une manifestation située, dynamique et légitime de l'unicité de l'élève, qui s'articule par la création en classe et à l'école d'une culture d'échange et d'interdépendance au regard de la réussite scolaire et de la justice sociale ».

² Étude multicas de pratique de différenciation pédagogique et du savoir professionnel d'enseignants du primaire œuvrant dans une perspective inclusive au Nouveau-Brunswick, au Québec et en Ontario - Subvention CRSH développement de savoirs 2012-2014. Par : Prud'homme, L., Paré, M., Leblanc, M., Sermier-Dessemontet, R., Aucoin, A. et David, R.

En somme, la différenciation pédagogique est partie intégrante de la pratique enseignante. Il pourrait s'agir d'une expertise en enseignement où l'enseignant s'assure que sa pratique rejoint tous les élèves dans leurs façons et leur rythme d'apprentissage (Tomlinson, 2004). L'enseignant qui fait le choix de différencier conçoit alors sa pratique plutôt centrée sur ses élèves que centrée sur lui-même (Tomlinson, 2000). En reconnaissant la différenciation pédagogique comme un modèle de pratique enseignante, cela permet de reconnaître les valeurs et les croyances de l'individu envers la légitimité de la diversité dans les classes tout en soutenant qu'il existe des savoirs et des savoir-faire précis pour exercer une pratique différenciée en diversifiant les méthodes d'enseignement en fonction des besoins du groupe et d'élèves en particulier. Cette définition n'est certes pas parfaite parce que la notion de différenciation pédagogique n'est pas figée dans le temps. Elle sera appelée à se redéfinir au fil du temps en fonction des contextes professionnels reliant l'enseignant-l'élève-l'école ainsi que des cultures, de l'hétérogénéité variante des classes et des contenus du programme.

Afin de mieux illustrer la différenciation pédagogique en tant que modèle de pratique enseignante, nous proposons d'établir des indicateurs relevant de différents cadres théoriques de travaux récents portant sur la différenciation pédagogique.

2.1.2 Indicateurs d'analyse de la différenciation pédagogique

Généralement, les recherches étudiant le phénomène de la différenciation pédagogique utilisent les indicateurs du modèle de différenciation créés par Tomlinson (1999), et réinterprétés au Québec par une praticienne reconnue, Jacqueline Caron (2003), désignés par dispositifs de différenciation. Caron (2003) nous présente la différenciation comme une pratique de gestion de l'hétérogénéité représentant la diversité grandissante entre les élèves dans les classes d'aujourd'hui. Il est certain que la manière que l'enseignant perçoit les différences dans sa classe aura un impact sur sa façon de gérer l'hétérogénéité dans son groupe. Ainsi, les différents facteurs d'hétérogénéité servant à un enseignant pour différencier seront présentés. Puis, un éclairage sera apporté à la distinction entre une pratique de diversification, de différenciation et d'individualisation qui s'effectue en contexte d'apprentissage et d'évaluation. Nous présenterons d'abord ces éléments pour les illustrer ensuite dans le contexte de la classe spécialisée.

2.1.2.1 Conception de la différence

Notre définition retenue de la différenciation en tant que modèle de pratique enseignante s'appuie sur le concept de la diversité qui s'inscrit dans un respect des différences entre les élèves et où l'enseignant crée dans sa classe une culture d'interdépendance avec sa communauté d'apprenants. Toutefois, il a clairement été établi que ce ne sont pas tous les enseignants qui différencient et que cette prise en compte de la diversité s'effectue différemment pour tous les agents en éducation. Prud'homme (2007) a utilisé les perspectives de l'enseignement de Pratt pour décrire et situer comment la diversité est perçue par les enseignants qui différencient. Les participantes à son projet ont inscrit la différenciation pédagogique davantage dans une perspective de l'enseignement de réforme social, mais les participantes ont également souvent recours à des moyens associés aux perspectives développementale et de sollicitude (Prud'homme, Dolbec et Guay, 2011). Le recours aux perspectives sur l'enseignement étant trop général, l'utilisation d'un cadre plus spécifique à la diversité devient nécessaire.

Pour notre part, nous allons davantage préciser la manière dont un enseignant qui différencie perçoit les différences. Ainsi, la manière dont l'enseignant pense et conçoit les différences entre les élèves servirait à mieux éclaircir comment ces dernières influencent la planification et la mise en œuvre de la différenciation pédagogique. À juste titre, Kahn (2010) a établi trois principaux types de conception de la différence qui implique indirectement aussi une vision de la différenciation pédagogique propre à chacune de ces trois conceptions.

Premièrement, la conception *naturalisante* de la différence reconnaît qu'il existe des différences de nature entre les élèves (Kahn, 2010). Du même principe qu'il y a des enfants ayant les cheveux bruns et d'autres les cheveux blonds, les élèves ont des caractéristiques intellectuelles et comportements propres à eux. Justement, plusieurs théories ont vu le jour dans le monde de l'éducation en ce qui concerne les différents styles d'apprentissage, les intelligences multiples, les styles cognitifs ou des profils de gestion mentale. Chaque élève a son propre profil d'apprentissage et l'enseignant qui différencie cherche à rejoindre le profil de tous ses élèves. L'enseignant mettra en place une diversité de stratégies afin de présenter le contenu d'apprentissage de manière variée répondant aux besoins des visuels ou des kinesthésiques, par exemple (Kahn, 2010). La différenciation pédagogique cherche alors à répondre à ces différences de nature.

Deuxièmement, la conception *quantitative*, quant à elle, provient de la comparaison dans les performances d'un élève avec celles des autres élèves qui caractérise alors un manque (Kahn, 2010). L'élève est alors pris comme différent parce qu'il manque de connaissance, d'efforts, de motivation, d'attention, de rigueur, etc. (Kahn, 2010). Au contraire de la première conception, la différence n'est pas de qualité, mais de quantité. La différence ici se manifeste parce que l'élève n'est pas apte à suivre la norme de progression prévue par le programme et la structure scolaire. La différenciation serait prise ici comme une pratique de remédiation. On retire tout de suite l'élève pour reprendre ce qu'il n'a pas compris ou ce qui a à être revue. Cette forme de soutien peut prendre plusieurs formes pendant le temps de classe ou à l'extérieur du temps de classe ou même pendant les vacances d'été.

Ces deux premières conceptions associent la différence venant de l'élève que ce soit de sa nature ou de ses manques. La troisième conception de la différence voit préférablement la différence causée par la culture scolaire. La conception en termes de *diffraction* conçoit plutôt que la différence prend racine dans un désajustement de la relation de l'élève et de la culture scolaire (Kahn, 2010). Il s'agit de revenir ici sur la figure 1 – *Modèle de la situation pédagogique* qui nous présente le triangle didactique illustrant la relation d'apprentissage entre l'élève et l'objet (PFÉQ) et la relation d'enseignement entre l'élève et son enseignant. Ainsi, certains élèves sont plus avantagés en raison de leur milieu familial ou de leurs caractéristiques individuelles à souscrire à la culture scolaire parce qu'ils s'accommodent facilement aux modalités d'apprentissages scolaires. La différenciation pédagogique dans cette conception serait, selon Kahn (2010), authentique parce que la différenciation n'est pas vue comme une adaptation de l'enseignement qui survient après que la différence se manifeste comme c'est le cas dans les deux premières conceptions. Cette conception invite à repenser l'école et les apprentissages scolaires. Il s'agirait d'anticiper les difficultés possibles des élèves dans leur rencontre avec la culture scolaire et adhérer à ce que l'élève n'est pas le seul responsable des difficultés qu'il rencontre mais bien l'interaction de l'élève avec l'enseignement.

Les trois conceptions de la différence ne prennent pas en compte les mêmes différences pour différencier. Toutes les différences pouvant être prises en compte par les enseignants pour différencier en classe ordinaire ou spécialisée, et constituant la diversité des élèves dans les classes, s'expriment par ce que nous choisissons de nommer des facteurs d'hétérogénéité.

2.1.2.2 Facteurs d'hétérogénéité

Tel qu'il a été démontré à la section précédente, la différenciation pédagogique est avant tout fondée sur le principe de la diversité des élèves dans les classes (Saulnier-Beaupré, 2012). Cette diversité s'exprime par ce que l'on nomme des facteurs de différenciation (Grenier, 2013). Toutefois, dans le cadre de cette recherche nous préférons les désigner comme des facteurs d'hétérogénéité parce que la nomenclature est plus spécifique à la diversité qui peut se considérer par l'hétérogénéité d'un groupe. Dans une classe, ces facteurs d'hétérogénéité désignent les différences existantes entre les élèves susceptibles d'avoir un impact sur la réussite scolaire. Ces facteurs constituent également le « pourquoi » un enseignant va différencier son enseignement (Tomlinson, 2004). Ainsi, la différenciation pédagogique ne considère pas seulement les habiletés scolaires des élèves (Green, 2011), mais bien toutes les caractéristiques impliquées dans l'éducation de l'enfant dans sa globalité (Hall et al., 2011). La recherche a identifié une longue liste de ces facteurs qui se résument à l'intérieur du tableau III suivant selon deux catégories : les facteurs liés aux diversités culturelles et les facteurs liés aux diversités individuelles (Ducette, Sewell, et Poliner Shapiro, 1996).

Tableau III - Facteurs d'hétérogénéité en classe

Liés aux diversités culturelles (Ducette et al., 1996)	
<i>Caractéristique ethnoculturelle</i>	-Les origines socioculturelles : <i>Race; Langue; Culture; Religion</i> (English-Sand et Zhang, 2007; Przesmycki, 2004) -Le cadre psychofamilial et les stratégies parentales : <i>Système de soutien; Expérience de l'élève</i> (Przesmycki, 2004)
<i>Caractéristique socioéconomique</i>	-Origine socioéconomique (Przesmycki, 2004)
Liés aux diversités individuelles (Ducette et al., 1996)	
<i>Caractéristique de genre</i>	-Le sexe (Presseau, 2004)
<i>Caractéristique développementale</i>	-Âge des apprenants (Przesmycki, 1991, 2004) -Rythme d'apprentissage (Akos et al., 2007; Przesmycki, 1991) -Stade de développement (Przesmycki, 1991, 2004)

<p><i>Caractéristique cognitive</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> -Niveau d’acquisition des connaissances (Przesmycki, 1991, 2004; Tomlinson, 2004) -Aptitude (Tomlinson et al., 2010) -Stratégies d’appropriation (Przesmycki, 1991, 2004) -Styles d’apprentissage (Ducette et al, 1996; Tomlinson, 2004; Tomlinson et Demers, 2010; Whitten et al., 2012; Winebrenner et Demers, 2008) -Modalités sensorielles (Smutny et al., 2008; Sprenger et al., 2010; Winebrenner et Demers, 2008) -Intelligences multiples (Campbell, 1999; Chapman et al., 2012; Ducette et al., 1996; McGrath et Noble, 2008; Whitten et al., 2012) -Méthodes de travail (Przesmycki, 1991; Chapman et al., 2012)
<p><i>Caractéristique affective et motivationnelle</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> -Attitude (Guay et al., 2006) -Motivation (Chapman et al., 2012; Przesmycki, 1991, 2004) -Confiance (Tomlinson et al., 2010) -Personnalité (Chapman et al., 2012; Przesmycki, 1991) -Intérêts (Chapman et al., 2012; Smutny et al., 2008; Tomlinson et Demers, 2010; Winebrenner et Demers, 2008)

Toutes ces caractéristiques, qu’elles soient liées directement à l’individu ou à sa culture, peuvent servir de point de référence lors de la planification d’un enseignement différencié. Elles peuvent être prises en compte par les différents dispositifs de différenciation, constituant le « comment » différencier qui sera décrit à la section suivante.

2.1.2.3 Dispositifs de la différenciation pédagogique

Ces dispositifs, bien qu’il y ait quelques différences dans la terminologie, font consensus parmi plusieurs auteurs : la différenciation s’applique aux structures organisationnelles (environnement d’apprentissage), aux processus d’enseignement-apprentissage, aux contenus d’apprentissage et aux productions des élèves (Caron, 2003; Gillig, 2008; Meirieu, 2009; Przesmycki, 1991; Tomlinson, 2010). Dans le prochain tableau IV, vous retrouverez la classification des dispositifs des pratiques de différenciation pouvant avoir lieu dans une classe ainsi qu’une brève description.

Tableau IV - Dispositifs de la différenciation pédagogique

Dispositif de différenciation	Description (Caron, 2003; Tomlinson, 1999, 2004)
Structure organisationnelle	Différentes modalités organisationnelles à l'intérieur de la gestion de la classe : groupes de travail, gestion du temps, aménagement de l'espace ou ressources disponibles.
Contenu d'apprentissage	Contenus à faire apprendre et matériel didactique qui permet l'atteinte des objectifs visés.
Processus d'enseignement-apprentissage	Représente le « comment » l'élève va apprendre le contenu : par intérêt, profil d'apprentissage, type d'intelligence, stratégies, outils, etc.
Production des élèves	Traces d'apprentissage soumises à évaluation et qui démontrent l'apprentissage réalisé par l'élève.

Lorsqu'un enseignant différencie, il peut faire appel à ces quatre dispositifs autant en situation d'apprentissage qu'en situation d'évaluation. De plus, ces différents dispositifs peuvent être utilisés pour différencier dans deux contextes : en contexte d'hétérogénéité (pour toute la classe) ou en contexte spécifique (pour certains élèves réunis en fonction d'un besoin particulier). Ainsi, l'utilisation des divers dispositifs selon les deux contextes nous amène à faire la distinction entre la pratique de diversification, de différenciation et d'individualisation.

2.1.2.4 Niveaux de la différenciation

La différenciation pédagogique s'adresse à tous les élèves de la classe. Toutefois, les actions de l'enseignant seront parfois dirigées pour tout le groupe, parfois pour certains élèves qui présentent des besoins particuliers. Le MELS (2006) et Caron (2008) parlent tous deux de niveaux de différenciation pour distinguer quels élèves en bénéficieront ou en seront la cible. Toutefois, il existe une distinction entre ces divers niveaux. En somme, Caron (2008) réintègre différemment les niveaux prescrits par le MELS (2006) parce qu'ils ne correspondent pas tous à la différenciation pédagogique dans toute son authenticité. Voyons la distinction et les ressemblances entre les deux typologies relevées.

Tout d'abord, le MELS (2006) a établi ses trois niveaux de la différenciation pédagogique lors de la publication de son document sur les normes à suivre en situation d'évaluation au secondaire. Ces normes se sont ensuite vues appliquées à l'ordre primaire autant aux situations d'apprentissage que d'évaluation. Les niveaux de la différenciation se présentent alors en fonction des normes en situation d'évaluation, mais qui doivent servir de guide également en situation d'apprentissage. Au premier palier, la flexibilité pédagogique s'adresse à tous les élèves, de classe ordinaire ou spécialisée, et il s'agit d'offrir des choix variés sans que cela vienne modifier les critères d'évaluation. Ensuite, au second palier, les adaptations sont dirigées vers un ou plusieurs élèves avec un besoin particulier sans que cela modifie les critères d'évaluation. Toutefois, les adaptations doivent être inscrites au plan d'intervention de l'élève. Enfin, au troisième palier, il s'agit de modifier les critères d'évaluation de l'élève parce qu'il ne peut atteindre les objectifs. Cette modification aura une incidence sur la sanction des études, car l'élève ne pourra pas participer à une classe ordinaire au secondaire s'il n'a pas répondu aux exigences minimales de la sixième année du primaire.

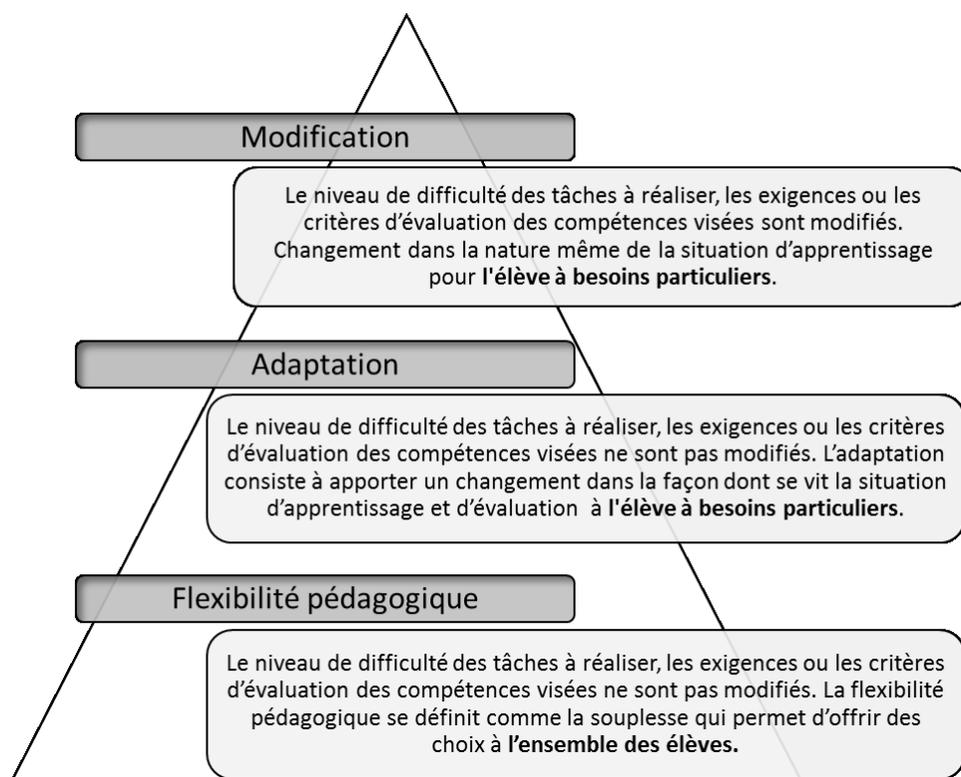


Figure 2 - Modèle adapté des niveaux de différenciation selon le MELS (2006, p.4)

En présentant la différenciation pédagogique de cette façon, le MELS (2006) promeut une différenciation pédagogique centrée uniquement sur les habiletés scolaires. En revanche, les travaux et les définitions présentés précédemment démontrent que la différenciation pédagogique ne se constitue pas de pratiques d'individualisation, c'est-à-dire d'adaptations et de modifications. En effet, plusieurs autres facteurs d'hétérogénéité que les habiletés scolaires peuvent être pris en compte.

Pour sa part, Caron (2008) présente également des niveaux de différenciation, mais au nombre de quatre (diversifier, différencier, adapter et individualiser), qu'elle désigne comme des moyens possibles pour gérer l'hétérogénéité d'une classe. La particularité du modèle de Caron (2008) réside dans le fait qu'elle attribue deux contextes à la différenciation pédagogique : le contexte d'hétérogénéité faisant référence à l'ensemble de la classe et le contexte de spécificité qui fait référence aux niveaux du MELS (2006). Elle relie, dans la figure 3 suivante, ses quatre niveaux de différenciation, car la pratique quotidienne d'un enseignant pourrait se constituer d'un équilibre entre ces derniers.

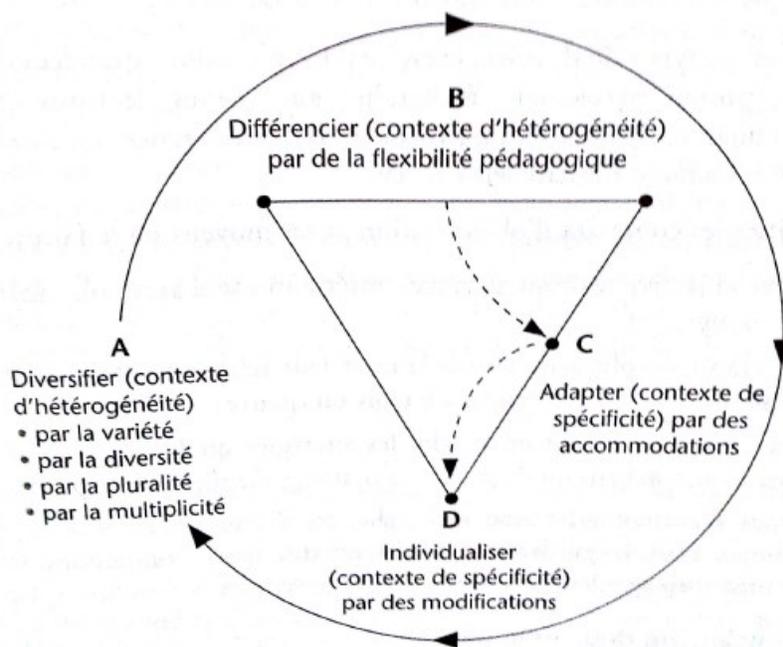


Figure 3 - Niveaux de différenciation selon Caron (2008, p.5)

Sa manière de penser l'articulation de la différenciation pédagogique entre ces quatre niveaux constitue l'un des points centraux de la mise en œuvre de la différenciation en situation de classe selon Tomlinson (2004) : l'enseignant doit assurer un équilibre entre les besoins du groupe et les besoins particuliers. L'enseignant se base sur les contenus du programme de formation pour sélectionner les éléments essentiels à faire acquérir chez tous les élèves. L'enseignant planifiera un enseignement basé sur ces normes prescrites au moyen de la différenciation pour répondre aux besoins et caractéristiques des élèves de son groupe. Toutefois, pour certains élèves en difficulté, l'enseignant établira des objectifs différents, fixés dans leur PIA, pour qu'ils puissent continuer à progresser à leur rythme et selon leurs capacités.

Alors, en contexte d'hétérogénéité, avant de vraiment assister à la différenciation pédagogique dans toute son authenticité, nous retrouvons la diversification destinée à tous les élèves (composante A). Celle-ci se traduit par de la variété dans la mise en place des contextes d'apprentissage et à l'utilisation de multiples stratégies d'enseignement, sans nécessairement prendre en compte les besoins du groupe (Caron, 2008). Il s'agirait par exemple de diversifier les structures organisationnelles de la classe ou les modalités de travail, ou de diversifier les stratégies d'enseignement pédagogiques (Caron, 2008). Diversifier ne signifie pas nécessairement différencier, mais il s'agit d'un premier pas pour s'engager dans une démarche professionnelle intégrant la différenciation pédagogique (Caron, 2008). Ce niveau constitue un préalable à la différenciation, car il est nécessaire d'avoir acquis la capacité de choisir parmi une multitude de contextes d'apprentissage et de stratégies d'enseignement lorsqu'il est temps de prendre en considération divers besoins émanant des élèves.

Ensuite, l'enseignant prend en compte plusieurs facteurs d'hétérogénéité pour planifier un enseignement différencié en ayant des objectifs spécifiques du PFÉQ à atteindre : il s'agit de la différenciation authentique (composante B). L'enseignant crée une communauté d'apprentissage où chacun des individus participe à une ouverture aux différences (Caron, 2008). La différenciation peut s'effectuer par les divers dispositifs mentionnés – choix de contenus différents, de processus variés ou de productions variées à l'aide de structures diversifiées. De plus, Caron (2008) y stipule que la différenciation ne modifie les critères d'évaluation des situations pédagogiques. Ainsi, elle garde une cohérence avec les niveaux stipulés par le MELS (2006), qui serait dans ce cas-ci la flexibilité pédagogique.

Puis, comme il a été mentionné précédemment, certains élèves auront besoin d'interventions plus spécifiques pour assurer leur réussite scolaire. Il s'agit alors ici de la différenciation dans un contexte de spécificité, car il ne concerne que certains élèves et cela en fonction de leurs habiletés scolaires. Caron (2008) réfère alors aux adaptations (composante C) qui sont des accommodations, des ajustements ou des aménagements à des situations d'apprentissage et d'évaluation sans venir en modifier les exigences. Les adaptations apportées peuvent porter sur les procédures à suivre, la présentation visuelle du matériel ou du contenu. Ce niveau correspond au niveau « adaptation » du MELS (2006).

Enfin, dans de rares cas, lorsque les besoins de l'élève nécessitent plus que des tâches adaptées, Caron (2008) nomme ce niveau de différenciation « individualiser » (composante D), qui correspond au niveau « modification » du MELS (2006). L'individualisation implique des modifications aux exigences et critères d'évaluation. Caron (2008) indique qu'il s'agit d'une mesure temporaire, car il serait difficile pour un élève de toujours se retrouver seul face à une tâche sans profiter de la coopération, de la diversification et de la différenciation dont tous les autres apprenants bénéficient.

En somme, chacun des niveaux se présente en situation d'apprentissage ou d'évaluation. Sans le moindre doute, comme la différenciation pédagogique est centrée sur les caractéristiques et les besoins des élèves, il semble nécessaire que l'enseignement et l'évaluation soient indivisibles (Saulnier-Beaupré, 2012). En effet, l'évaluation formative tout au long d'un apprentissage permet aux enseignants de suivre l'évolution des élèves (Beauchaine, 2009). Toutefois, comme Caron (2008) le définit, seule la différenciation (composante B) représente la différenciation pédagogique exposée tout au long du chapitre. Nous proposons alors une adaptation du modèle de Caron (2008) en illustrant la diversification comme préalable à la différenciation en contexte d'hétérogénéité et les pratiques d'individualisation (adaptation et modification) en parallèle comme une boîte à outils supplémentaire en contexte de spécificité.

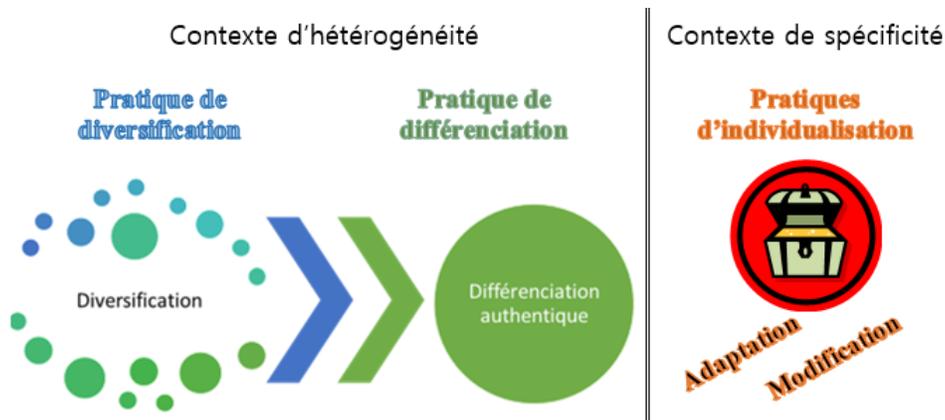


Figure 4 - Synthèse des niveaux de différenciation entre Caron (2008) et MELS (2006)

Les différents niveaux de différenciation présentés seront nécessairement mis en œuvre dans la classe spécialisée dédiée aux élèves ayant une déficience langagière, car ils éprouvent de grands besoins d'individualisation dans toutes les disciplines scolaires en plus de présenter les mêmes facteurs d'hétérogénéité que nous pourrions retrouver dans la classe ordinaire.

2.1.3 Différencier en classe spécialisée

Les enseignants titulaires d'une classe spécialisée doivent enseigner les mêmes contenus du PFÉQ que les enseignants de la classe ordinaire. « Les programmes d'études [ont été] élaborés ou révisés [lors de la réforme] en prenant en considération, dès le départ, la diversité des besoins et des capacités des élèves, notamment des élèves handicapés ou en difficulté, l'objectif étant d'adapter les programmes *a priori* » (MEQ, 1999, pp. 18-19). Seuls les enseignants intervenant auprès d'élèves présentant des incapacités intellectuelles moyennes, sévère ou profondes ont un tout autre programme éducatif. Lorsque le MELS a émis le document *Le plan d'intervention...au service de la réussite éducative : Cadre de référence pour l'établissement des plans d'intervention* afin que tout le Québec s'appuie sur la même démarche, il accordait une place prépondérante à la différenciation pédagogique qui permettait alors d'accéder au PFÉQ par trois voies possibles, tel que démontré à la figure 5 suivante. Ces voies étant considérées autant en classe ordinaire qu'en classe spécialisée.

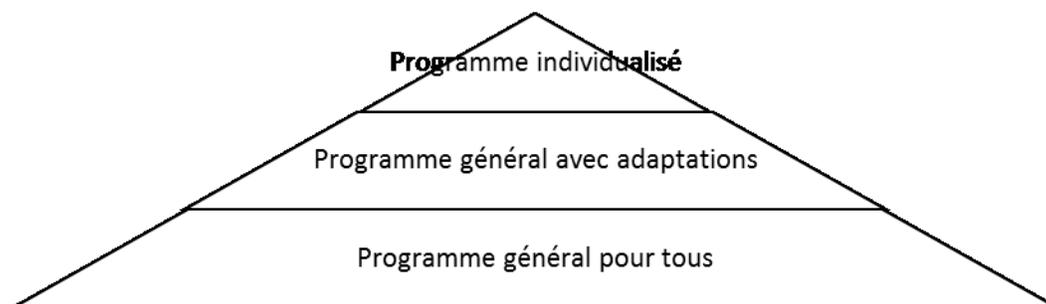


Figure 5 - Niveaux d'accès au programme de formation (MELS, 2004)

Cette figure ressemble en tout point aux trois paliers des niveaux de différenciation pédagogique du MELS (2006) présentés précédemment – flexibilité, adaptation et modification. Au Québec, la Loi sur l’instruction publique (LIP) oblige le directeur de l’école à établir un PIA pour les EHDAA et d’y inscrire obligatoirement les adaptations et les modifications pour qu’elles aient lieu dans la classe (MELS, 2004). Dans une classe spécialisée, il est certain que tous les élèves possèdent des PIA contenant des adaptations, et pour certains, des modifications de par leur classement spécialisé nécessitant une étude de besoin et qui démontre l’incapacité de l’élève à suivre le rythme et/ou le programme prévu pour son âge scolaire. Donc, nous retrouverions beaucoup plus les niveaux de différenciation « adaptation » et « modification » dans la classe spécialisée que dans une classe ordinaire. Toutefois, nous devrions retrouver également les pratiques de diversification et de différenciation, car il ne s’agit pas uniquement d’enseignement individualisé. L’enseignant œuvrant dans une classe spécialisée doit s’assurer d’établir un équilibre entre les besoins du groupe et les besoins de chaque individu (Tomlinson, 2004). « Cela signifie que l’enseignant doit planifier son enseignement et son évaluation en fonction des besoins de chacun de ses élèves, tout en gardant en tête les normes à atteindre, mais en empruntant des chemins différents, des moyens variés et en offrant le niveau d’étayage approprié à chacun de ses élèves » (Saulnier-Beaupré, 2012, p. 83). Un enseignant qui différencie en classe spécialisée devrait avoir recours aux différents dispositifs de différenciation, peu importe qu’il s’agisse de diversification, de différenciation, d’adaptation ou de modification. Comme il a été stipulé dans le problème de recherche, il est assez difficile de connaître les facettes de la différenciation pédagogique dans les classes spéciales, car aucune recherche n’a été conduite sur le sujet dans ce type de modèle de service pour les EHDAA.

Pour plusieurs chercheurs, la différenciation pédagogique ne concerne pas l'enseignement en classe spécialisée: la différenciation ne fait que fournir de multiples approches aux contenus, aux processus et aux productions pour rejoindre la diversité des élèves (Zigmond et Kloo, 2011). Elle ne concernerait que l'enseignement en classe ordinaire parce que différencier diffère beaucoup du processus d'adaptation ou de modification du programme (English-Sand et Zhang, 2007). La différenciation pédagogique en classe ordinaire serait orientée vers le groupe tandis que « l'enseignement spécial » (*special education*) serait dirigé vers l'individu : cet enseignement spécial recouvrerait des pratiques intensives et spécifiques pour combler les besoins d'un élève avec une problématique spécifique (Zigmond et Kloo, 2011). Il est à noter ici l'accent important sur les pratiques d'individualisation pour remédier aux problématiques des élèves en classe spécialisée. On peut cependant questionner cette vision des choses puisque l'enseignement offert dans les classes spéciales doit tout de même couvrir un programme de formation commun. En effet, tout comme en classe ordinaire, ces élèves constituent un groupe, une communauté d'apprentissage, qui représente une grande diversité d'élèves de par la nature de leurs difficultés, mais également de par leurs intérêts, leur origine ethnique ou leur profil d'apprentissage, pour ne nommer que ces facteurs d'hétérogénéité.

La différenciation pédagogique a été définie comme un « *modèle de pratique enseignante centrée sur la diversité, conçue et comprise comme une manifestation située, dynamique et légitime de l'unicité de l'élève, qui s'articule par la création en classe et à l'école d'une culture d'échange et d'interdépendance au regard de la réussite scolaire et de la justice sociale* » (Prud'homme, 2007). Les enseignants qui différencient ont à cœur d'assurer une réussite scolaire et sociale de leurs élèves tout en usant de multiples approches pour rejoindre le plus de facteurs d'hétérogénéité possible. En outre, il a été démontré qu'il est important d'utiliser de multiples approches d'enseignement afin de répondre aux défis complexes de l'enseignement en classe spécialisée (Gersten et Santoro, 2007). Cette définition de la différenciation serait donc pertinente dans le contexte de classe spécialisée. En plus de difficultés spécifiques à leur trouble ou à leur handicap, ces groupes d'élèves présentent les mêmes facteurs d'hétérogénéité que ceux des classes ordinaires. Ainsi, les enseignants qui différencient en classe spécialisée utiliseraient diverses méthodes, stratégies ou du matériel afin de proposer plusieurs voies d'accès aux apprentissages, tout comme un enseignant en classe ordinaire.

Les différentes méthodes ou stratégies ou le différent matériel utilisé dans les classes spéciales relèvent également du concept de différenciation pédagogique et non pas seulement de l'éducation spécialisée. Il a été prouvé que les stratégies d'enseignement relevées dans les classes spéciales sont appuyées par la recherche sur l'enseignement efficace (Gersten et Santoro, 2007; Kavale, 2007). Le fait d'utiliser ces pratiques appuyées par la recherche rapproche encore plus l'enseignement de la classe ordinaire à celui de la classe spécialisée, car il ne s'agit plus d'« intervention spéciale » mais pouvant être conduite aussi dans la classe ordinaire (Kavale, 2007). Certains auteurs avaient des réticences au transfert de telles méthodes du contexte de classe spécialisée à celui de classe ordinaire, mais lorsque les approches sont considérées dans un cadre prévu pour toute la classe au lieu d'être destinées exclusivement aux EHDAA, ces approches ont apporté beaucoup de bénéfices à tous les élèves de la classe en assurant une amélioration de l'accès au contenu du programme pour l'ensemble des élèves (Adami, 2004; O'Brien et Guiney, 2001; Rose, 2007). Les approches d'enseignement structurées, le développement de la différenciation des apprentissages et l'implantation de systèmes de communication ont pu être observés comme des techniques générales déployées dans les classes spéciales ou les écoles spéciales et sont maintenant devenues des caractéristiques présentes de plusieurs milieux scolaires réguliers (Rose, 2007).

En somme, la différenciation pédagogique n'est pas un modèle de pratique enseignante comprenant exclusivement certaines méthodes d'enseignement. Ce modèle peut donc se retrouver autant en classe spécialisée qu'en classe ordinaire. Il ne suffit que d'avoir un enseignant qui croit en l'éducabilité de chacun et qui est prêt à considérer la diversité des élèves de sa classe. Afin de rejoindre les besoins de cette grande diversité, cet enseignant utilise une multitude de méthodes, de stratégies ou de matériel en différenciant les contenus, les processus, les structures ou les productions, et ce, quel que soit le niveau de différenciation. Puis, autant en classe ordinaire qu'en classe spécialisée, tous les facteurs d'hétérogénéité mentionnés en début de section sont présents et constituent des points de départ pour l'enseignant afin de planifier son enseignement différencié. Toutefois, l'enseignant en classe spécialisée pourra recourir plus fréquemment aux problématiques spécifiques d'apprentissage des élèves comme point de départ. À cet égard, la prochaine section introduit quelques spécificités en ce qui concerne les situations problématiques rencontrées par les élèves présentant une déficience langagière.

2.2 ÉLÈVES PRÉSENTANT UNE DÉFICIENCE LANGAGIÈRE

Un enseignant désirant différencier son enseignement à l'intérieur d'une classe spécialisée destinée à des élèves ayant une déficience langagière aura à tenir compte des divers facteurs d'hétérogénéité présentés précédemment, mais également de plusieurs facettes du handicap langagier. Avant d'en arriver à la description des différentes caractéristiques de la déficience langagière, les diverses nomenclatures seront fournies et mises en perspective avec quelques définitions. La distinction entre un retard et un trouble du langage permettra de comprendre en profondeur les besoins d'apprentissage de cette population pour enfin présenter comment la différenciation pédagogique pourrait répondre à de tels besoins.

2.2.1 Nomenclature diversifiée

Pour se référer aux élèves présentant une déficience langagière, les termes utilisés sont multiples. La littérature anglophone utilise les termes *specific language impairment* (Broc et al., 2013), *speech and language impairment* (Finestack et Fey, 2009), *receptive language learning disabilities* (Montgomery et Hayes, 2005), ou *delayed language development* (Davies et al., 2004) pour regrouper plusieurs troubles du langage. Le terme *specific language impairment* a remplacé le *developmental aphasia* et le *childhood dysphasia* (Loncke, 2011). Pour le MELS (2007), la déficience langagière, associé au code de difficulté 34, réfère à une dysphasie sévère, à un trouble primaire sévère du langage, à un trouble mixte sévère du langage ou à une dyspraxie verbale sévère. Cependant, les agents d'éducation réfèrent à l'appellation courante dysphasie qui a remplacé le nom d'audimutité ou d'aphasie congénitale ou de développement vers le début des années 1990 (Beauregard, 2006). Dans le même ordre d'idées, les neuropsychologues francophones préfèrent demeurer avec le terme de dysphasie développementale, alors que la CIM-10, publiée par l'Organisation mondiale de la santé (OMS), ne reconnaît plus le terme dysphasie, mais bien trouble spécifique du développement du langage oral en déclinant sur la sphère réceptive, expressive ou mixte (Taly et Emmanuelli, 2013). Désormais, le DSM-5, publié par l'American psychiatric association (APA), reconnaît le *language disorder* en regroupant les types réceptifs et expressifs (APA, 2013). La section suivante définit le trouble spécifique du développement de la parole et du langage, le trouble du langage, la déficience langagière et la dysphasie.

2.2.1.1 Définitions multiples

Selon la nomenclature, les définitions vont varier autant dans leur contenu que dans leurs critères diagnostiques. De plus, certaines définitions vont regrouper plusieurs troubles tandis que d'autres seront plus spécifiques. Cette section présente des définitions de niveaux différents : au niveau étiologique, la définition du DSM-5 et de la CIM-10; au niveau administratif, celle du MELS; et au niveau professionnel, celle de l'Ordre des orthophonistes et des audiologistes du Québec (OOAQ). Dans la CIM-10 (OMS, 1997), au chapitre « troubles du développement psychologique », on retrouve les troubles spécifiques du développement de la parole et du langage (F80) de type expressif (F80.1) et réceptif (F80.2) tel que présenté au tableau V suivant.

Tableau V - Troubles spécifiques du développement de la parole et du langage (OMS, 1997)

F80 Troubles spécifiques du développement de la parole et du langage
Troubles dans lesquels les modalités normales d'acquisition du langage sont altérées dès les premiers stades du développement. Ces troubles ne sont pas directement attribuables à des anomalies neurologiques, des anomalies anatomiques de l'appareil phonatoire, des altérations sensorielles, un retard mental, un trouble envahissant du développement ou des facteurs de l'environnement. Les troubles spécifiques du développement de la parole et du langage s'accompagnent souvent de problèmes associés, tels des difficultés de la lecture et de l'orthographe, une perturbation des relations interpersonnelles, des troubles émotionnels et des troubles du comportement.
F80.1 Trouble de l'acquisition du langage, de type expressif
Trouble spécifique du développement dans lequel les capacités de l'enfant à utiliser le langage oral sont nettement inférieures au niveau correspondant à son âge mental, mais dans lequel la compréhension du langage se situe dans les limites de la normale. Le trouble peut s'accompagner ou non d'une perturbation de l'articulation.
F80.2 Trouble de l'acquisition du langage, de type réceptif
Trouble spécifique du développement dans lequel les capacités de l'enfant à comprendre le langage sont inférieures au niveau correspondant à son âge mental. En fait, dans la plupart des cas, le versant expressif est, lui aussi, nettement altéré et il existe habituellement des perturbations de l'articulation.

Donc, la définition de la CIM-10 demeure très générale et les caractéristiques spécifiquement langagières ne sont pas nommées. Le même constat se dégage de la définition du DSM-5 (APA, 2013, p. 42). Parmi les « troubles de la communication », on retrouve le trouble du langage, tel que décrit dans le tableau VI à la page suivante.

Tableau VI - Trouble du langage selon le DSM-5 (APA, 2013)

<p>➤ Trouble du langage</p> <p>A. Difficultés persistantes à l'acquisition et à l'utilisation du langage dans toutes ses modalités (i.e. parlé, écrit, gestuel, ou autre) à cause de déficits dans la compréhension ou la production produisant :</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Vocabulaire réduit (connaissance des mots et utilisation). 2. Structure de phrase limitée (habileté à placer les mots ou les accorder pour former des phrases basées sur les règles de la grammaire et de la morphologie). 3. Déficience dans le discours (habileté à utiliser le vocabulaire et relier les phrases pour expliquer ou décrire un sujet ou une série d'événements ou d'avoir une conversation). <p>B. Les habiletés langagières sont considérablement et quantitativement sous ce qui est attendu pour l'âge, se résultant en limitations fonctionnelles à la communication, à la participation sociale, à la réussite scolaire ou professionnelle, individuelles ou combinées.</p> <p>C. Les symptômes se manifestent tôt dans le développement de l'enfant.</p> <p>D. Les difficultés ne sont pas attribuables à une déficience auditive, un déficit sensoriel, un déficit moteur affectant la parole, ou une autre condition médicale ou neurologique et ne sont pas attribuables à une déficience intellectuelle ou un retard de développement global.</p>

Pour la classification du DSM-5 et de la CIM-10, les critères reprennent la notion d'exclusion de causes majeures médicales telle une perte de l'audition ou même des similitudes des troubles du langage pouvant survenir en cas d'incapacité intellectuelle, du trouble du spectre de l'autisme ou de troubles émotionnels graves (de Weck et Marro, 2010). Ces deux classifications générales peuvent constituer des points de repère pour les non-spécialistes comme les enseignants, mais ces définitions ne décrivent pas suffisamment les perturbations spécifiquement langagières, ne rendant alors pas compte de la grande hétérogénéité des troubles du développement du langage (de Weck et Marro, 2010). De plus, les conséquences du trouble sur la scolarité et la vie sociale des élèves sont peu évoquées.

La définition du MELS, présente un portrait plus spécifique que les définitions du DSM-5 et de la CIM-10. Pour le code de difficulté 34 – déficience langagière, le MELS (2007) regroupe sa définition sous trois aspects distincts : l'évaluation diagnostique, les limitations engendrées ainsi que les manifestations pouvant être observées sur le plan scolaire (voir le tableau VII à la page 48). Ce code regroupe également plusieurs types de troubles spécifiques du langage qui sont identifiés par l'évaluation d'un orthophoniste. Ce dernier évaluant l'atteinte au versant réceptif et au versant expressif. Cette définition explique aussi davantage les impacts des limitations langagières sur le plan scolaire. Toutefois, cette définition ne reconnaît que les troubles sévères du langage. Pourtant, un trouble du langage peut être jugé léger, modéré ou sévère selon les écarts au développement typique du langage considéré pour l'âge de l'enfant (Debeurme et Van Grunderbeeck, 2002).

Tableau VII - Déficience langagière selon le MELS (2007, p.17)

Évaluation diagnostique	Limitations	Manifestations observables
L'élève handicapé par une déficience langagière est celui :		
<ul style="list-style-type: none"> • pour qui une évaluation a été réalisée par un orthophoniste faisant partie d'une équipe multidisciplinaire, à l'aide de techniques d'observations systématiques et de tests appropriés; • cette évaluation révèle une atteinte très marquée (c'est-à-dire sévère) : - de l'évolution du langage, - de l'expression verbale, - des fonctions cognitivo-verbales <p>ET</p> <p>une atteinte modérée à sévère de la compréhension verbale;</p> <ul style="list-style-type: none"> • et conclut à une dysphasie sévère, à un trouble primaire sévère du langage, à un trouble mixte sévère du langage ou à une dyspraxie verbale sévère. <p>Les autres critères nécessaires sont :</p> <ul style="list-style-type: none"> • la persistance des troubles sévères au-delà de l'âge de 5 ans; • un suivi orthophonique régulier d'une durée minimale de six mois ayant précédé l'évaluation diagnostique. 	<ul style="list-style-type: none"> • qui connaît des limitations très importantes en ce qui concerne : - les interactions verbales, tant sur les plans de l'expression que de la compréhension, - la socialisation, - les apprentissages scolaires; • dont la persistance et la sévérité du trouble l'empêchent d'accomplir les tâches scolaires normalement proposées aux jeunes de son âge. 	<p>Sur les apprentissages :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Vocabulaire très limité, sur le plan autant de l'expression que de la compréhension. • Difficultés marquées en ce qui a trait à l'expression et à la compréhension de phrases, tant à l'oral qu'à l'écrit : agrammaticalité, non-respect de l'ordre des mots, incompréhension ou absence de phrases complexes, etc. • Difficultés marquées à acquérir des concepts nouveaux (espace, temps, durée, quantité, qualité). • Difficultés marquées sur le plan de la communication, tant à l'oral qu'à l'écrit : type de discours, intentions communicatives, etc. • Difficultés très marquées à réfléchir sur le langage. • Difficultés marquées en lecture, quant aux stratégies de reconnaissance et d'identification des mots. <p>Sur le fonctionnement à l'école :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Difficultés sur les plans comportemental et relationnel, en réaction au fait de ne pas être compris ou de ne pas comprendre. • Difficultés sur le plan de l'autonomie et de l'organisation spatiale et temporelle. • Difficultés à tenir compte des informations verbales de différentes situations.

Les milieux scolaires réfèrent fréquemment à la dysphasie pour désigner les élèves ayant le code de difficulté 34 – déficience langagière. Au Québec, l’OOAQ, qui établit les critères diagnostics pour les différents troubles du langage, présente depuis 2005 une nouvelle définition de la dysphasie. La dysphasie se présente comme un:

« trouble primaire du langage, dans les **sphères expressives ou réceptives**, qui s'observe par des **atteintes variables** affectant le développement de plus d'une composante du langage : phonologie, morphologie, syntaxe, sémantique, pragmatique. En plus d'une **hétérogénéité des manifestations de ce trouble d'un individu à l'autre**, il se caractérise, chez un même individu, par sa persistance, la variabilité du portrait clinique dans le temps, de même que par une forte probabilité qu'il y ait peu d'évolution sans intervention. La dysphasie est souvent accompagnée d'autres signes et peut aussi coexister avec d'autres déficiences. La dysphasie a des répercussions qui peuvent entraver le développement et le fonctionnement de l'individu sur les plans personnel, social, scolaire et professionnel. Par conséquent, **la dysphasie engendre des situations de handicap et des préjudices variables** pour l'individu et son entourage selon les circonstances et à tous les âges de la vie » (OOAQ, 2005, p. 5).

En somme, peu importe la nomenclature, le point essentiel des troubles du langage consiste à la compréhension et l’expression du langage sont nettement inférieures à la valeur moyenne correspondant à l’âge de l’enfant. Le trouble du langage est atypique, sévère et persistant. Les manifestations langagières se répercutent fortement au plan scolaire, familial et professionnel. Cette distinction amène à discerner le retard de langage d’un trouble sévère du langage tel que la dysphasie.

2.2.1.2 Distinction entre retard et trouble sévère du langage

En très bas âge, il est plus difficile de discerner un retard ou un trouble du langage par rapport aux normes, parce que tous les enfants passent par les mêmes étapes d’acquisition du langage, certains plus rapidement ou moins rapidement que d’autres (Association de parents d'enfants aphasiques et dysphasiques, 1998). Un retard de langage consiste surtout en un décalage temporel par rapport aux stades de développement typique du langage, décalage d’au moins 12 à 18 mois (de Weck et Marro, 2010). Alors, l’enfant ayant un retard suivra les mêmes étapes de développement langagier qu’un enfant normal, mais plus lentement (Reed, 1994).

Du point de vue de la production du langage, un retard se caractérise par l'apparition tardive des premiers mots ainsi qu'une persistance, durant la période préscolaire, de difficultés morphologiques (des pronoms et des déterminants, de l'ordre des mots, etc.) et lexicales (étendue du vocabulaire, organisation du lexique en classe sémantique, etc.), et dans plusieurs cas, phonologiques (de Weck et Marro, 2010). Selon l'OOAQ (1998), le retard se caractérisera par un ralentissement pour l'apprentissage du vocabulaire, de la structure de la phrase et de la prononciation de mots nouveaux ou complexes. Du point de vue de la compréhension, elle sera meilleure que la production. Les interactions quotidiennes avec l'entourage ne permettraient pas de distinguer un retard de langage; les lacunes ne seraient visibles qu'après une évaluation langagière par un spécialiste (de Weck et Marro, 2010). Un retard de langage pourrait disparaître grâce aux stimulations de l'entourage et à un suivi orthophonique (Association de parents d'enfants aphasiques et dysphasiques, 1998), souvent durant la première année scolaire (de Weck et Marro, 2010; Egaud, 2001; OOAQ, 1998).

À l'inverse, un trouble sévère du langage se caractérise par des déficits linguistiques persistants et plus sévères (OOAQ, 1998). Le trouble consiste en une déviation dans la séquence du développement du langage et l'enfant éprouve de très grandes difficultés dans l'émergence de ses compétences langagières (Reed, 1994). Le trouble du langage se manifeste autant par une difficulté sévère de production que de compréhension. Une difficulté sévère de production affecte la façon dont l'élève va penser à une idée, l'organiser au niveau sémantique et syntaxique avant de livrer son message (Rondal, Seron, et Alegria, 2000). Une difficulté sévère de compréhension apparaît quand la compréhension d'une idée, de mots employés ou du sens donné par une structure morphosyntaxique ou lexicale est limitée (Rondal et al., 2000). Puis, le trouble peut affecter une ou plusieurs composantes du langage : phonologie, morphologie, syntaxe, sémantique, et pragmatique (OOAQ, 2005; Rondal et al., 2000) de sorte que la très grande hétérogénéité des troubles du langage est reconnue par de nombreux chercheurs (de Weck et Marro, 2010). Enfin, les troubles du langage persistent au-delà de l'adolescence et de l'âge adulte (Loncke, 2011). De façon générale, la déficience langagière ne se répercute pas seulement sur le développement du langage, mais également dans le développement des domaines personnel, social, cognitif, scolaire, et plus tard, professionnel (Loncke, 2011; Vergara, 2009).

Afin de dresser un portrait des types de pratiques de différenciation pédagogique pouvant être utilisée auprès de cette population d'élèves présentant des manifestations langagières importantes, il semble pertinent de dresser l'éventail des caractéristiques langagières de ces derniers. Pour y arriver, nous utiliserons la littérature sur la dysphasie ainsi que sur le trouble spécifique du développement du langage oral parce qu'il y a peu de sources scientifiques sur les troubles sévères du langage en général. De cette façon, un aperçu spécifique des atteintes aux cinq dimensions langagières pourra servir de référent même si les élèves constituant la classe spécialisée destinées aux élèves ayant une déficience langagière ne présentent pas tous un diagnostic de dysphasie ou de trouble primaire du langage, car ce type de classe regroupe des élèves qui présentent « un trouble sévère et persistant du développement du langage *ou des caractéristiques et des besoins s'apparentant* et limitant de façon importante les interactions verbales, la socialisation et les apprentissages scolaires » (CSMV, 2011).

2.2.2 Caractéristiques langagières de ces élèves

Les élèves ayant une déficience langagière présentent des limitations langagières importantes se répercutant sur le plan scolaire (Loncke, 2011; Vergara, 2009), surtout pour l'apprentissage de la lecture et de l'écriture (Villeneuve, 2011). Puisque ces élèves ont des troubles dans la production et la compréhension du langage, ils ont généralement un vocabulaire limité et de la difficulté à comprendre les structures de phrases tant à l'oral qu'à l'écrit (FSE et CSQ, 2013). De par les difficultés à la reconnaissance des mots et à la structure de la phrase, l'apprentissage de la lecture est extrêmement difficile, encore plus pour la compréhension de sa propre lecture (van Weerdenburg, Verhoeven, Bosman, et van Balkom, 2011). En ce qui concerne l'écriture, toutes ces difficultés d'accès au bagage morpho-lexical se résultent en difficultés importantes à écrire aussi bien des phrases bien structurées qu'un récit narratif (Broc et al., 2013). Ils présentent également des difficultés d'orientation dans l'espace : autant de prendre conscience de leur corps que de l'orientation des lettres (par exemple, bpdq) (Touzin et Leroux, 2011). Ces caractéristiques auront des répercussions importantes sur l'apprentissage des mathématiques et des autres disciplines scolaires. Voyons alors spécifiquement les habiletés de ces élèves sur le plan phonologique, lexico-sémantique, morphologique, syntaxique, et pragmatique ainsi que les troubles concomitants au trouble langagier. Une brève présentation des forces de ces élèves sera également exposée.

2.2.2.1 *Habiletés phonologiques*

La phonologie est la partie de la linguistique qui étudie les phonèmes, c'est-à-dire les éléments sonores du langage. Ces élèves manquent considérablement de repères phonologiques (FSE et CSQ, 2013). Ils ont des difficultés à discriminer et déterminer l'ordre des sons présentés, surtout en succession rapide (Schelstraete, 2012). Les phonèmes s'acquerront tardivement, mais l'ordre d'acquisition de ces derniers suit généralement la trajectoire développementale typique (Leclercq et Leroy, 2012). Les erreurs phonologiques de ces élèves ne seront pas atypiques au regard de celles que peuvent produire de jeunes enfants (Schelstraete, 2012). Aussi, les phonèmes plus complexes, acquis plus tardivement, resteront même jusqu'à l'âge adulte difficilement maîtrisés (Leclercq et Leroy, 2012). Ces difficultés d'ordre phonologique auront bien sûr un impact sur l'apprentissage du langage écrit lorsqu'il s'agira d'acquérir les règles de conversion graphème-phonème et de construire les premières représentations orthographiques des mots (Schelstraete, 2012).

2.2.2.2 *Habiletés lexico-sémantiques*

La sémantique étudie le sens des mots ou le sens de la combinaison des mots. On y inclut souvent dans cette dimension le lexique : l'ensemble des mots d'une langue connue d'une personne. Ces enfants ont un vocabulaire limité (FSE et CSQ, 2013), de même qu'il est plus difficile d'apprendre du nouveau vocabulaire (Vergara, 2009). Plusieurs études indiquent que ce problème serait causé par une atteinte au processus *fast-mapping* : ce processus serait essentiel en phase initiale d'apprentissage lexical permettant à l'élève de construire rapidement une représentation –partielle– d'un mot non familier à partir de la première exposition à ce mot et son référent (Leclercq et Leroy, 2012). Plus la fréquence du mot diminue, et plus son sens est complexe, plus difficile sera l'acquisition de ce mot (Leclercq et Leroy, 2012). Ils ont beaucoup de difficultés à comprendre le sens d'un mot, surtout au sens figuré, mais particulièrement des inférences et des métaphores (Leclercq et Leroy, 2012; Lussier et Flessas, 2009).

2.2.2.3 Habiletés morphologiques

La morphologie étudie les diverses formes des mots; il s'agit ici des règles d'utilisation des préfixes et des suffixes qui peuvent donner des informations concernant le temps, le nombre et le genre (Vergara, 2009). Certains auteurs poussent l'hypothèse, pour certains cas où les morphèmes s'entendent moins, que les difficultés morphologiques proviendraient des déficits phonologiques (Leclercq et Leroy, 2012). De manière générale, en ce qui concerne les temps verbaux, ils ont plus de facilité avec le présent qu'avec les formes passées et futures (Leclercq et Leroy, 2012; FSE et CSQ, 2013) parce qu'ils éprouvent de la difficulté à comprendre la valeur temporelle des différentes formes verbales (de Weck et Marro, 2010). Des erreurs fréquentes se produisent lors de l'accord d'un verbe avec son sujet ou de certaines formes verbales conjuguées comme le futur proche, ou les formes composées comme le passé composé et le plus-que-parfait (Macchi et Schelstraete, 2012). Il est très fréquent également que ces enfants fassent des erreurs de genre concernant les articles indéfinis, les déterminants du nom et aussi à remplacer un nom par un pronom (Leclercq et Leroy, 2012; Macchi et Schelstraete, 2012); en particulier pour les pronoms de la 3e personne qui varient en fonction du cas (lui pour il), du genre (il pour elle, on) et du nombre (ils ou il) (de Weck et Marro, 2010).

2.2.2.4 Habiletés syntaxiques

La syntaxe concerne l'agencement des différents mots constituant une phrase et leurs fonctions rattachées en suivant des règles préétablies. Ces élèves auront de la difficulté à produire et comprendre des phrases complexes (Leclercq et Leroy, 2012; FSE et CSQ, 2013). Ils produiront en général des phrases courtes et ils sont assez rigides dans l'utilisation de structures syntaxiques fixes : ils alternent moins la structure des énoncés et les verbes utilisés (Leclercq et Leroy, 2012). On observe beaucoup de difficultés pour les structures de phrases passives, interrogatives ainsi que pour l'emploi des prépositions conditionnelles et de séquence (Leclercq et Leroy, 2012). Les difficultés syntaxiques auront des répercussions sur la lecture. De bonnes compétences syntaxiques apparaissent jouer un rôle dans le décodage : des problèmes syntaxiques à l'oral, avant l'entrée dans l'écrit, prédisent grandement les performances en reconnaissance de mots écrits (Schelstraete, 2012).

2.2.2.5 Habiletés pragmatiques

La pragmatique indique comment il faut utiliser le langage : les différentes caractéristiques de son utilisation tels les types de discours, le contenu, les réactions à l'interlocuteur, etc. (de Weck et Marro, 2010). Les déficits importants de ces élèves en production et en compréhension auront inévitablement un impact sur leur capacité à communiquer, car les capacités pragmatiques sont tributaires des compétences phonologique, morphologique et sémantique (Collette et Schelstraete, 2012). Ces élèves démontrent plusieurs facettes de leurs pauvres habiletés à échanger avec autrui : un registre réduit d'actes de langage (faire une demande, une appréciation, etc.), de la passivité dans la conversation (alors peu d'initiations ou des initiations inappropriées à des conversations), une prise de tour de parole inadéquate dans la conversation (maintient difficilement un échange pendant plusieurs tours de parole), un manque d'adaptation à l'interlocuteur (type de discours, intention de communication), des difficultés narratives (formule difficilement leur pensée, peut facilement passer du coq à l'âne), des difficultés de compréhension (difficulté à réfléchir sur le langage) (Collette et Schelstraete, 2012; Leclercq et Leroy, 2012; Lussier et Flessas, 2009).

2.2.2.6 Troubles concomitants

Certains troubles sont concomitants aux caractéristiques des élèves ayant une atteinte sévère au langage. Encore une fois, il faut noter que certains élèves auront plus de troubles concomitants que d'autres. De façon générale, ces élèves présentent des troubles de généralisation, d'abstraction, comportementaux, de la mémoire, de l'attention, et psychomoteurs.

Trouble de généralisation : difficulté à transférer les notions apprises dans de nouvelles situations (Buttiens, 1991; FSE et CSQ, 2013). En mathématiques, un élève sera capable de constituer une dizaine avec l'aide d'objets de manipulation, mais il pourrait être incapable de trouver le nombre de dizaines dans 10 (Vergara, 2009). La catégorisation des concepts sera également difficile (Lussier et Flessas, 2009). Par exemple, il sera difficile de reconnaître que la fraise est un fruit et qu'elle est aussi un aliment.

Trouble d'abstraction : difficulté à comprendre des concepts abstraits (Buttiens, 1991; Lussier et Flessas, 2009) ou temporels (Gauthier, 2011). Il sera également difficile de lier des informations entre les phrases dans un récit ou tout simplement d'inférer les informations contenues dans une phrase, un paragraphe ou un texte, ou tout simplement à identifier les liens de causalité entre des événements (FSE et CSQ, 2013). Les nouveaux concepts s'acquièrent plus difficilement, spécialement, ceux liés à l'espace, au temps (avant, après, hier, demain), à la durée (l'ordre chronologique) et à la quantité (FSE et CSQ, 2013; Lussier et Flessas, 2009).

Troubles comportementaux : difficulté à comprendre, accepter et respecter les règles sociales (Samson, 1993). On observe fréquemment une rigidité sur le plan comportemental parce qu'ils acceptent très peu les changements (FSE et CSQ, 2013; Samson, 1993). Leur trouble de la perception du temps pourrait être à l'origine de leur rigidité face à la routine et à la constance dans leur vie scolaire (Gauthier, 2011). Certains comportements observables sont récurrents : seuil bas de frustration, hyperactivité ou passivité, impulsivité, manque général de confiance en soi, immaturité sociale, évitement extrême des tâches relatives au langage, grande dépendance vis-à-vis des parents et des interprètes, sensible aux ambiances (Buttiens, 1991; Samson, 1993). Ce sont des enfants qui auront peu d'amis, s'impliquant moins dans les jeux et recherchant la présence de l'adulte plutôt que les jeunes de leur âge (Brinton et Fujiki, 1999). Les enfants démontrent des déficits lorsqu'il est question de maintenir une conversation, leurs réponses sont souvent non-verbales ou limitées à de courtes phrases (Marton, Abramoff, et Rosenzweig, 2005). De plus, ces enfants adopteront peu de comportements prosociaux parce qu'ils démontrent des difficultés d'expression : ils auront de pauvres habiletés à négocier et ils sont portés rapidement sur les gestes agressifs plutôt que l'argumentation (Lussier et Flessas, 2009; Vergara, 2009).

Trouble de la mémoire : difficulté à retenir les informations dans la mémoire de travail (FSE et CSQ, 2013). Par exemple, l'élève aura de la difficulté à se souvenir d'un récit, mais également à s'organiser et à planifier une tâche (Buttiens, 1991; FSE et CSQ, 2013). Les déficits se retrouveraient plutôt au niveau de la mémoire à court terme verbale que la mémoire visuelle, visuospatiale ou kinesthésique (Lussier et Flessas, 2009; Majerus, 2012). Par exemple, ils ont de la difficulté à former et maintenir les représentations phonologiques en mémoire de travail (Schelstraete, 2012). Alors, la stabilité à long terme des acquis est peu certaine. Les acquis ne

se transfèrent pas (McCollough et al., 2008) ou certains acquis demeurent et d'autres disparaissent ou atteignent un plateau (McNeill, Buckley-Foster, et Gillon, 2011). De plus, ces enfants auraient également des déficits lors de l'apprentissage implicite d'objets linguistiques, mais également lorsqu'il s'agit d'objets non linguistiques qui corroboreraient l'hypothèse d'un déficit dans l'apprentissage procédural contribuant aux déficits langagiers (Gabriel et Urbain, 2012).

Trouble de l'attention : À quelques occasions, ces enfants ont également un trouble de l'attention diagnostiqué avec ou sans hyperactivité (APA, 2013). Ils auront des difficultés en ce qui concerne la planification, l'anticipation, la flexibilité cognitive, la sensibilité à l'interférence, au maintien de l'objectif, la manipulation de plusieurs concepts en même temps, l'utilisation de stratégies associatives et la fluidité verbale (Lussier et Flessas, 2009).

Trouble psychomoteur : difficulté à coordonner des mouvements (motricité fine et grossière) pouvant résulter d'une difficulté à représenter son corps dans l'espace et à sa latéralisation (Lussier et Flessas, 2009). Par exemple, un élève peut avoir de la difficulté à produire un message sonore à cause de difficultés à l'articulation de la mâchoire (FSE et CSQ, 2013). Certains peuvent avoir un trouble développemental de la coordination (APA, 2013).

2.2.2.7 Forces de ces élèves

Ces élèves qui ont de sévères atteintes au langage présentent également des forces. Malgré les très grandes difficultés liées à la manipulation du langage, ces élèves manifestent beaucoup leur désir de communiquer (FSE et CSQ, 2013). Ces enfants utiliseront d'autres moyens que la parole tels que le regard, les mimiques et les gestes (Buttiens, 1991; Samson, 1993). Ils sont généralement motivés à apprendre et persévérants dans l'exécution des tâches (Vergara, 2009). Ils ont un bon sens de l'observation et sont attentifs aux intonations de la voix ainsi qu'au ralentissement de la parole (Buttiens, 1991). De plus, ils sont très autonomes lorsqu'ils ont bien compris comment exécuter une tâche (FSE et CSQ, 2013). Souvent, en groupe, ils sont généreux, courageux et persévérants (Buttiens, 1991).

En somme, ces élèves auront alors des besoins scolaires spécifiques pour répondre aux différentes caractéristiques qui, rappelons-le, varient grandement d'un enfant à l'autre et varient de plus, pour un même enfant, dans le temps (Beaulieu et Buttiens, 2005).

2.2.3 Besoins de ces élèves pour apprendre

Parce que le langage constitue le pilier du développement des habiletés sociales, éducatives et cognitives des enfants, les élèves ayant une déficience langagière nécessitent donc un environnement où l'apprentissage de la langue sera intensif (Vergara, 2009). Ils ont besoin d'un « enseignement explicite de démarches de travail (autant en lecture, en écriture et en mathématique), de la grammaire, des stratégies de lecture et d'écriture; d'un apprentissage systématique du vocabulaire et des classes de mots (noms, adjectifs, verbes); de soutien visuel pour développer les concepts abstraits; de routines et de repères à cause de leur rigidité cognitive et comportementale; de temps supplémentaire pour effectuer les tâches scolaires; et d'explications simples oralement ou par écrit parce que le langage est source de confusion pour eux » (FSE et CSE, 2013, p. 24). Le recours à la manipulation de matériel concret ainsi qu'un enseignement soutenu au moyen de matériel visuel, de gestes et de mimiques sont nécessaires (Samson, 1993). Il n'y a pas que les contenus d'apprentissage à différencier, mais aussi l'environnement et l'enseignement (Gauthier, 2011).

Pour l'apprentissage d'une langue, le contexte social joue un grand rôle. Par exemple, pour acquérir du vocabulaire, c'est la richesse du vocabulaire du milieu ainsi que la répétition de ces mots qui favorise de manière formelle (par l'enseignement) et informelle (par contact avec les pairs) l'acquisition de ces nouveaux mots (McNeill et al., 2011; Steele et Mills, 2011). En effet, plusieurs études démontrent que ce serait la fréquence de présentation des mots qui permettrait une meilleure rétention d'un nouveau lexique, mais également des nouveaux verbes qui sont très difficiles à acquérir par ces élèves (Leclercq et Leroy, 2012). Pour acquérir un tel vocabulaire, il faut travailler en continu la conscience phonologique, car cela est tributaire de l'apprentissage de la lecture et du langage écrit (Goupil, 2007; Schelstraete, 2012). Parce que ces élèves éprouvent de la difficulté à acquérir du vocabulaire de manière informelle, le contexte d'interaction avec les pairs vient soutenir l'enseignement du vocabulaire par la répétition (McNeill et al., 2011). Justement, Motsch et Riehemann (2008) prennent le contexte comme une condition essentielle pour favoriser l'apprentissage d'un nouvel acquis langagier. Les besoins scolaires des élèves ayant des problèmes sévères de langage peuvent être comblés de plusieurs façons par la différenciation pédagogique.

2.2.4 Différenciation pédagogique envers ces élèves

Les difficultés sévères du langage ont des effets inévitables sur le parcours scolaire, car l'enseignement est traditionnellement basé sur la transmission verbale des informations (Loncke, 2011). La différenciation pédagogique auprès de ces élèves nécessite de trouver différentes façons de faire autrement que d'utiliser les moyens traditionnels d'enseignement. Comme nous l'avons énoncé dans le problème de recherche, peu de recherches ciblent l'étude de la différenciation pédagogique en classe spécialisée auprès des élèves ayant une déficience langagière. Toutefois, la littérature scientifique permet de relever des pratiques d'enseignement jugées efficaces auprès de ces élèves : l'enseignement explicite et le *direct instruction* (Davies et al., 2004; Finestack et Fey, 2009; Ganz et Flores, 2009; Green et Klecan-Aker, 2012; Hall-Kenyon et Black, 2010; McCollough et al., 2008; Montgomery et Hayes, 2005; Motsch et Riehemann, 2008; Nelson, 2005; Patterson et al., 2011; Spencer et al., 2012; Steele et Mills, 2011; Sturm, 2012), ainsi que des modalités d'enseignement multisensorielles auditives, mais particulièrement visuelles et kinesthésiques (Alber et Foil, 2003; Lahalle, 2005; Mechling et Hunnicutt, 2011; Rader, 2008).

En ce qui concerne l'apprentissage de la lecture, l'apprentissage du vocabulaire est un pilier central des interventions à effectuer. Ainsi, les élèves possédant un stock de vocabulaire plus avancé seront de meilleurs lecteurs (Alber et Foil, 2003). Pour choisir les mots de vocabulaire, certains auteurs ont recours à une méthode en trois paliers. Il s'agit de mettre l'accent sur le *palier 2* pour l'enseignement de mots de vocabulaire, car le *palier 1* présente les mots très fréquents que les élèves apprennent de façon implicite et le *palier 3* présente les mots très peu fréquents (Hall-Kenyon et Black, 2010; Rader, 2008; Steele et Mills, 2011). Il ne faut pas oublier de mentionner que pour les auteurs ayant étudié l'acquisition de nouveau vocabulaire, la compréhension en profondeur de la signification de ces nouveaux mots est primordiale pour les acquérir. Le décodage n'est qu'une des voies d'accès à la lecture. L'enseignement de la compréhension de lecture cible les processus de lecture à l'intérieur de structures précises, sous formes imagées, et de lecture en petit groupe où l'enseignement cible l'apprentissage coopératif pour l'enseignement explicite des processus métacognitifs « prédire, clarifier, se questionner et résumer » (Takala, 2006) et les macroprocessus pour résumer le texte « Qui? Quoi? Où? Comment? » (Hall-Kenyon et Black, 2010; Montgomery et Hayes, 2005).

Pour l'écriture, peu de recherches abordent la différenciation envers ces élèves. Patterson et al. (2011) ont travaillé sur l'enseignement explicite de la structure narrative par des leçons quotidiennes de 50 min chaque jour sur des contenus essentiels réinvestis aux 4 jours dans une production plus complexe en se basant sur un procédurier imagé. Leurs résultats sont concluants, mais dommage qu'ils n'ont pas abordé une approche interactive de la lecture. Motsch et Riehemann (2008) ainsi que Finestack et Fey (2009) ont étudié l'acquisition de la grammaire associée aux genres dans des productions écrites d'élèves présentant un trouble du langage. Leur intervention, basée sur l'enseignement explicite et le questionnement métacognitif, a permis d'augmenter les acquis des élèves en ciblant de petites structures de phrase pour illustrer le contenu de grammaire à faire acquérir en y jumelant des ressources diverses. Puis, Sturm (2012) met l'accent sur le développement de la métacognition et de l'autonomie dans la poursuite de ces ateliers d'écriture. Ces ateliers sont divisés selon les étapes de l'enseignement explicite : des mini-leçons précèdent les ateliers d'écriture indépendants et se terminent par la chaise de l'auteur où les élèves présentent leur travail pour discuter de la qualité ou de la forme en groupe.

L'oral peut être mis à profit dans plusieurs circonstances. Davies et al. (2004) ainsi que Green et Klecan-Aker (2012) utilisent une approche grammaticale à l'oral pour la constitution de récits narratifs afin d'améliorer les habiletés communicatives des élèves. Cette approche grammaticale d'apprentissage du récit narratif est intéressante pour les élèves ayant une déficience langagière, l'utilisation de l'oral est beaucoup plus facile que le recours à la lecture.

Les études psycholinguistiques stipulent que l'approche interactive entre l'oral et l'écrit est importante pour favoriser l'imprégnation des acquis langagiers dans toute la complexité de l'apprentissage d'une langue (McNeill et al., 2011). De même que l'oral constitue en fin de compte le pilier essentiel du développement de la littératie. Green et Klecan-Aker (2012) se basent justement sur une approche neuropsychologique d'apprentissage de compétence narrative à l'oral pour justifier le succès scolaire et, puisque les élèves ayant un trouble du langage éprouvent des difficultés à raconter un événement, les programmes d'intervention auprès de cette clientèle devraient se baser sur les capacités orales. De plus, selon Giasson et Van Grunderbeeck, il est nécessaire d'utiliser une approche interactive entre la lecture et l'écriture parce que les acquis effectués au niveau des processus de lecture sont réinvestis au niveau des processus d'écriture et vice-versa.

Pour offrir un milieu intensif d'apprentissage de la langue, Rader (2008) a élaboré un programme qui articule autant la lecture, l'écriture et l'oral. À la base de son programme de littératie HELP en deux parties, il y a un enseignement du vocabulaire en recentrant la conscience phonologique et les liaisons graphème-phonème dans un contexte narratif et en chanson, pour ensuite avoir une partie écriture avec ses nouveaux mots de vocabulaire. Dans la deuxième partie du programme, les mots de vocabulaire sont réinvestis dans des chansons, car le cadre théorique psycholinguistique dicte de travailler davantage le déficit de la conscience phonologique pour bien ancrer les apprentissages. Ce programme promeut « *what can be said can be written* », « *what can be written can be read* » et, « *what can be read can be told* » (Rader, 2008). L'illustration de ce cas démontre une lacune importante de la littérature scientifique : il manque de programmes ou d'interventions qui ciblent les trois dimensions langagières pour exercer alors les acquis en cohérence avec la complexité de la langue.

Toutefois, les résultats recensés recourent seulement l'enseignement de la langue, malgré que l'enseignement des mathématiques et des autres disciplines scolaires doivent également être différenciés pour ces élèves. Afin de nous permettre d'étudier le phénomène de la différenciation pédagogique en classe spécialisée desservant des élèves ayant une déficience langagière, il est nécessaire d'utiliser un modèle global d'analyse des pratiques d'enseignement afin d'illustrer toutes les facettes du phénomène. La prochaine section offre un éclairage sur le concept de la pratique enseignante et identifie un modèle d'analyse de l'activité enseignante capable de mettre en relation le phénomène de la différenciation pédagogique et les besoins de ces élèves.

2.3 CLARIFICATION CONCEPTUELLE DE LA PRATIQUE ENSEIGNANTE

L'analyse des pratiques nécessite de définir de façon plus ou moins formelle ce que sont les pratiques (Larose, Grenon, et Bédard, 2009). Les recherches en sciences de l'éducation se concentrent de plus en plus sur les pratiques enseignantes en tant qu'objet de recherche (de Saint-André, Montesinos-Gelet, et Morin, 2010). Toutefois, plusieurs approches méthodologiques sont utilisées en fonction de la visée de l'étude que ce soit à des fins de formation ou de recherche (Marcel, Olry, Rothier-Bautzer, et Sonntag, 2002). Afin de dresser un portrait de la pratique de la différenciation pédagogique de façon globale, il est nécessaire

d'explorer les différents courants d'analyse de la pratique enseignante pour présenter la pertinence du modèle d'analyse qui a été retenu pour cette étude parce que nous considérons la différenciation pédagogique comme un modèle de pratique enseignante centrée sur la diversité des élèves. Puis, le modèle d'analyse de l'activité enseignante de Goigoux (2007) que nous avons retenu pour cette présente recherche sera exposé en plus des indicateurs des différentes composantes du modèle d'analyse.

2.3.1 Conception retenue de la pratique enseignante

Il n'existe toujours pas de définition unanime de la pratique enseignante parce qu'elle varie selon l'approche d'étude du chercheur. Il s'agit donc d'un construit (Altet, Bru, et Blanchard-Laville, 2012). Selon Altet (2002, p. 86), la pratique enseignante se définit « comme la manière de faire singulière d'une personne, sa façon réelle, propre, d'exécuter [son] activité professionnelle : [ici] l'enseignement ». Le terme de pratique réfère aux pensées, aux paroles, et aux actions situées que pose le professionnel avant, pendant ou après la classe pour traduire sa tâche : l'activité enseignante (Vinatier et Pastré, 2007).

La pratique enseignante recouvre ce que le professionnel effectue dans sa classe en présence des élèves, mais également tout ce qui se produit hors de la classe telles la planification des situations d'enseignement, la socialisation avec les élèves ou les collègues, les rencontres avec les divers agents éducatifs ou les parents (Altet et al., 2012). Ainsi, on réfère à la pratique d'enseignement lorsque l'on désigne le processus d'enseignement visant l'apprentissage s'effectuant en classe avec les élèves (Clanet, 2012). Toutefois, la pratique enseignante ne se réduit pas à la seule pratique d'enseignement : il y a également les pratiques de planification des situations d'enseignement-apprentissage, les pratiques d'organisation du matériel, les pratiques de gestion de la classe, les pratiques d'évaluation, les pratiques formalisées entre enseignants ou avec les parents, les pratiques de surveillance, etc. (Altet, 2003; Bru et Talbot, 2001). Nous pouvons donc percevoir que la pratique enseignante est complexe de par les multiples pratiques la constituant : un système composé de sous-systèmes (de Saint-André et al., 2010). L'utilisation du terme « pratique » pour chacun des sous-systèmes de la pratique enseignante pose problème. Nous ne voulons pas parler des pratiques enseignantes, mais de LA pratique enseignante en soi.

Dans le cadre de ce chapitre, nous ferons référence uniquement à la pratique enseignante dans sa globalité. Dans la section suivante, nous compléterons notre perspective théorique par rapport à l'analyse de la pratique enseignante en dressant un portrait sommaire des différentes approches théoriques recensées.

2.3.2 Approche théorique de la pratique enseignante

Depuis le début des recherches portant sur la pratique enseignante, chaque époque a été teintée par une approche théorique prédominante. Marcel et al. (2002) ont identifié six paradigmes influençant la mise en place de dispositif d'analyse des pratiques depuis les dix dernières années. Voici les trois principaux courants ayant influencé la recherche.

Ainsi, en premier lieu, les recherches s'inscrivaient dans le modèle « processus-produit » en ne repérant que les variables influençant l'apprentissage tout en se basant exclusivement sur les actions observables de l'enseignant : une relation causale enseignement-apprentissage (Bru, 2002). En second lieu, avec la venue des modèles cognitivistes, la nature cognitive de l'enseignement a été mise en évidence : les préparations, les planifications et les prises de décision de l'enseignant venant influencer les pratiques (Altet, 2002). Par la suite, les modèles écologiques ont réaffirmé l'importance de la situation dans laquelle se vit l'enseignement (Deaudelin et al., 2007). Puis, les derniers travaux portant sur l'analyse de la pratique enseignante relèvent de modèles dits interactionnistes ou intégrateurs présentant l'articulation entre plusieurs variables que sont l'enseignant, l'apprenant et la situation pédagogique pour comprendre la complexité de la pratique enseignante à partir de l'étude des processus en jeu et des différentes dynamiques interne et externe (Altet et al., 2012; Marcel et al., 2002).

En effet, au départ, les recherches conduites au sujet des pratiques enseignantes ciblaient soit uniquement la dimension pédagogique ou uniquement la dimension didactique (Altet, 2009). Ces travaux conduits séparément avaient un jour à être conduits de manière complémentaire. Puis, bien que les actes relevés chez l'enseignant seraient de type didactique et pédagogique (Lefevre, 2005), il ne faut pas oublier qu'il existe une relation étroite entre les conceptions des enseignants et leur pratique d'enseignement (Lefebvre, Deaudelin, et Loïselle, 2008). De plus, il ne faudrait pas oublier que la représentation sociale du professionnel de sa pratique a une grande influence sur ses actions (Larose et al., 2009; Talbot, 2012a).

C'est dans le cadre des derniers modèles, interactionnistes, que nous inscrirons notre définition de la pratique enseignante parce qu'il nous semble que face à la complexité de la notion de pratique enseignante différenciée, aucun modèle ne rend aussi bien l'interaction entre les caractéristiques d'hétérogénéité des élèves et l'enseignant dans une situation pédagogique particulière que les modèles interactionnistes. Cette approche théorique permettra de rendre compte de la complexité du phénomène de la différenciation pédagogique lors de sa mise en œuvre (Kirouac, 2010), tout en permettant de l'illustrer par plusieurs organisateurs constitutifs.

Bien entendu, puisque la pratique enseignante dépend de plusieurs organisateurs, il convient de considérer qu'ils « interagissent, ce qui permet l'adaptation de l'enseignant à la situation professionnelle vécue » (Altet et al., 2012, p. 14). Afin d'illustrer ces organisateurs en interaction, nous avons utilisé un modèle d'analyse de l'activité de l'enseignant novateur élaboré par Goigoux (2007). Ce modèle illustre bien les trois éléments étudiés dans les modèles interactionnistes, soit la situation de travail, les élèves et l'enseignant, ainsi que trois finalités principales bien distinctes vers lesquelles l'activité enseignante est orientée : vers les élèves, vers les autres acteurs de la scène scolaire et vers l'enseignant lui-même.

2.3.3 Modèle d'analyse de l'activité des enseignants de Goigoux (2007)

Goigoux (2007) a élaboré un modèle d'analyse de l'activité enseignante pour ses recherches en didactique du français. Ce modèle a la visée « de comprendre le travail [enseignant] pour mieux le transformer » (Goigoux, 2007, p. 47). Ainsi, le modèle permet de construire des connaissances dans l'action, pouvant servir à la formation professionnelle des enseignants, afin de contribuer à l'évolution des pratiques au profit de l'amélioration des résultats scolaires de tous les élèves (Goigoux, 2007). L'auteur aborde donc « l'activité » de l'enseignant pour tenir compte des prescriptions formelles et de la façon dont le professionnel va traduire sa tâche en identifiant ses savoirs, ses procédés et ses compétences (Goigoux, 2007). Ainsi, l'activité enseignante est vue comme le résultat d'un compromis entre les objectifs prescrits aux enseignants, les objectifs personnels suivis par ces derniers et les contraintes ainsi que les ressources du milieu de travail (milieu scolaire et élèves) : le chercheur postule alors que l'activité du professionnel est comme un système qui cherchera à trouver un équilibre dans la situation professionnelle (Goigoux, 2007).

2.3.3.1 Distinction entre tâche, activité et pratique

Il est à relever ici que Goigoux (2007) aborde « l'activité » tandis que nous souhaitons traiter ici de la « pratique » enseignante. Il ne faudrait pas assimiler les deux termes comme synonymes qui se distinguent également de la « tâche » enseignante. En psychologie du travail, la tâche représente ce que le professionnel doit réaliser tandis que l'activité désigne ce que fait un professionnel pour réaliser sa tâche (Bressoux, 2001). Ainsi, on opère donc la distinction entre « ce qu'il y a à faire » (tâche) et « ce que l'on fait » (activité) (Astier, 2003). Qu'en est-il de la « pratique »? Selon Altet (2002, p. 86), « la pratique [enseignante] renvoie à une activité professionnelle située, orientée par des fins, des buts et les normes d'un groupe professionnel. Elle se traduit par la mise en œuvre des savoirs, procédés et compétences en acte d'une personne en situation professionnelle ». En d'autres termes, la pratique enseignante est la manière propre de la personne d'exécuter son activité professionnelle qui est ici l'enseignement. Nous pouvons avoir accès à la pratique, traduction des savoirs, des procédés pour faire et des compétences de l'activité, par les pensées (choix, prises de décision), les paroles et les actes. La figure 6 ci-dessous illustre la différence entre chacun des trois concepts : tâche, activité et pratique.

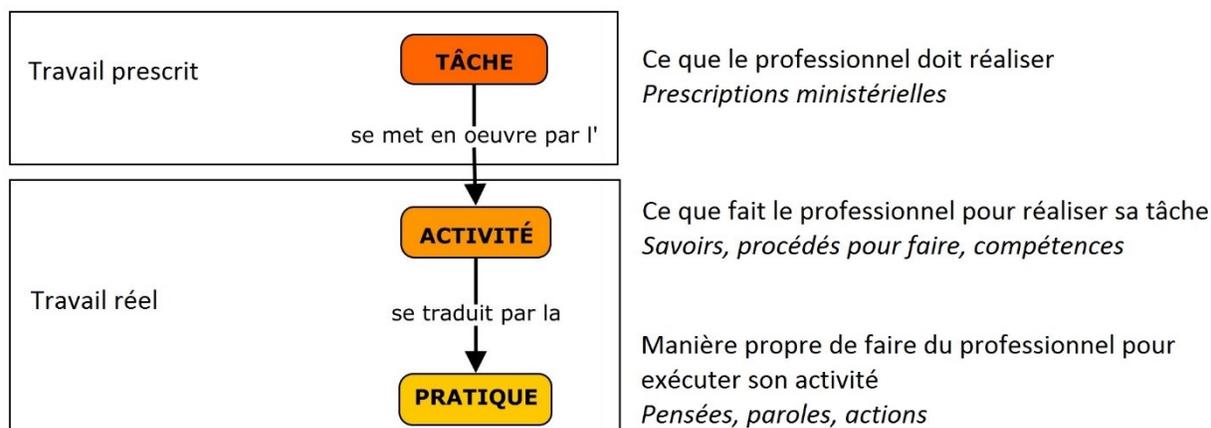


Figure 6 - Distinction entre tâche, activité et pratique

2.3.3.2 Pertinence du modèle pour l'objet d'étude

Ainsi, nous proposons d'utiliser le modèle d'analyse de l'activité enseignante de Goigoux (2007) pour étudier la pratique de différenciation pédagogique d'un enseignant en classe spécialisée pour les élèves ayant une déficience langagière. Ce modèle ciblant l'activité enseignante se transpose bien pour l'étude de la pratique enseignante, car cette dernière est la

traduction de l'activité dans une situation d'action. L'adaptation du modèle sera présentée en synthèse au chapitre. Ainsi, nous relèverons la traduction des savoirs, des procédés pour faire et des compétences de l'activité par les pensées, les paroles et les actions de la pratique dans une situation donnée. Plusieurs raisons pertinentes justifient l'utilisation de ce modèle pour étudier la pratique de différenciation pédagogique d'un enseignant.

Les modèles utilisés pour étudier la différenciation pédagogique dans la littérature scientifique sont tous disparates en fonction de la définition que le chercheur y attribue. Certaines recherches utilisent le modèle des différents dispositifs de la différenciation de Tomlinson (Beauchaine, 2009; Ivory, 2007; Kirouac, 2010; Nootens et al., 2012; Paré, 2011; Saulnier-Beaupré, 2012; Whitaker, 2008). Dans une autre perspective, certaines recherches étudient la différenciation pédagogique en utilisant des cadres théoriques ciblant les perspectives sur l'enseignement ou les attitudes des enseignants, car ils considèrent que la différenciation est une philosophie (Grenier, 2013; Prud'homme, 2007) tandis que d'autres recherches ciblent plutôt les niveaux de différenciation de flexibilité, d'adaptation et de modification (Gauthier, 2011; Nootens, 2010; Nootens et Deburme, 2010; Paré, 2011). Ainsi, le modèle de Goigoux (2007) permet d'étudier la différenciation de manière plus globale en reconnaissant celle-ci autant comme une philosophie, un processus réflexif et une stratégie d'enseignement. Un tel modèle d'analyse plus global permettra, selon Viens (2010), de mieux cerner l'articulation de la différenciation en situation de classe. De plus, comme le souligne Barnes (2012), il est difficile de discerner les enseignants qui font de la différenciation de ceux qui n'en font pas parce que la différenciation s'intègre dans toutes les sphères de la pratique enseignante. Selon Bressoux (2001, p. 44), « le meilleur modèle sera alors celui qui, tout en étant le plus simple possible, permet de rendre compte au mieux du phénomène ». En conséquence, un modèle d'analyse global de la pratique enseignante, tel le modèle de Goigoux (2007), permettra d'illustrer l'articulation de la différenciation dans toutes les sphères de la pratique.

2.3.3.3 Composantes du modèle d'analyse de Goigoux

Le modèle de Goigoux (2007) présente une structure cyclique entre trois « déterminants » de l'activité enseignante qui se trouvent à être les composantes d'entrée et de sortie. Il y a alors *l'Institution* au sens de la situation de travail, le *Personnel* au sens de

l'enseignant lui-même et le *Public* au sens des élèves. Ces trois déterminants viennent alors interagir entre eux et influencer directement l'activité de l'enseignant. L'auteur décrit alors les trois déterminants aux composantes d'entrée tel que décrit dans le tableau VIII (Goigoux, 2007, pp. 50-51) :

Tableau VIII - Composantes d'entrée du modèle de Goigoux (2007)

Déterminants	Composantes d'entrée	Référents
Institution	Caractéristiques de l'École	cadre institutionnel, organisation du travail, prescription, contexte socio-politique, etc.
Personnel	Caractéristiques de l'enseignant	finalités et objectifs, savoirs et savoir-faire, conceptions, expérience et formation, etc.
Public	Caractéristiques des élèves	leurs savoirs et les rapports qu'ils entretiennent avec les savoirs et l'École, leurs compétences, leurs comportements individuels et collectifs, etc.

Ces mêmes déterminants se retrouvent à être également aux composantes de sortie et elles correspondent aux différentes directions vers laquelle l'activité est dirigée. L'activité enseignante est donc multifinalisée (Leplat, 1992); elle est dirigée simultanément vers les élèves, vers les autres acteurs de la scène scolaire et vers l'enseignant lui-même. Ces composantes de sortie sont décrites dans le tableau IX à la page 66.

Tableau IX - Composantes de sortie du modèle de Goigoux (2007)

Déterminants	Composantes de sortie	Référents
Institution	Vers les autres acteurs de la scène scolaire	Valorisation de ses actions professionnelles Concertation de ses actions à celles des autres : les parents de ses élèves, autres enseignants, etc.
Personnel	Vers l'enseignant lui-même	Effets sur le plan physique – fatigue, santé – et sur le plan psychique, l'accomplissement de soi. Évaluation des coûts et bénéfices du travail en termes d'objectifs pédagogiques, de valeurs, de fierté professionnelle, d'estime de soi, etc.
Public	Vers les élèves	Faciliter l'apprentissage de chacun des élèves Créer une communauté d'apprentissage

En somme, l'activité enseignante est influencée par trois déterminants principaux : les caractéristiques de l'école, de l'enseignant et des élèves. En fonction du travail prescrit à l'enseignant, ces trois déterminants influenceront chacun à leur propre degré ce que l'enseignant pourra effectuer. Il redéfinira de nouveaux buts selon les contraintes et les ressources dont il dispose pour agir. En conséquence, la tâche sera redéfinie : l'enseignant aura traduit les prescriptions en fonction de sa situation. Aussi, l'activité de l'enseignant, c'est-à-dire ce que fait le professionnel pour réaliser sa tâche *redéfinie*, est orientée vers trois finalités : vers les autres acteurs de la scène scolaire, vers l'enseignant lui-même et vers les élèves. Nous avons donc accès, lorsque la tâche *redéfinie* est réalisée, au travail réel de l'enseignant. Le modèle d'analyse de l'activité enseignante de Goigoux (2007) s'illustre comme suit par la figure 7 à la page 68.

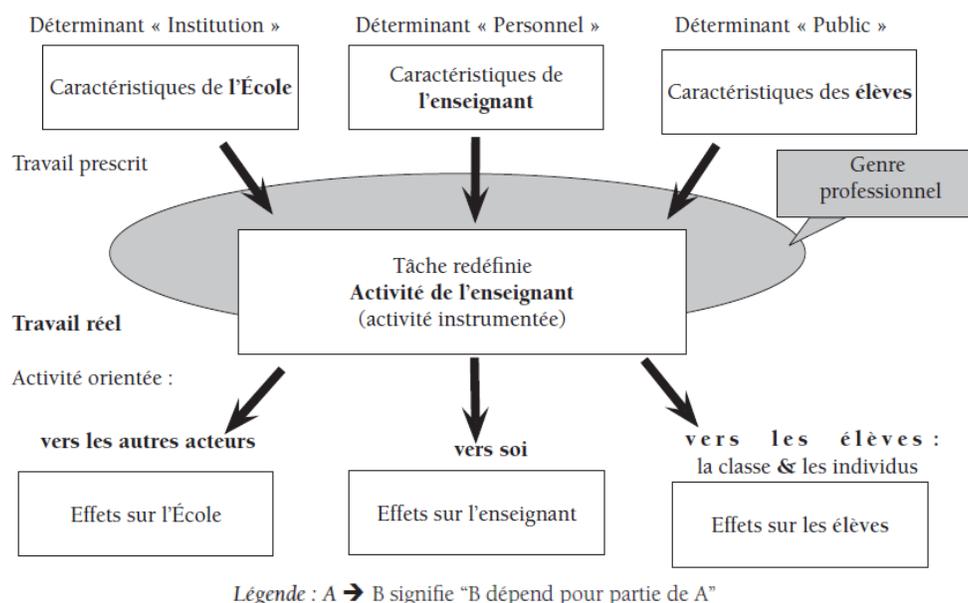


Figure 7- Modèle d'analyse de l'activité enseignante de Goigoux (2007, p.59)

L'aspect à relever de ce modèle est la présentation de l'adaptation du professionnel en situation d'action dans son milieu, entre travail prescrit et travail réel. Ainsi, nous pouvons observer les moments où l'enseignant peut faire et fait de la différenciation pédagogique en fonction des caractéristiques de son milieu, de ses élèves et de ses ressources disponibles. De plus, cet auteur traduit la différence entre le travail prescrit et le travail réel, c'est-à-dire l'adaptation du professionnel en situation d'action dans son milieu, par ce qu'il nomme le *genre*

professionnel : l'activité personnelle de l'individu qui filtre ou opérationnalise à sa façon les prescriptions de son groupe professionnel. Alors, l'étude de l'activité enseignante tient compte de la façon de faire propre de l'individu, tout en se référant au groupe professionnel auquel il appartient. Ce modèle est pertinent pour étudier la différenciation pédagogique, car cette dernière est prescrite dans le PFÉQ, alors qu'on assiste à une application différente et variée d'une classe à l'autre. Ainsi, la référence au genre professionnel afin de distinguer « la façon de faire » propre à l'enseignant de différencier permettra de tenir compte des caractéristiques de l'enseignant pour rendre compte de la mise en œuvre du phénomène dans la classe spécialisée pour les élèves ayant une déficience langagière. Il convient alors de dresser un portrait des indicateurs, c'est-à-dire des manifestations repérables et observables objectivement de chacune des composantes du modèle de Goigoux (2007) décrites précédemment (Quivy et Campenhoudt, 1995).

2.3.4 Indicateurs d'analyse de la pratique enseignante

Chacune des composantes retenues de la pratique enseignante peut se manifester par une grande quantité d'indicateurs. Il vous sera alors présenté un sommaire des indicateurs relevés dans la recherche scientifique concernant l'analyse de la pratique enseignante. La liste des indicateurs proposés ne saurait être exhaustive, mais tout de même complète pour assurer un portrait détaillé de chacune des composantes. À des fins de synthèse, nous présentons les indicateurs relevés dans la figure 8 à partir des déterminants d'entrée du modèle de Goigoux.

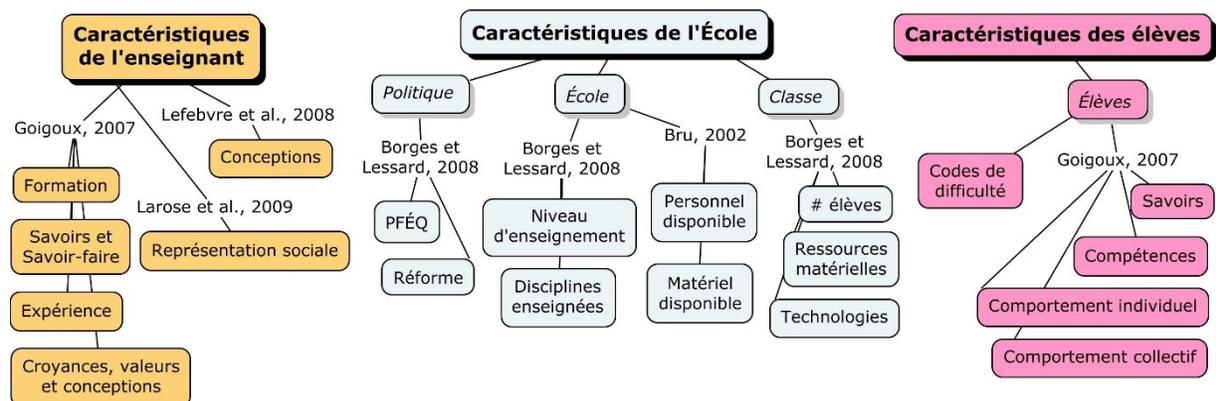


Figure 8 - Indicateurs de l'activité enseignante

À la section suivante, le modèle d'analyse de l'activité enseignante de Goigoux (2007) sera adapté en fonction des éléments exposés sur la différenciation pédagogique en lien avec les besoins des élèves ayant une déficience langagière. L'adaptation du modèle d'analyse de l'activité enseignante dresse une voie prometteuse pour mieux décrire la mise en œuvre de la différenciation pédagogique dans la classe spécialisée dédiée aux élèves ayant une déficience langagière et faire un pas de plus vers la compréhension de la pratique enseignante différenciée.

2.4 MODÈLE SYNTHÈSE THÉORIQUE

Pour résumer, nous utiliserons dans le cadre de cette recherche le modèle d'analyse de l'activité enseignante de Goigoux (2007) adapté avec les cadres de la différenciation pédagogique et les caractéristiques des élèves présentant une déficience langagière en classe spécialisée, un modèle de service hétérogène. Dans un premier temps, nous adaptons le modèle d'analyse de l'activité de Goigoux (2007) en un modèle d'analyse de pratique enseignante. L'activité est l'action que fait le professionnel pour accomplir sa tâche (Astier, 2003) et la pratique désigne la manière propre de l'individu d'accomplir son activité professionnelle (Altet, 2002). En d'autres termes, nous transposons seulement le modèle de Goigoux (2007) dans le cadre d'une analyse de pratique d'un individu en particulier dans son contexte spécifique. Ainsi, nous allons relever les paroles, les actions et les pensées qui sont la traduction des savoirs, des procédés pour faire et des compétences de l'activité de l'enseignant. Puis, la référence au genre professionnel différencié afin de distinguer « la façon de faire » propre à l'enseignant de différencier permettra de tenir compte des caractéristiques de l'enseignant pour rendre compte de la mise en œuvre du phénomène dans la classe spécialisée pour les élèves ayant une déficience langagière.

Les trois déterminants d'entrée du modèle adapté d'analyse de Goigoux (2007) de la pratique différenciée demeureront les caractéristiques de l'école, de l'enseignant et des élèves. Les indicateurs de ces trois déterminants demeurent les mêmes que ceux énoncés préalablement. En ce qui concerne les caractéristiques de l'enseignant, les croyances, les valeurs et les conceptions seront mises en lien avec les éléments essentiels identifiés dans les définitions de la différenciation pédagogique. La différenciation se recoupe à une philosophie qui gravite autour de deux principes majeurs : la réussite scolaire dans une perspective de la justice sociale

et le respect de la diversité chez les élèves (Viens, 2010, p. 96). La différenciation est donc « une manière de penser qui ramène l'enseignant à ses conceptions de l'enseignement et de l'apprentissage, à son attitude devant l'hétérogénéité ainsi qu'à sa capacité de mobiliser l'ensemble des ressources à sa disposition pour favoriser l'acquisition ou le développement des compétences chez les élèves » (GTDPO, 2005, p. 19). Cet aspect sera très important, car il existe une relation étroite entre les conceptions des enseignants et leur pratique d'enseignement (Lefebvre et al., 2008), de même que la représentation sociale du professionnel de sa pratique a une grande influence sur ses actions (Larose et al., 2009; Talbot, 2012a). Ensuite, en ce qui concerne les caractéristiques de l'école, elles seront illustrées dans le contexte de classe spécialisée pour les élèves ayant une déficience langagière. Puis, en ce qui concerne les caractéristiques des élèves, un accent sera porté sur les déficits des élèves ayant une déficience langagière, mais également sur leurs besoins, leurs forces et les autres facteurs d'hétérogénéité pouvant servir de base pour différencier.

Aux composantes de sortie du modèle d'analyse de Goigoux (2007), seuls les effets sur la classe et les individus seront conservés. Même si tous les acteurs du milieu scolaire ont un rôle à jouer dans la réussite scolaire de tous les élèves, et qu'en cela la différenciation pédagogique se vit avec tous ces acteurs, les effets vers les autres acteurs de la scène scolaire ne seront pas pris en compte. De plus, les effets vers l'enseignant lui-même ne seront pas vus dans le cadre du projet parce que nous ciblons comment l'enseignant met en œuvre la pratique de la différenciation pédagogique dans sa classe spécialisée dédiée aux élèves ayant une déficience langagière. Les effets sur les élèves sont conservés, car il s'agit de la finalité première de la tâche des enseignants, mais également parce que la différenciation pédagogique est dirigée vers les élèves afin d'assurer leur réussite scolaire et le développement global (Tomlinson, 2004).

Enfin, pour analyser la pratique de la différenciation pédagogique, les dispositifs de différenciation de Tomlinson (2004) - contenu, processus, production, structure - ainsi que le cadre synthèse des différents niveaux de différenciation de Caron (2008) et du MELS (2006) seront incorporés au modèle synthèse théorique comme des pratiques d'enseignement dirigées vers les élèves. Ainsi, notre modèle théorique synthèse d'analyse de la pratique enseignante différenciée se présente comme suit à la figure 9.

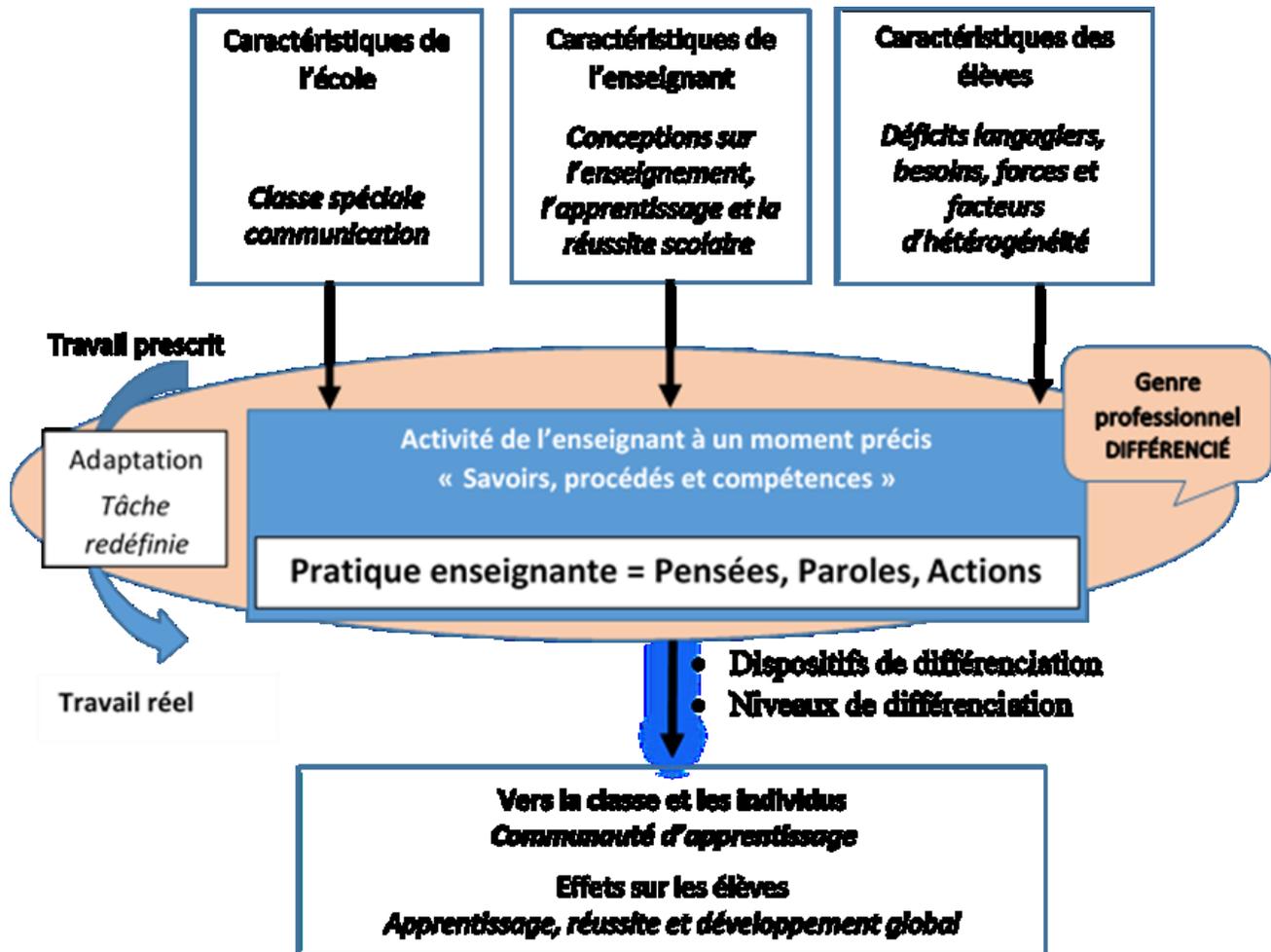


Figure 9 - Modèle d'analyse de la pratique enseignante différenciée

De ce modèle théorique synthèse pour analyser la pratique enseignante différenciée, nous entreprendrons de répondre à notre question générale de recherche. Afin de mieux y répondre, des objectifs spécifiques de recherche seront élaborés.

2.5 OBJECTIFS DE LA RECHERCHE

Le modèle théorique synthèse élaboré pour cette étude souligne les éléments essentiels de la pratique de différenciation pédagogique sous l'angle du modèle d'analyse interactionniste de la pratique enseignante de Goigoux (2007). Ainsi, nous serons en mesure de répondre à notre question de recherche (objectif général): *Comment une enseignante en classe spécialisée différencie pour répondre aux besoins des élèves ayant une déficience langagière?* La mise en lumière des composantes retenues et de leurs indicateurs permettra de mieux décrire les composantes de la différenciation pédagogique et d'illustrer sa mise en œuvre dans la classe spécialisée dédiée aux élèves ayant une déficience langagière. Par conséquent, nous proposons d'atteindre les objectifs spécifiques suivants :

1. Identifier la conception de la différenciation pédagogique de l'enseignante dans un contexte de classe spécialisée;
2. Identifier les pratiques de différenciation pédagogique employées en classe par l'enseignante;
3. Identifier les besoins des élèves pris en compte par l'enseignante pour différencier.

L'atteinte de ces trois objectifs spécifiques nécessitera l'élaboration d'un protocole méthodologique rigoureux afin de rendre compte de la complexité du phénomène de la différenciation pédagogique dans le contexte spécifique de la classe spécialisée dédiée aux élèves ayant une déficience langagière. La méthodologie employée sera présentée au prochain chapitre.

TROISIÈME CHAPITRE – LA MÉTHODOLOGIE

L'analyse de la pratique de la différenciation pédagogique dans la classe spécialisée dédiée aux élèves ayant une déficience langagière permettra d'enrichir notre compréhension du phénomène de la différenciation pédagogique dans toute sa complexité. À l'intérieur de ce chapitre, l'angle d'approche utilisée dans le cadre de cette recherche sera présenté en lien avec l'objet de la recherche et le cadre théorique retenu. Les techniques utilisées pour la collecte des données et les techniques d'analyse utilisées pour traiter les données recueillies seront détaillées. Pour terminer, nous présenterons les considérations éthiques ainsi que les critères de validité et de fiabilité de nos travaux.

3.1 POSTURE DE RECHERCHE

L'approche pragmatique est la posture adoptée dans le cadre de cette recherche. Les chercheurs se situant dans cette approche ont une « liberté de choix » pour désigner les méthodes, les techniques et les procédures de recherche qui répondent le mieux aux besoins de l'objet de recherche et aux buts à atteindre (Creswell, 2014; Johnson et Onwuegbuzie, 2004; Morgan, 2007). Bien qu'habituellement l'approche pragmatique soit associée à la recherche mixte, combinant les méthodologies qualitative et quantitative, un chercheur peut très bien faire le choix d'utiliser une méthodologie uniquement qualitative ou uniquement quantitative (Johnson et Onwuegbuzie, 2004).

La présente étude vise à décrire et analyser la différenciation pédagogique mise en œuvre par une enseignante œuvrant dans une classe spécialisée pour les élèves ayant une déficience langagière. Le choix d'une méthodologie qualitative s'effectue en fonction de notre objet d'étude, ici la différenciation pédagogique, un objet jusqu'à maintenant jamais exploré en classe spécialisée. Ainsi, la recherche qualitative permet de mieux comprendre les relations entre ce contexte spécifique et l'objet à l'étude, mais également parce que le phénomène étudié demande une compréhension plus complexe que les méthodologies quantitatives ne sauraient offrir (Creswell, 2013). Nous considérons que la recherche qualitative se caractérise par des données non métriques, obtenues sur le terrain, et analysées à l'aide d'une démarche inductive (Van der Maren, 1996).

3.2 TYPE DE RECHERCHE

La recherche qualitative met l'accent sur la compréhension des phénomènes, dans leur milieu naturel, tout en cherchant à décrire la complexité des interactions du ou des participants et la façon dont il(s) rapporte(nt) leur expérience (Fortin, 2010). De la sorte, les devis qualitatifs permettent d'obtenir des descriptions détaillées des situations, des gens, de leurs interactions et de leurs comportements (Patton, 1982; Worthman et Roberts, 1982, cités dans Gagnon, 2011). En considérant les objectifs spécifiques de notre recherche, qui sont de 1) identifier la conception de l'enseignante de la différenciation pédagogique dans un contexte de classe spécialisée; 2) identifier les pratiques de différenciation pédagogique employées en classe par l'enseignante; et 3) identifier les besoins des élèves pris en compte par l'enseignante pour différencier; ainsi que le stade actuel d'avancement des connaissances au sujet des pratiques de différenciation pédagogique dans les classes spéciales, l'étude de cas simple³ de nature qualitative est la méthode de recherche que nous avons retenue.

L'étude de cas qualitative permet au chercheur de développer une analyse en profondeur tout en explorant la perspective d'un cas en particulier sur le phénomène à l'étude (Creswell, 2014; Fortin, 2010). Ce type de recherche est « une description et une analyse en profondeur d'un système délimité », dans le temps et dans l'espace [traduction libre] (Merriam, 2009, p. 40). Elle est une « stratégie de recherche empirique permettant d'étudier un phénomène contemporain dans son contexte naturel, spécialement lorsque les limites entre le phénomène et le contexte ne sont pas clairement évidentes » [traduction libre] (Yin, 2009, p. 18). Celle-ci s'élabore de multiples façons (Lahman et D'Amaton, 2007).

³ Au départ, l'étude envisagée était une étude de cas multiple. Toutefois, à cause des pressions syndicales pour l'année scolaire 2015-2016, seul un participant s'est manifesté. Le tout sera discuté à la section 3.3.

De façon générale, la méthodologie de l'étude de cas qualitative consiste en l'étude d'un cas dans son contexte naturel sur une période de temps, à l'aide d'une analyse inductive en profondeur de données recueillies par une multitude d'outils de collecte, produisant un rapport descriptif du cas qui rend compte de la complexité du grand nombre de facteurs relatifs au système social étudié et de leurs interactions (Creswell, 2013; Mucchielli, 1996). Elle se présente comme un élément de choix pour notre objet d'étude. En effet, l'étude de cas se prête bien aux recherches de type exploratoire (Fortin, 2010) : approprié quand l'on dispose de peu de données sur l'événement ou le phénomène à l'étude, ici la différenciation pédagogique (Yin, 2009). L'étude de cas est un type de recherche adapté pour analyser la complexité de phénomènes organisationnels et pour décrire les pratiques spécifiques employées par les acteurs (Merriam, 2009; Yin, 2009). Justement, Prud'homme et al. (2005, p. 7) stipulent que « la problématique de la différenciation pédagogique incite à repenser le défi de sa mise en œuvre en ayant recours à de nouvelles approches de recherche, plus compréhensives, pour aborder les réalités de la classe dans toutes leurs complexités ». L'étude de cas de nature qualitative permettra de mettre en lumière le grand nombre de facteurs déterminant la mise en œuvre de la différenciation dans un contexte de classe spécialisée où les interactions entre les modèles de différenciation de Tomlinson (2000), de Caron (2003) et du MELS (2006) sont possibles. De plus, l'étude de cas est une méthode de recherche pertinente pour les recherches en éducation (Karsenti et Demers, 2004); une stratégie prometteuse en termes d'avancement de la pratique éducative (Merriam, 2009). Ici, ce n'est pas le cas en particulier, par exemple l'enseignante sélectionnée, mais le contexte particulier du cas qui permet d'offrir une compréhension riche permettant de mieux comprendre un intérêt extérieur, qui serait ici notre phénomène à l'étude, la différenciation pédagogique (Stake, 2008). La section suivante décrira ce que la présente étude signifie par « cas » et la méthode d'échantillonnage qui sera utilisée.

3.3 ÉCHANTILLONNAGE

Pour une étude de cas de nature qualitative, « c'est la qualité même du cas qui devient le souci principal du chercheur [...] pour ce qu'il révèle au sujet du phénomène et pour ce qu'il peut représenter » (Merriam, 2009, p. 210 et 212). Le choix du cas s'effectue en fonction de la nature même du cas : du contexte dans lequel il y a activité (Stake, 2008). Un cas peut être un

individu ou un groupe d'individus, un phénomène, un événement, ou un programme (Lahman et D'Amaton, 2007; Roy, 2009). Pires (1997, p. 142) présente quelques critères qui influencent le choix du cas pour la recherche de nature qualitative : « la pertinence théorique (par rapport aux objectifs de recherche), les caractéristiques et la qualité intrinsèque du cas, la typicité ou l'exemplarité, la possibilité d'apprendre avec le cas choisi, et son accessibilité à l'enquête ».

Pour notre recherche, ce sont les pratiques de différenciation pédagogique qui constituent l'objet spécifique d'étude. Au départ, comme il a été mentionné en note de bas de page à la page 73, pour assurer la fiabilité de l'étude de cas, Yin (2009) recommande une étude de cas multiples de quatre à six participants. Toutefois, à cause des pressions syndicales présentes dans les milieux scolaires dès l'automne 2015, aucun participant ne s'était prononcé. Pour assurer la faisabilité de cette recherche dans le cadre de notre projet d'étude de maîtrise, nous avons cherché un participant exemplaire reconnu dans le contexte d'une étude de cas simple. Ce cas retenu sera décrit prochainement et les modifications apportées dans le choix des outils de collecte de données pour assurer la validité de ce type de recherche seront décrites dans la section 3.4 Collecte de données.

Donc, pour notre recherche, les pratiques de différenciation pédagogique **d'une** enseignante en classe spécialisée dédiée aux élèves ayant une déficience langagière constituent l'objet spécifique d'étude. Tel que mentionné précédemment, l'étude de cas simple de nature qualitative utilise un seul cas qui représente le phénomène d'intérêt dans son ensemble; autrement dit, le cas est une opportunité d'étudier le phénomène en question (Stake, 2008). Cette enseignante en classe spécialisée présentera alors un cas riche et pertinent pour mettre en lumière l'articulation entre les divers dispositifs de différenciation pédagogique de Tomlinson (2000) et Caron (2003) ainsi que les divers niveaux adaptés de pratiques différenciées de Caron (2008) et du MELS (2006).

Lorsqu'un cas est choisi pour ce qu'il peut fournir au sujet du phénomène d'intérêt, il s'agit alors d'un échantillonnage par choix raisonné (Fortin, 2010). Puisque la recherche scientifique n'a pas encore étudié le phénomène de la différenciation pédagogique dans le cadre des classes spéciales, nous ne pouvons établir d'emblée que le phénomène existe et choisir nos participants en fonction d'une expertise de celui-ci. Tentant de cibler le phénomène de la différenciation pédagogique dans la classe spécialisée pour les élèves ayant une déficience

langagière, nous posons *l'a priori*, en nous basant sur le cadre théorique de Tomlinson (2000), Caron (2008) et du MELS (2006), que le phénomène existe dans ce contexte. Ainsi, nous pouvons cibler des critères basés sur l'expertise de l'enseignante dans le type de classe spécialisée étudiée pour ce projet de recherche.

Tochon (1993) propose une liste de critères permettant de cerner la notion d'expertise pour la sélection du participant. Sur la base de ces travaux, la sélection du candidat se repose sur les critères suivants :

- 1- L'enseignant doit être diplômé universitaire en orthopédagogie ou adaptation scolaire;
- 2- Il doit être formé à l'enseignement primaire;
- 3- Il doit être titulaire d'une classe dédiée aux élèves ayant une déficience langagière;
- 4- Il doit avoir un certain nombre d'années d'expérience dans ce type de classe;
- 5- Il doit être reconnu par ses pairs (collègues, direction, formateurs, conseiller pédagogique) comme étant expert auprès des élèves ayant une déficience langagière.

À juste titre, ce dernier critère a été comblé, car nous avons requis l'aide d'un conseiller pédagogique d'une des commissions scolaires en Montérégie. En effet, bien qu'il a promu à de fréquentes reprises notre projet de recherche auprès de tous ses enseignants titulaires de classe spécialisée dédiée aux élèves ayant une déficience langagière (Annexe 1 – Document de sollicitation), personne ne s'est manifesté à cause des mesures syndicales de boycottage lors du renouvellement de la convention nationale. Il nous a suggéré et mis en contact avec une enseignante spécifique qui a bien voulu participer à la recherche. Il a fortement suggéré cette enseignante comme ayant d'abord tous les critères d'expertise de Tochon retenus ci-haut, mais également des connaissances sur la terminologie utilisée en matière de différenciation pédagogique. La directrice de son école reconnaît aussi son enseignante comme un modèle à suivre autant pour les classes ordinaires que pour les classes spéciales. Leurs noms sont demeurés anonymes afin que le participant puisse conserver la confidentialité.

Le tableau suivant présente les caractéristiques sociodémographiques de l'enseignante, qui portera le nom fictif de Chantal dans le cadre de notre projet de recherche.

Tableau X - Caractéristiques sociodémographiques de l'enseignante

Nom fictif	Chantal
Sexe	Féminin
Niveau scolaire	Élèves d'âge chronologique de 1 ^{er} cycle du primaire
Nombre d'années d'expérience	19
Nombre d'année d'expérience en classe spécialisée dédiée aux élèves ayant une déficience langagière	12
Commission scolaire	Montérégie
Type d'école	Régulière publique
Indice du seuil de faible revenu (MEES, 2015)	Rang décile 7

Les données recueillies pour étudier les pratiques de différenciation pédagogique de la participante proviendront de plusieurs sources. L'étude de cas est une méthode de recherche très flexible ne nécessitant pas d'outils de collecte de données en particulier, mais certains outils sont plus récurrents (Merriam, 2009). Le recours à une multitude de sources de données afin de les trianguler entre elles constitue l'un des principes de qualité d'une étude de cas (Yin, 2009).

3.4 COLLECTE DES DONNÉES

La présente recherche tente d'étudier le phénomène de la différenciation pédagogique en classe spécialisée dédiée aux élèves ayant une déficience langagière. À travers nos trois objectifs spécifiques visant de: 1) identifier la conception de l'enseignante de la différenciation pédagogique dans un contexte de classe spécialisée; 2) identifier les pratiques de différenciation pédagogique employées en classe par l'enseignante; et 3) identifier les besoins des élèves pris en compte par l'enseignante pour différencier; notre recherche décrira les trois déterminants de la pratique enseignante différenciée du modèle d'analyse de Goigoux (2007) et les divers dispositifs de la différenciation pédagogique de Tomlinson (2000) et Caron (2003) ainsi que les divers niveaux adaptés de différenciation de Caron (2008) et du MELS (2006). Pour ce faire,

plusieurs outils de collecte de données seront nécessaires afin d'atteindre les objectifs spécifiques établis de la question générale de recherche. Cinq sources de données seront privilégiées : le questionnaire, les artéfacts (photocopies de documents d'élève et photographies de l'aménagement de la classe), l'observation, l'entrevue et les notes de terrain dans un journal de bord. La figure suivante présente une matrice temporelle illustrant chacune des étapes de la collecte de données.

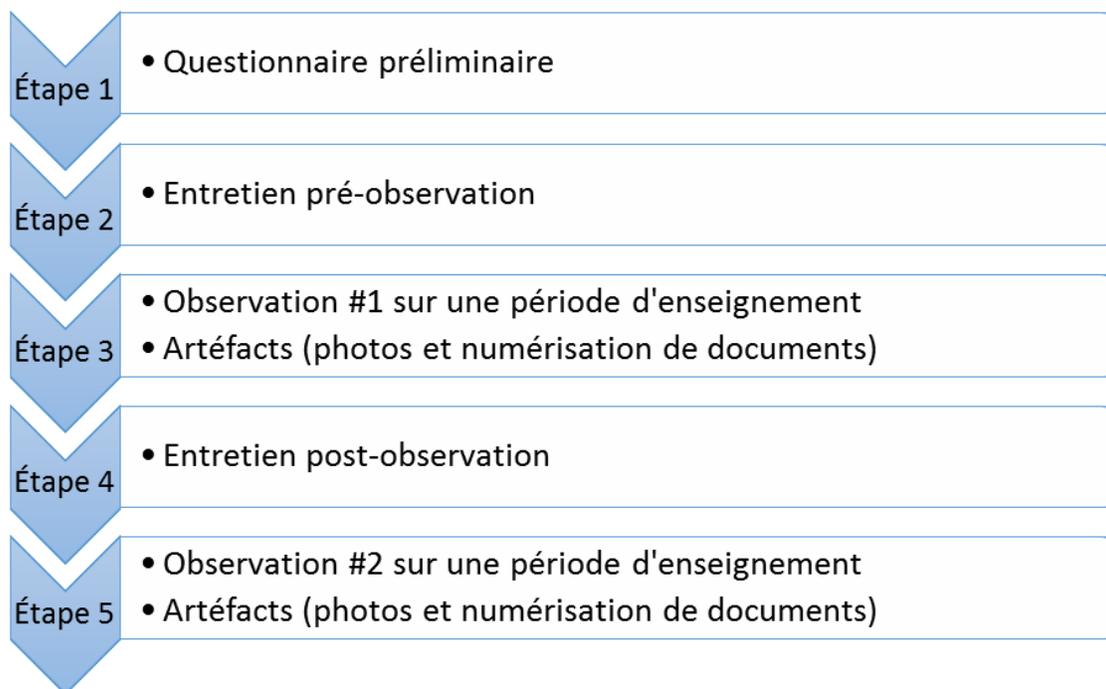


Figure 10 - Matrice temporelle de la collecte de données

Les outils de collecte de données ainsi que la trame temporelle de la cueillette des données sont inspirés de la recherche *Étude multicas de pratique de différenciation pédagogique et du savoir professionnel d'enseignants du primaire œuvrant dans une perspective inclusive au Nouveau-Brunswick, au Québec et en Ontario* - Subvention CRSH développement de savoirs 2012-2014, par : Prud'homme, L., Paré, M., Leblanc, M., Sermier-Dessemontet, R., Aucoin, A. et David, R. (Paré et al., 2013). Le contenu, la forme et la pertinence des différents outils de collecte de données seront présentés dans les sections qui suivent et se concluant par la mise en relation des différents outils aux objectifs spécifiques de la présente recherche.

3.4.1 Questionnaire préliminaire

Le questionnaire préliminaire constitue la première étape du projet de recherche pour lequel il s'agissait de dresser un portrait général des trois déterminants d'entrée du modèle adapté d'analyse de Goigoux (2007) de la pratique différenciée, soit les caractéristiques de l'école, de l'enseignant et des élèves. Il est disponible sous la forme d'un questionnaire électronique via la plateforme *GoogleForms*, envoyé par courriel et recueillant les réponses dans un document *Excel*, d'une durée d'environ 30 minutes à compléter (Annexe 2).

Le questionnaire se divise en trois parties. La première partie, *Formation professionnelle* (5 questions), sert à recueillir des informations concernant les caractéristiques de l'enseignant telles que la formation initiale reçue, les formations continues suivies, le nombre d'années d'expérience en enseignement et avec les élèves ayant une déficience langagière. Ensuite, la deuxième partie du questionnaire, intitulé *Milieu de travail* (12 questions), permet de recueillir des informations au sujet des caractéristiques de l'école telles que le niveau d'enseignement dans la classe, les agents avec lesquels le participant collabore dans son milieu de travail (orthophoniste, technicien en éducation spécialisée, etc.), le type d'école (ordinaire ou spécialisée), et les technologies disponibles dans la classe ou dans l'école. En plus, cette partie dresse une première esquisse des caractéristiques des élèves : leur nombre, leur code de difficulté, une description des comportements de ces derniers ainsi que de leur motivation scolaire. Finalement, la partie finale, portant sur les *Pratiques pédagogiques*, consiste à recueillir brièvement la conception de la différenciation pédagogique du participant dans un contexte de classe spécialisée (1 question) et à documenter les pratiques pédagogiques du participant en 4 sous-sections (54 questions) correspondant aux sections du questionnaire sur les pratiques d'individualisation de Paré (2011). Ce questionnaire sur les pratiques d'individualisation présente un portrait des pratiques de différenciation pédagogique, d'enseignement des stratégies, d'accommodation et de modification. Un bon coefficient de fiabilité de l'instrument a été établi (Paré, 2011). Bien que ce questionnaire mesure la fréquence des pratiques, nous ne cherchons pas à mesurer une telle fréquence pour répondre à nos objectifs spécifiques de recherche. En somme, les trois parties de notre questionnaire préliminaire, de 72 questions au total, nous permettent de documenter nos trois objectifs spécifiques de recherche.

Le questionnaire présentait pour notre recherche plusieurs avantages. D'abord, même si notre étude de cas simple est de nature qualitative, le questionnaire nous permettait d'amasser plusieurs données sur le cas à l'étude afin d'en dresser un portrait de départ qui s'est enrichi par l'ajout subséquent des autres données provenant des divers outils de collecte. Aussi, le questionnaire est un outil de collecte de données idéal pour recueillir des informations factuelles et présente une grande flexibilité quant à la structure, la forme et la façon d'amasser les informations (Fortin, 2010). Les questions à choix multiples permettent de gagner de la rapidité et de diminuer le temps d'analyse des réponses (Creswell, 2012). Nous avons donc réduit le coût en temps et en énergie pour collecter ces données par rapport à un entretien. Les questions ouvertes permettent d'explorer la conception du participant quant à la différenciation pédagogique; toutefois, comme le questionnaire est retiré du contexte, les réponses peuvent être moins riches en détail (Creswell, 2012). Afin de pallier cette faiblesse, nous avons eu recours à un entretien pré-observation qui nous permet d'aller questionner davantage et plus précisément les données recueillies par le questionnaire. Ensuite, les dates de rencontre ont été mises à l'agenda selon les disponibilités et les préférences du participant pour situer l'entretien préliminaire aux observations en classe.

3.4.2 Entrevue semi-dirigée pré-observation avec l'enseignante

Ensuite, le projet consistait à rencontrer le participant pour en connaître davantage sur sa conception de la différenciation pédagogique en contexte de classe spécialisée, sur les besoins de ses élèves et sa pratique différenciée mise de l'avant pour répondre à leurs besoins. L'entrevue semi-dirigée est une bonne formule pour recueillir les propos de l'acteur (Fortin, 2010).

« L'entrevue semi-dirigée consiste en une interaction verbale animée de façon souple par le chercheur. Celui-ci se laisse guider par le rythme et le contenu unique de l'échange dans le but d'aborder, sur un mode qui ressemble à celui de la conversation, les thèmes généraux qu'il souhaite explorer avec le participant à la recherche. Grâce à cette interaction, une compréhension riche du phénomène à l'étude sera construite conjointement avec l'interviewé » (Savoie-Zajc, 2009).

Cette entrevue préliminaire d'une durée d'environ 90 minutes a permis d'obtenir des informations pour l'atteinte de nos trois objectifs spécifiques. L'entretien a été enregistré numériquement. Un guide d'entrevue a été conçu au préalable (Creswell, 2014). Cette préparation a servi d'aide-mémoire au chercheur pour s'assurer que tous les thèmes ont été vus (Savoie-Zajc, 2009). Les questions ont été élaborées autour de cinq thèmes entourant les définitions de la différenciation ayant été vues dans notre cadre théorique (Annexe 3).

Le premier thème consiste à recueillir les propos du participant en ce qui concerne les concepts d'apprentissage et de réussite chez les élèves. Cette thématique permettra de dresser un portrait sommaire des croyances, des conceptions et des valeurs faisant référence aux caractéristiques de l'enseignant de notre modèle adapté d'analyse de Goigoux (2007) de la pratique différenciée. Ces deux concepts sont importants lorsqu'il s'agit de décrire la conception de la différenciation pédagogique de l'enseignante dans un contexte de classe spécialisée (objectif 1) parce qu'ils font partie de la définition de la différenciation pédagogique en tant que philosophie, tel qu'elle a été caractérisée dans notre cadre théorique (GTDPO, 2005; Kirouac, 2010; Viens, 2010). Nous nous appuyons également sur la littérature indiquant qu'il existe une relation étroite bidirectionnelle entre les conceptions des enseignants et leur pratique d'enseignement (Lefebvre et al., 2008).

Le deuxième thème concerne la perception du participant quant à son rôle d'enseignant en classe spécialisée. Cette thématique a été abordée parce que la représentation sociale du professionnel de sa pratique a une grande influence sur ses actions (Larose et al., 2009; Talbot, 2012a). Elle réfère aux caractéristiques de l'enseignant dans notre modèle d'analyse adapté de Goigoux (2007) de la pratique différenciée.

Le troisième thème concerne spécifiquement les caractéristiques des élèves de notre modèle d'analyse adapté de Goigoux (2007) de la pratique différenciée : la diversité des élèves. Ce thème est important parce que les pratiques différenciées sont mises en place afin de répondre aux besoins de la diversité des élèves qui se manifeste en classe (Belcourt, 2010; Guay et al., 2006; Prud'homme, 2007; Prud'homme et Bergeron, 2012; Viens, 2010). Tel que décrit dans notre cadre théorique, cette diversité fait référence aux facteurs d'hétérogénéité. Ainsi, nous avons obtenu des informations pour l'atteinte de notre objectif 3 – Identifier les besoins des élèves pris en compte par l'enseignante pour différencier.

Le quatrième thème consistait à faire expliciter comment l'enseignante planifie son enseignement de façon générale et lorsqu'il prévoit différencier. Le participant décrit comment il effectue ses planifications de contenu, ses outils de références pour enseigner, et le matériel habituellement utilisé. Est-ce que le PFÉQ ou les PIA ont un grand impact sur cette planification? Aussi, nous chercherons à identifier comment le participant organise ses contenus en fonction des besoins des élèves, comment il évalue et suit la progression des élèves. Ce thème a pour but de faire émerger des pistes pour l'identification des pratiques de différenciation pédagogique utilisées par le participant (objectif 2).

Pour le cinquième et dernier thème, il a été question d'élaborer sur le concept de la différenciation pédagogique : ce phénomène existe-t-il dans la classe spécialisée? Comment se définirait-il? Y aurait-il une différence entre le contexte de la classe ordinaire et la classe spécialisée? Le participant a élaboré une carte conceptuelle au sujet de la différenciation pédagogique pour l'aider à s'exprimer. Ces questions répondent directement à notre objectif 1 - Identifier la conception de l'enseignante de la différenciation pédagogique dans un contexte de classe spécialisée. Enfin, le participant a élaboré sur les moyens qu'il utilise pour pallier les besoins des élèves de sa classe, de nommer ces besoins, ce qui nous permet de répondre à l'objectif 2 - Identifier les pratiques de différenciation pédagogique employées en classe par l'enseignante; et l'objectif 3 - Identifier les besoins des élèves pris en compte par l'enseignante pour différencier.

L'entrevue en face à face a offert plusieurs avantages. D'abord, cela facilite l'établissement d'une relation de confiance entre le chercheur et l'enseignant (Charron, 2004, cité dans de Saint-André et al., 2010). Ensuite, l'entrevue semi-dirigée a l'avantage de permettre au chercheur de poser des questions de clarification en cas d'incompréhension ou pour approfondir davantage (Savoie-Zajc, 2009). L'entrevue est un outil de collecte de données permettant de comprendre les raisons d'agir des enseignants qui orientent les actions de ce dernier en classe, mais il faut également coupler cette compréhension à une description de leur pratique par des observations (Lefevre, 2005).

3.4.3 Observations en classe

En troisième partie, des observations en classe font suite à l'entretien préliminaire. Deux observations couvrant une période d'enseignement complète en classe, non consécutives dans le temps, ont servi à obtenir des données sur les pratiques de différenciation pédagogique employées par l'enseignante dans sa classe spécialisée dédiée aux élèves ayant une déficience langagière (objectif 2). Un entretien d'explicitation post-observation a été réalisé entre les deux moments d'observations tels qu'il est présenté à la figure 10 – *Matrice temporelle de la collecte de données* à la page 79. Ainsi, la seconde observation a pour but de stabiliser les éléments observés lors de la première observation, mais également de vérifier les éléments ayant ressortis durant l'entretien d'explicitation en ce qui concerne les pratiques différenciées déclarées et observées. Les observations réalisées sont à titre d'observateur non participant : type d'observation utile lorsque le chercheur est non familier avec le site et les individus qui s'y retrouvent (Creswell, 2012).

Creswell (2014) conseille de développer et d'utiliser un protocole d'observations pour cibler les données qualitatives à recueillir. Un tel protocole d'observations a été préalablement conçu à partir des indicateurs de la différenciation pédagogique et du modèle adapté d'analyse de Goigoux (2007) des pratiques différenciées illustrés dans le chapitre précédent (Annexe 4) qui permettent de recueillir les données nécessaires pour identifier les pratiques différenciées du participant (objectif 2). De plus, un canevas d'observation a été mis sur pied pour consigner les données indiquées dans le protocole d'observations (Annexe 5). Ce canevas a eu l'avantage d'agir comme un aide-mémoire et de rappeler le contenu et le déroulement de l'observation tel qu'il a été prévu dans le protocole d'observations. Ainsi, sous la forme de notes d'observation et de cases à cocher à l'intérieur d'un tableau, les données recueillies se concentrent sur deux aspects pour répondre à l'objectif 2 – Identifier les pratiques différenciées de l'enseignante.

Le premier aspect concerne l'aménagement de la classe. Il s'agissait ici de le décrire par la présence d'îlots de travail indépendants, la disposition des pupitres, l'accès aux ressources dans la classe, l'emplacement du tableau, l'existence d'un tableau de programmation, etc., et d'identifier les moments où cet aménagement est modifié. Cette description permet d'identifier des dispositifs de différenciation pédagogique. Si des modifications ont lieu, il s'agit d'identifier la raison d'un changement de pratiques.

Le deuxième aspect consistait à recueillir des informations sur la séquence d'enseignement en classe qui couvre la période de classe. Les informations concernent la description de l'activité (contenu, la tâche à effectuer, son degré de difficulté), la séquence pédagogique (ouverture, déroulement, fermeture de l'activité), le matériel utilisé, les outils et les méthodes d'enseignement, et l'organisation générale en classe (gestion de la classe, du matériel et les modalités de travail des élèves). Les indicateurs de la différenciation pédagogique seront relevés à l'aide du modèle de Tomlinson (2000) et de Caron (2003), ainsi que des pratiques de différenciation de Caron (2008) et du MELS (2006) soit de différenciation, d'adaptation ou d'individualisation dans un contexte d'enseignement ou d'évaluation.

Les observations effectuées en classe, même si elles sont coûteuses en temps et en argent, permettent d'accéder à ce qui se passe réellement dans la classe (de Saint-André et al., 2010). Elles permettent d'accéder au contexte réel du cas étudié (Yin, 2009). Elles présentent l'avantage de recueillir des aspects aussitôt qu'ils se présentent, même les aspects irréguliers et non prévus (Creswell, 2014). Il est certain que cet outil a des limites, car il peut y avoir des difficultés liées à la grille d'observation et à son emploi. Par exemple, que le chercheur omette des comportements à observer (Van der Maren, 1996). Même si les observations sont non participantes, il se peut que les comportements vus en classe diffèrent à cause de la présence du chercheur dans le milieu (Yin, 2009). Afin d'enrichir les observations effectuées, des photographies ayant servi d'artéfacts ont constitué des données supplémentaires intéressantes pour la présente recherche.

3.4.4 Artéfacts

Afin de compléter les observations, des artéfacts colligés lors des observations en classe, tels que des photographies de productions d'élèves, du matériel didactique ou des éléments physiques de la classe et du mobilier, ont été relevés pour enrichir l'analyse des données d'observation. Ces documents ont été nécessaires pour la triangulation des données entre les observations et les entretiens. Les observations en classe ont été entrecoupées par un entretien d'explicitation, parce que la seule observation des actions en classe ne permet pas suffisamment de comprendre les enjeux des situations observées (Vinatier et Altet, 2008).

3.4.5 Entretien semi-dirigé post-observation

En quatrième partie de la collecte de données, après la première période d'observation en classe, un entretien post-observation d'environ 60 minutes s'est réalisé auprès de l'enseignante. L'entretien a été enregistré numériquement. Il s'effectue sur la base des observations faites en classe par le chercheur. Cet entretien post-observation est semi-dirigé. L'entrevue semi-dirigée peut poursuivre plusieurs buts : l'explicitation, la compréhension, l'apprentissage et l'émancipation (Savoie-Zajc, 2009). Dans ce cas-ci, l'entrevue semi-dirigée a poursuivi une visée d'explicitation. Ce type d'entretien vise la verbalisation du vécu du participant qui n'est accessible qu'à partir du discours de ce dernier (Vermersch, 1994). Au vue de « rendre explicite l'univers de l'autre [...], le participant à la recherche est en mesure de décrire, de façon détaillée et nuancée, son expérience, son savoir, son expertise » (Savoie-Zajc, 2009, p. 342). Le participant a expliqué en profondeur les moments de différenciation observés par le chercheur (objectif 2 – Identifier des pratiques de différenciation). Les questions ont également recueilli des données en ce qui concerne les besoins des élèves comblés par l'utilisation de telles pratiques différenciées (objectif 3).

Un guide d'entrevue a été préalablement conçu pour assurer la rigueur de l'exercice (Creswell, 2014). Puisque les entretiens d'explicitation sont subséquents aux observations effectuées en classe, les questions ont été élaborées ultérieurement. Toutefois, un protocole préparatoire à l'entretien d'explicitation a été élaboré afin d'éclaircir la procédure de création de cet entretien (Annexe 6). Ce protocole préparatoire se présente en deux parties : la préparation de l'entretien et le déroulement de l'entretien lui-même.

La préparation à l'entretien nécessite que le récit d'observation de la période soit rédigé. Ensuite, des passages sont sélectionnés comme étant potentiels pour élucider les pratiques différenciées de l'enseignante. Ces passages ont alors servi à l'élaboration de 5 à 8 questions de relance, questions à réponses ouvertes. Bien entendu, plusieurs autres questions ont été posées au participant. Il s'agit de l'un des avantages de l'entrevue semi-dirigée : le schéma d'entrevue est flexible et cela permet au chercheur de tenir compte du discours du participant afin de bien comprendre sa perspective au regard du phénomène à l'étude (Savoie-Zajc, 2009). Également, une synthèse des observations faites sous la forme de constats généraux a constitué une première forme d'interprétation discutée lors de l'entretien avec le participant.

L'entretien d'explicitation s'est déroulé en trois temps. Tout d'abord, l'enseignante a validé le récit d'observation en question pour l'entretien, ce dernier envoyé par courrier électronique préalablement afin qu'il en prenne connaissance. Le participant a exprimé sa perception quant au récit d'observation et y a ajouté des éléments. Par la suite, les questions de relance élaborées en fonction des passages sélectionnés lors de la préparation ont été posées (Annexe 7). Des questions supplémentaires ont été posées afin de clarifier la pensée du participant. Puis, dans un troisième temps, l'enseignante a validé les constats généraux faits lors de la période d'observation. Le participant s'est exprimé ouvertement à ce sujet et modifié les aspects qu'il considérait imprécis ou manquants.

Cet entretien semi-dirigé permet d'obtenir des données détaillées et riches sur les pratiques enseignantes différenciées (Savoie-Zajc, 2009). Ils permettent un accès direct à l'expérience des individus sur le phénomène sous la loupe dans l'étude de cas (Yin, 2009). Cependant, la limite de l'entretien consiste au phénomène de « désirabilité sociale » qui risque d'influencer l'enseignant dans les réponses qu'il fournit afin de correspondre aux attentes qu'il perçoit du chercheur ou pour se donner une image plus positive de lui-même (de Saint-André et al., 2010). La crédibilité des données fournies par le participant est alors en jeu (Savoie-Zajc, 2009). Afin de garder une trace réflexive des entretiens et des observations permettant d'assurer une cohérence dans le processus de la collecte de données, un journal de bord a été utilisé par le chercheur à cette fin.

3.4.6 Journal de bord

En plus d'utiliser plusieurs sources de collecte de données pour assurer la triangulation des sources (Yin, 2009), l'utilisation d'un journal de bord détaillé est importante pour diminuer les biais personnels du chercheur et l'aider à approfondir son analyse du cas étudié (Roy, 2009). Le journal de bord est un outil qui consiste à y entrer les échanges effectués au cours de la collecte et de l'analyse des données (Fortin, 2010). Le chercheur peut y entrer des notes générales, les difficultés rencontrées sur le terrain, des réflexions personnelles, des ébauches d'explication, des descriptions globales et des questions qu'il se pose tout au long du processus de recherche (Roy, 2009).

Tout d'abord, ce journal a consisté à prendre des notes lors des entretiens (entretien pré-observation et entretien d'explicitation). « Cela permet de retenir les idées importantes avancées, de noter les propos que l'on voudra clarifier, de mettre en évidence des éléments nouveaux de compréhension » (Savoie-Zajc, 2009, p. 354). De plus, cela évite de perdre l'entrevue lorsque le matériel d'enregistrement ne fonctionne pas (Creswell, 2014), ou que la qualité de l'enregistrement est défectueux.

Ensuite, ce journal contient les réflexions subséquentes du chercheur aux observations ainsi que des réflexions ciblant quelques données fournies par le participant lors des entretiens. Les réflexions personnelles ont ciblé le déroulement de la recherche, l'expérience du chercheur et ses impressions par rapport au milieu ainsi que des réactions du participant à différents moments de la recherche (Laperrière, 2009). Le journal contient les notes descriptives des observations (moment, lieu, heure, temps réalisé) ainsi que les notes réflexives à considérer dans le processus de recherche à des fins d'analyse (Creswell, 2012).

Puis, le journal a aussi constitué une trace des artéfacts recueillis en notant la date de la collecte de cet artéfact, une brève description, et des réflexions associées, etc. Le journal de bord constitue un bon moyen pour relier les diverses sources de données entre elles (Roy, 2009). Cet outil ne répond à aucun des objectifs de la recherche. Il constitue un outil de travail essentiel pour maintenir une organisation détaillée du déroulement de la recherche en ce qui concerne la collecte et l'analyse des données, surtout que l'étude de cas demande une variété de sources de collecte de données pour rendre compte au maximum de la complexité du phénomène à l'étude (Creswell, 2013).

3.4.7 Liens entre les outils et l'atteinte des objectifs spécifiques

Ainsi, voici au tableau XI un bref aperçu des outils de collecte de données qui ont été utilisés pour répondre aux trois objectifs de notre recherche qui sont de 1) Identifier la conception de l'enseignante de la différenciation pédagogique dans un contexte de classe spécialisée; 2) Identifier les pratiques de différenciation pédagogique employées en classe par l'enseignante; et 3) Identifier les besoins des élèves pris en compte par l'enseignante pour différencier.

Tableau XI - Résumé des liens entre les outils de collecte de données et les objectifs spécifiques de la recherche

Outils de collecte de données selon la matrice temporelle de la recherche	Objectif(s) ciblé(s) par l'outil
Questionnaire préliminaire	Objectifs 1-2-3
Entretien pré-observation	Objectifs 1-2-3
Observations	Objectif 2
Artéfacts lors des observations	Objectif 2
Entretien d'explicitation	Objectif 2-3

En somme, les outils de collecte mentionnés ont servi à recueillir les données constituant la base du matériel à interpréter pour répondre aux objectifs spécifiques de la question générale de recherche : *Comment une enseignante en classe spécialisée dédiée aux élèves ayant une déficience langagière met en œuvre la pratique de la différenciation pédagogique?* Voici comment nous avons procédé au traitement des données au vue de les analyser.

3.5 ANALYSE DES DONNÉES

Le traitement des données s'est fait par une analyse de contenu, au sens que les analyses qualitatives consistent à analyser le contenu de différentes sources de données (Merriam, 2009), qui ici relèvent des réponses au questionnaire préliminaire, des verbatims d'entretiens, des notes d'observations, des constats généraux, et des artéfacts (photographies et travaux d'élèves). L'importante quantité de données recueillies pour répondre à la question générale de recherche et aux trois objectifs exige une première organisation avant tout traitement. En effet, l'étude de cas présente une grande quantité d'informations qui peuvent sembler disparates ou même incompatibles (Merriam, 2009). Alors, tel que suggéré par Creswell (2012), nous avons créé un tableau illustrant les sources de données recueillies afin d'organiser le matériel (Annexe 8). Ensuite, les données ont été rassemblées dans une même base numérique pour en faciliter l'accès et leur manipulation (Roy, 2009).

L'utilisation d'un logiciel permet l'organisation efficace du matériel et présente plusieurs autres avantages pour l'analyse subséquente (Roy, 2009). L'analyse par logiciel est préférable lorsqu'il y a une grande quantité de données à traiter et il fournit un endroit unique où les données sont archivées (Creswell, 2012). Les logiciels ont également l'avantage de permettre facilement la localisation de mots, de segments, de codes, ou de phrases (Creswell, 2013). Toutefois, l'utilisation de tels logiciels demande des exercices de manipulation au chercheur et ce dernier doit s'assurer que les fonctionnalités offertes par le logiciel correspondent aux besoins de la recherche (Creswell, 2013). Parmi les logiciels les plus connus, nous retiendrons QDAMiner parce que sa licence est en premier lieu offerte gratuitement aux étudiants de l'Université de Montréal. Ce logiciel d'analyse manuelle propose une vaste gamme de fonctionnalités de base pour l'analyse qualitative (fréquence des codes, listes des codes, etc.), mais il ne possède pas de fonctionnalité poussée pour effectuer des réseaux conceptuels (Roy et Garon, 2013). Pour combler ce manque, nous avons eu recours au logiciel Cmaps, offert gratuitement en ligne. En somme, Roy et Garon (2013) stipulent que QDAMiner est facile d'utilisation et qu'il offre une très grande puissance d'analyse par les nombreuses possibilités d'analyse et d'exportation que le logiciel offre.

3.5.1 Réduction des données

Après avoir consolidé les données dans une même base, le corpus de données est réduit en effectuant un codage du matériel pertinent pour répondre à la question de recherche. La stratégie d'analyse choisie fut l'analyse thématique de Paillé et Mucchielli (2006) requérant des thèmes pour résumer et traiter le corpus afin de répondre à la question de recherche par les thèmes au fur et à mesure qu'ils émergent. Selon les auteurs, cette stratégie d'analyse est précieuse et utile aux chercheurs qui en sont à leur première expérience de recherche.

« Avec l'analyse thématique, la thématisation constitue l'opération centrale de la méthode, à savoir la transposition d'un corpus donné en un certain nombre de thèmes représentatifs du contenu analysé, et ce, en rapport avec l'orientation de la recherche (la problématique). L'analyse thématique consiste dans ce sens, à procéder systématiquement au repérage, au regroupement et, subsidiairement, à l'examen discursif des thèmes abordés dans un corpus » (Paillé et Mucchielli, 2006, p.162).

Il existe deux types de démarche de thématisation : en continue et séquentielle. Dans le cadre de notre recherche, le choix se porte sur la thématisation séquentielle parce que celle-ci présente l'avantage de traiter efficacement et de manière uniforme un grand corpus de données; à l'inverse de la thématisation continue qui nécessite un temps d'analyse plus complexe et exigeant en temps (Paillé et Mucchielli, 2006). La thématisation séquentielle est plus hypothético-déductive et l'analyse est menée en deux temps (Paillé et Mucchielli, 2006). D'abord, un premier matériel est utilisé pour construire une première fiche thématique. Cette liste de thèmes comportera des définitions et des segments représentatifs pour être appliquée par la suite sur le reste du corpus, soit de manière stricte, soit en prévoyant y ajouter des thèmes. Nous opterons pour une procédure plus flexible permettant l'introduction de nouveaux thèmes, mais cette procédure doit être limitée sinon il s'agira ici de la thématisation en continue.

Notre travail d'analyse pour la réduction des données s'appuie sur les concepts de notre cadre théorique tout en recherchant ce que les données nous dévoilent. Ainsi, pour procéder au codage du matériel, nous avons eu recours au codage mixte.

3.5.1.1 Description du codage mixte du matériel

Nous avons opté pour un codage mixte qui « comporte [...] un ensemble fermé de rubriques et un ensemble ouvert de catégories, en entendant par « ensemble ouvert » une liste initiale qui peut se modifier, se compléter ou se réduire en cours d'analyse » (Van der Maren, 1996, p. 436). L'ensemble fermé de rubriques constitue une première classification établie selon notre modèle d'analyse de la pratique différenciée adapté de Goigoux (2007) présenté à la section 2.4 *Modèle synthèse théorique* (figure 9, page 71). Les quatre rubriques de départ se basent donc sur nos déterminants principaux du modèle : A) les caractéristiques de l'école, B) les caractéristiques de l'enseignant, C) les caractéristiques des élèves, et D) la pratique enseignante différenciée. Cette approche permet d'assurer de la rigueur dans le processus de codage; et permet également de confronter les résultats au cadre conceptuel pour en rehausser la validité des interprétations sur les résultats (Van der Maren, 1996). Ce type de codage permet également de mieux répondre aux exigences méthodologiques de la recherche exploratoire comme celle-ci (Van der Maren, 1996).

Notre modèle adapté d'analyse de la pratique enseignante différenciée a été conçu pour répondre à notre question générale de recherche. Toutefois, afin de mieux diriger le codage du matériel en fonction des objectifs de recherche et du cadre théorique, nous avons adopté un ensemble ouvert modifiable de catégories ciblant nos indicateurs d'analyse de la pratique enseignante et de la différenciation pédagogique. En somme, l'ensemble fermé de rubriques et l'ensemble ouvert modifiable de catégories se résument dans le tableau XII suivant.

Tableau XII - Liste initiale de rubriques et de catégories

Rubriques fermées	Caractéristiques de l'école	Caractéristiques de l'enseignant	Caractéristiques des élèves	Pratique enseignante
Catégories ouvertes modifiables	<ul style="list-style-type: none"> - École - Classe - Personnels 	<ul style="list-style-type: none"> - Conceptions - Formation - Expérience - Savoir-faire 	<ul style="list-style-type: none"> - Déficits - Besoins - Forces 	<ul style="list-style-type: none"> -Dispositifs -Niveaux de diffpéd.

Rappelons que cette première liste est dressée dans le seul but d'assurer une rigueur dans le processus de codage sans empêcher l'émergence de thèmes à partir des propos et des actions du participant. La sous-section suivante présente en détail la démarche de codage mise en place durant la réduction du corpus.

3.5.1.2 Démarche de codage mixte employée

Le codage s'est effectué sur plusieurs phases que Van der Maren (1996) qualifie alors de « bon codage » parce qu'elles nécessitent un certain nombre de lectures du matériel, puis de segments extraits. Notre choix de démarche de thématization séquenciée de Paillé et Mucchielli (2006) respectent les phases du codage mixte de Van der Maren (1996). En somme, les thèmes constituent ce que Van der Maren (1996) appelle un code : une unité de sens attribué à un élément codé. Le code renvoie à la forme alphanumérique du thème qui qualifie l'extrait du corpus sélectionné (Paillé et Mucchielli, 2006). Après, les codes (ou les thèmes) semblables sont regroupés sous une catégorie ou une sous-catégorie qui permet le regroupement des thèmes. Il vient ensuite la rubrique qui constitue le plus haut regroupement, plus général, menant vers les réponses à la question de recherche (Van der Maren, 1996). Le tableau XIII suivant présente les phases techniques de codage selon Van der Maren que nous avons utilisées et ses implications avec l'analyse thématique séquenciée.

Tableau XIII - Démarche de codage mixte selon Van der Maren (1996, p.437) et ses implications pour l'analyse thématique séquentielle

Phases de codage selon Van der Maren	Démarche d'analyse thématique séquentielle
1. Relecture du cadre conceptuel a. Liste des rubriques	Utilisation de notre modèle d'analyse adapté de la pratique enseignante de Goigoux en quatre rubriques fermées (voir le tableau XII)
2. Lecture du sommaire du matériel	
3. Prélecture du matériel a. Détermination des unités d'analyse b. Identification des catégories	Identification initiale et temporaire d'un ensemble ouvert de catégories modifiables (voir le tableau XII, page précédente)
4. Lecture du matériel a. Pointage (découpage) des unités ou extraction des passages significatifs 5. Lecture des unités a. Codage des unités b. Extraction des segments représentatifs c. Extension de la liste des catégories	Surligner les passages significatifs répondant à la question générale de recherche Application de thèmes (code) émergents sous les 4 rubriques fermées initiales Réorganisation de l'arbre thématique : inclure les thèmes dans les catégories initiales ou créer de nouvelles catégories
6. Reprise de 2 à 5 sur un second matériel a. Ajustement de la liste de codage	Réorganisation de l'arbre thématique : fusion ou élimination de catégorie ou création de sous-catégories ou création de nouveaux thèmes
7. Vérification par un second codeur de la liste ajustée 8. Confrontation avec le codeur 2 et nouvel ajustement de la liste	Réorganisation de l'arbre thématique : fusion ou élimination de thème/catégorie ou création de sous-catégories = arbre thématique final
9. Reprise des étapes 2 à 5 avec la nouvelle liste ajustée sur le reste du matériel 10. Correction du codage avec les premiers matériaux à l'aide de la liste de codage finale	Codage sur le reste du matériel avec l'arbre thématique final Retour sur les premiers matériaux pour vérifier le codage avec l'arbre thématique final
11. Vérification de la fidélité intra- et inter-codeur.	

Le second codeur se nomme Geneviève St-Denis. Cette personne a été choisie pour assurer plus de fidélité inter-codeur, car elle a des compétences supérieures au chercheur en ce qui concerne les pratiques de différenciation pédagogique. En effet, elle a cumulé de nombreuses années en tant qu'orthopédagogue puis aussi en tant que conseillère pédagogique en adaptation scolaire. Enfin, elle enseigne dans un programme de formation continue sur la différenciation pédagogique à l'Université de Montréal tout en étant également étudiante au doctorat de cette université. Cette personne eut à sa disposition la question générale de recherche ainsi que les trois objectifs spécifiques, le cadre conceptuel et le sommaire des documents auquel elle a assuré un contrôle de codage : la liste de codage (le relevé des thèmes) et le matériel (une portion de l'entretien préliminaire et une portion du questionnaire préliminaire).

3.5.1.3 Construction de l'arbre thématique

Il est évident que même si nous procédons à un codage mixte, la thématisation amène le chercheur à ajouter des thèmes, en soustraire, en fusionner ou en diviser. Durant le codage, Paillé et Mucchielli (2006) conseillent d'utiliser deux outils essentiels pour l'analyste en thématisation : le relevé de thèmes et le journal de thématisation. Le relevé de thèmes consiste à une liste de chacun des thèmes (codes) sous les quatre rubriques fermées de départ en présentant les définitions ainsi que des mots-clés. En somme, il s'agit de la fonction *Livre de code*, imprimé via le logiciel d'analyse QDAMiner. En complémentarité, le journal de thématisation consigne les réflexions en ce qui concerne les modifications des thèmes ou des regroupements. Il assure la validité du codage en consignait les réflexions faites au sujet des dénominations (Paillé et Mucchielli, 2006). Il constituait une section à part entière dans le journal du chercheur en format papier.

Tout au long du processus de codage, l'arbre thématique a pris forme par les relectures du matériel ainsi que la confrontation au second codeur. Paillé et Mucchielli (2006) suggèrent de travailler avec une méthode de codage ascendante : de partir des thèmes vers les rubriques. Effectivement, les thèmes appliqués sur les segments du premier matériel ont été déposés sous les quatre rubriques fermées qui ont été identifiées au préalable. Le logiciel d'analyse QDAMiner ayant pour limite d'obliger l'identification des rubriques au départ pour créer des codes.

Nous avons donc procédé au codage du questionnaire préliminaire en premier lieu. Ainsi, plusieurs thèmes émergents ont été appliqués sur les passages significatifs et placés sous les quatre rubriques fermées. Nous avons poursuivi le codage sur l'entretien préliminaire pour prolonger la liste de thèmes. Plusieurs autres thèmes ont émané de ce matériel. Plus encore, nous avons codé également les notes de la première observation afin de couvrir l'ensemble des types de sources de données que nous avons. Avec ce dernier matériel codé, nous avons donc dressé quelques catégories seulement (niveau intermédiaire entre la rubrique et le code) et réorganisé le matériel. Même si un ensemble ouvert de catégories avait été préalablement dressé, seules quelques catégories ont été choisies comme « catégorie » au niveau intermédiaire et d'autres ont été choisies comme « thème » au niveau plus bas.

Le second codeur a eu alors le relevé des thèmes ayant émané du codage du questionnaire et de l'entretien préliminaire. Il a effectué un contre-codage sur une partie de chacun de ces matériaux. Lors de la confrontation avec le second codeur, plusieurs problématiques ont émergé en ce qui concerne trois codes. Un réaménagement de l'arbre thématique a eu lieu par rapport au code « Classe-portrait général » où le second codeur y voyait davantage les « forces » et les « déficits » des élèves. En d'autres termes, la rubrique concernant les caractéristiques des élèves se croisaient avec un code portant sur la description de la classe en générale qui faisait partie de la rubrique concernant les caractéristiques de l'école. Puis, le code « Environnement d'apprentissage » a été renommé « Environnement matériel » parce que le second codeur n'avait pas considéré uniquement les ressources d'apprentissage de type matériel dans cette catégorie. Puis, sous la rubrique « Pratique pédagogique », la « planification » a été jumelée avec les « procédures d'évaluation » pour éviter un double codage. Enfin, les thèmes liés à la rubrique « Caractéristiques des élèves » ont été modifiés afin de correspondre davantage aux différents facteurs d'hétérogénéité présentés au cadre théorique.

L'Annexe 10 – *Version abrégée du journal de thématization* présente les modifications qui ont eu lieu pour chaque temps d'analyse de la démarche de codage afin d'arriver à la construction de notre arbre thématique final qui a été utilisé sur le reste du corpus. Le tableau XIV suivant présente un extrait de notre arbre thématique final illustrant la hiérarchie des thèmes jusqu'aux rubriques. L'arbre thématique final complet est disponible à l'Annexe 9.

Tableau XIV - Extrait de l'arbre thématique final

RUBRIQUE	CATÉGORIE	CODE (THÈME)
Enseignant- Caractéristiques	Conceptions	<p>C-différenciation.péd <i>Définition personnelle de l'enseignante en ce qui concerne la pratique de différenciation pédagogique. En somme, la manière dont le participant conçoit le phénomène de la différenciation pédagogique.</i> ⇒RÉUSSITE, PRATIQUE, COMMUNAUTÉ D'APPRENTISSAGE, ADAPTATIONS, MODIFICATION</p>
		<p>C-motivation <i>Éléments qui permettent de décrire la manière dont la motivation des élèves prend une place primordiale dans la pratique différenciée de l'enseignante.</i> ⇒MOTIVATION, ESTIME PERSONNELLE, LUDIQUE</p>
Élèves- Caractéristiques	Diversités individuelles	<p>Cognitif et développemental <i>Facteurs d'hétérogénéité liés aux diversités individuelles touchant les caractéristiques cognitives et développementales des élèves (voir mots-clés).</i> ⇒ÂGE, RYTHME, APTITUDES, STYLES D'APPRENTISSAGE, MODALITÉS SENSORIELLES, INTELLIGENCES MULTIPLES</p>
		<p>Affectif et motivationnel <i>Facteurs d'hétérogénéité liés aux diversités individuelles touchant les caractéristiques affectives et motivationnelles des élèves (voir mots-clés).</i> ⇒ATTITUDE, MOTIVATION, CONFIANCE, PERSONNALITÉ, INTÉRÊTS, COMPORTEMENTS</p>
Pratique enseignante	Gestion de classe	<p>Environnement matériel <i>Informations concernant l'aménagement de l'espace-classe, la disposition des pupitres et des tables, les ressources matérielles disponibles dans la classe, etc.</i> ⇒AMÉNAGEMENT, PUPITRE, ILOT, MATÉRIEL, ORDI PORTABLE</p>
		<p>Planification et évaluation <i>Éléments qu'elle prend en compte pour planifier son enseignement en général, ses sources d'inspiration et ses référentiels. Incluant sa manière de suivre la progression des apprentissages, que l'évaluation soit formative ou sommative.</i> ⇒STRATÉGIES PÉDAGOGIQUES, RÉFÉRENTIEL, PFÉQ, PIA, ÉVALUATION, DIAGNOSTIC, SUIVI DES APPRENTISSAGES, BULLETIN</p>

Le but de l'analyse thématique n'est pas d'interpréter, de théoriser ou de dégager l'essence d'une expérience, mais bien de relever et synthétiser les thèmes présents dans le corpus de données pour ensuite en faire l'analyse (Paillé et Mucchielli, 2006). Ainsi, une fois le codage terminé et l'arbre thématique construit, les thèmes relevés ont été analysés plus en profondeur par un second traitement.

3.5.2 Examen et traitement des données

Avant d'interpréter les résultats, plusieurs auteurs reconnaissent l'importance de faire un examen et un traitement préalable des données codées. Dans le cadre de notre recherche, l'analyse inductive générale est la technique d'analyse utilisée pour l'examen et le traitement des données. Thomas (2006) décrit cette stratégie d'analyse « comme une procédure systématique d'analyse de données qualitatives dans laquelle l'analyse est guidée par les objectifs spécifiques de la recherche » (traduction libre). Le fait que cette stratégie d'analyse s'effectue par une procédure qui rend compte continuellement des objectifs spécifiques de l'étude constitue, selon notre posture de recherche pragmatique, un avantage de cette dernière par rapport aux multiples stratégies d'analyse qualitative qui existent.

L'examen des données a consisté avant tout en une analyse du relevé des thèmes. Pour ce faire nous avons d'abord déterminé si les codes étaient tous utilisés, si certains d'entre eux étaient plus utilisés que d'autres, et si les codes référaient bien au cadre conceptuel. Tel que propose Van der Maren (1996) et Albarello (2011), nous avons construit des représentations de manière condensée des données retenues par l'utilisation de table, de matrice simple ou croisée, et de graphique. Ces représentations, considérées efficaces et nécessitant beaucoup de rigueur et d'intuition, ont pour but d'aider à analyser de manière descriptive les données en fonction de la question de recherche et des objectifs.

À la suite de ce premier examen, un second traitement des données a été appliqué sur certains thèmes par un simple double-codage. En premier lieu, lors de l'examen des données sur les pratiques différenciées selon les niveaux de différenciation du MELS (2006), nous avons vu l'importance de faire un croisement avec les dispositifs de différenciation (Caron, 2003; Tomlinson, 1999). Les pratiques recensées étaient d'abord codées sous l'un des dispositifs (par exemple, cette pratique différenciée se situe au plan des structures), et par la suite le même

segment de code recevait un second codage pour y appliquer un niveau de différenciation (par exemple, cette différenciation au plan des structures est de niveau de la flexibilité pédagogique). L'avantage de ce type de double-codage nous permet de présenter non pas la fréquence de chacun des doubles-codages, mais bien la cooccurrence, c'est-à-dire la force de proximité, entre les divers niveaux et dispositifs de différenciation. Ainsi, pour chacun des niveaux de différenciation, nous pouvons voir quel dispositif y a été le plus associé lors du double codage à l'aide des fonctionnalités avancées du logiciel QDAMiner.

De manière générale, les outils de calcul de la similarité ou de cooccurrence de QDAMiner servent à établir la relation concomitante entre les codes dans les documents indépendamment de leur ordre d'apparition. Toutefois, les options du logiciel QDAMiner nous permettaient de restreindre la définition de la cooccurrence en la limitant aux exemples où les codes ont été assignés exactement au même segment; ce qui constitue dans nos analyses à relever le double codage entre les niveaux et les dispositifs de différenciation. QDAMiner propose plusieurs indices d'analyse pour exprimer la cooccurrence des codes.

Les indices de mesure de similarité (cooccurrence) permettent de dresser le nombre de fois où les codes sont concomitants. L'un d'eux, le θ du cosinus, permet également de tenir compte de leur fréquence dans le cas. L'indice varie de -1 à 1. En conséquence, plus l'indice de similarité est élevé entre deux codes, vers 1, plus ces deux codes sont concomitants et fréquents. C'est ce dernier qui fût notre choix pertinent pour relever la force de proximité entre les niveaux et les dispositifs de différenciation : d'illustrer quels croisements étaient les plus fréquents.

En plus, nous avons également eu recours à un double codage lors du traitement des données sur les facteurs d'hétérogénéité pris en considération par notre participant. Ainsi, sur chaque facteur d'hétérogénéité identifié, nous y avons ajouté un qualificatif positif ou négatif au sens où le facteur d'hétérogénéité est perçu comme une *force* ou un *défi* aux yeux du participant en y appliquant ce double-codage sur chaque segment. Pour cette analyse, nous sommes allés plus loin que la recherche de cooccurrence dans nos double-codages pour une fonction d'analyse plus poussée du logiciel QDAMiner. La fonction « séquence de codage » du logiciel QDAMiner nous permettait de relever la fréquence de **tous** les codes doubles codés dans les documents. Nous y avons attribué une règle de chevauchement et aucun code séparant le double codage, c'est-à-dire de relever la fréquence de chaque double-codage entre les facteurs

d'hétérogénéité et la perception du participant face à ceux-ci dans son discours. L'avantage de cette fonction pour l'analyse de ce croisement est qu'elle permet de présenter et de comparer les fréquences : la fréquence des codes représentant les facteurs d'hétérogénéité de l'ordre des diversités individuelles et culturelles d'une part, la fréquence des codes étant notre double codage quant à la perception du participant *force* ou *défi* d'autre part, et la fréquence où il y a le double codage et le pourcentage de cet événement. Ces fonctionnalités poussées d'analyse du logiciel assuraient de rendre compte des objectifs spécifiques pour répondre à la question générale de recherche par une analyse inductive rigoureuse (Thomas, 2006).

En somme, la recherche constante de relations entre les thèmes, catégories et rubriques de notre arbre thématique constitue l'un des points forts de l'analyse inductive générale. Le résultat final de l'analyse inductive consiste en la synthèse compréhensive, ou le modèle explicatif global, sur le fonctionnement du phénomène (Mucchielli, 2007), la réponse à notre question générale de recherche : « *Comment une enseignante en classe spécialisée dédiée aux élèves ayant une déficience langagière met en œuvre la pratique de la différenciation pédagogique?* ».

Certains critères permettent d'assurer que les résultats des analyses qualitatives mènent à des interprétations scientifiques rigoureuses. Ces critères et ceux relatifs à l'étude de cas simple de nature qualitative sont présentés dans la section suivante.

3.6 CRITÈRES DE VALIDITÉ ET DE FIABILITÉ DE L'ÉTUDE

L'un des problèmes récurrents dans le champ de la recherche en éducation concerne la remise en question fréquente de la validité des résultats de l'étude de cas de nature qualitative (Lahman et D'Amaton, 2007). Les reproches les plus courants auprès de la recherche qualitative concernent le peu de fidélité et de constance des données, la faiblesse dans la validité et l'explication, le manque de rigueur de l'échantillonnage, ainsi que le manque de reproductibilité (Santiago-Delefosse, 2004). Yin (2009) soutient que malgré que le ou les cas (et leurs analyses) soi(en)t unique(s), l'étude de cas demeure valide par le travail réflexif évoqué tout au long du processus de recherche, par la transparence de la démarche. Il faut rappeler également que la recherche qualitative ne fonde pas sa qualité sur la reproductibilité des résultats

ou leur représentativité (Angermüller, 2006). Le statut scientifique d'une recherche dépend de la qualité des méthodes utilisées et de leur adéquation à leur objet d'étude. Les méthodes qualitatives, si elles sont en adéquation à leur objet, produisent des savoirs qui sont valides tout en comportant certaines limites comme toute méthode (Silverman, 1997). Pour Miller et Dingwall (1997), les critères d'évaluation de la recherche quantitative peuvent servir à évaluer la recherche qualitative, mais ils doivent seulement être opérationnalisés différemment.

CRÉDIBILITÉ – La crédibilité (validité interne) est la principale force de l'étude de cas, car elle permet d'observer directement sur le site, sur une longue période, facilitant ainsi un raffinement sans cesse de la collecte de données afin qu'elles correspondent à la réalité (Gagnon, 2011). Pour contrer les biais de validité de l'étude de cas, la méthode courante, pratique et pertinente consiste à trianguler les méthodes de collecte de données; cette méthode de validation est considérée comme la plus efficace pour l'étude de cas (Karsenti et Demers, 2004). La triangulation des méthodes permet de contre-vérifier les informations à l'aide de plusieurs méthodes de collecte de données (Merriam, 2009). La richesse des données obtenue par cette méthode gratifie l'étude de cas d'un point fort (Hamel, 1997).

Dans notre cas, le questionnaire préliminaire a permis de dresser un portrait sommaire des pratiques de différenciation pédagogique du participant. L'entretien préliminaire suivant a permis de valider la conception de la différenciation pédagogique du participant au questionnaire ainsi que les pratiques qu'il a déclarées. Puis, les notes d'observation ont permis de vérifier quelles pratiques ce dernier avait déclaré effectuer et si elles ont été effectivement vues en classe.

Une autre stratégie que la triangulation des méthodes pour contrer les biais personnels du chercheur consiste à tenir un journal de bord détaillé afin de contrôler les effets de la présence de l'observateur (Gagnon, 2011; Roy, 2009). Le journal de bord permet au chercheur de prendre du recul par rapport à sa recherche, mais également de prendre en considération ses influences théoriques et conceptuelles tout au long du processus (Savoie-Zajc, 2011). Nous avons fréquemment fait des retours dans les notes de collecte et d'analyse des données pour chacun des temps de l'étude de cas afin de rafraîchir des détails, mais également de vérifier si le projet de recherche gardait continuellement la même cohérence. Le journal de bord a consigné des notes de terrains, des notes réflexives, des notes de codage et des notes d'analyse.

De plus, l'engagement prolongé sur le terrain de la présente recherche qui consiste à quatre visites -entrevue préliminaire, deux périodes d'observations non consécutives entrecoupées par un entretien post-observation- est l'une des techniques utilisées pour assurer plus de crédibilité (Savoie-Zajc, 2011). Aussi, une communication a été fréquente entre le chercheur et le participant même en dehors des moments de cueillette de données pour éclairer tout questionnement du chercheur. Le participant a validé les récits d'observation après chacune des observations faites en classe. De plus, les constats généraux concernant le questionnaire préliminaire, l'entretien préliminaire et la première observation ont également été validés lors de l'entretien post-observation. Il a aussi validé les résultats après la réduction et le traitement des données. Le participant a validé uniquement les résultats principaux, c'est-à-dire les graphiques et les tableaux de données, présentés au chapitre 4. Ce dernier était stupéfait de son travail et était en accord avec ce que les données (fréquence et description) révélaient. L'interprétation des résultats a été soumise à la directrice de recherche ainsi qu'au jury d'évaluation. L'utilisation de la vérification par les participants des notes d'observation et des constats d'analyse est une technique importante pour confirmer ce que l'observateur a vu (Gagnon, 2011), qui est considérée par Lincoln et Guba (1985) comme le moyen le plus important pour établir la crédibilité (Fortin, 2010).

TRANSFÉRABILITÉ - En ce qui concerne l'exactitude des résultats permettant la généralisation de ces derniers, en faisant référence à la transférabilité (validité externe) de l'étude, il s'agit de la principale faiblesse de l'étude de cas (Gagnon, 2011). Toutefois, le faible nombre de participants ne vise pas la généralisation statistique (Stake, 2006). Les chercheurs qualitatifs sont divisés sur ce critère : un premier groupe croit en la généralisation des résultats qualitatifs à d'autres contextes tandis que pour le deuxième groupe, la généralisation n'est possible qu'en la redéfinissant en termes de profondeur de l'analyse (Laperrière, 1997). Que ce soit une étude de cas simple ou multiple, l'étude de cas conduit à une étude en profondeur d'un ou de plusieurs cas dont leur représentativité tient aux qualités que la théorie mise en relief pour les objectifs de l'étude (Hamel, 1997). Ainsi, malgré que la présente recherche soit devenue une étude de cas simple au lieu d'une étude de cas multiples à cause des moyens de pression syndicaux survenus en 2015, où le syndicat demandait aux enseignants de ne pas participer à des recherches scientifiques, cette étude demeure valable. En effet, le cas retenu est un

participant ayant des connaissances exceptionnelles en matière de différenciation pédagogique auprès des élèves ayant une déficience langagière de par sa formation professionnelle et son expérience. Les données riches fournies par le participant apportent une valeur aux différentes théories en ce qui concerne la mise en œuvre de la différenciation pédagogique en classe.

Afin d'assurer les exigences pour ce critère, deux méthodes sont couramment utilisées. D'abord, il s'agit de fournir une description très riche et détaillée du milieu (contexte de l'étude) en plus des caractéristiques de l'échantillon (Savoie-Zajc, 2011). Cette description « quasi-positiviste » doit également inclure une description détaillée des résultats, avec à l'appui, des passages narratifs du participant (Merriam, 2009). Le contexte de l'étude a été décrit à la section 3.3 *Échantillonnage*. Puis, au chapitre de présentation des résultats qui suit, les thèmes les plus récurrents sont présentés avec des citations du participant à l'appui.

De plus, les notes réflexives inscrites dans le journal de bord assureraient la transférabilité en reconstituant la dynamique du terrain et l'atmosphère qui régnait durant le processus de recherche (Savoie-Zajc, 2011). La consignation des traces des données recueillies assure que le phénomène en début de processus est le même que celui observé subséquemment (Gagnon, 2011). En effet, les retours fréquents dans les notes de collecte de données et d'analyse permettent de voir que la cohérence est demeurée du début à la fin.

Établir à quel degré le cas à l'étude est typique du phénomène constituerait un moyen supplémentaire d'assurer la transférabilité (Merriam, 2009). En effet, ce cas est très représentatif du phénomène de différenciation pédagogique dans une classe spécialisée pour les élèves ayant une déficience langagière. Rappelons que ce participant a travaillé également sur le projet de communication intégrée dans son établissement scolaire. Cette expérience de travail lui a demandé une très grande maîtrise des niveaux de différenciation du MELS (2006) parce qu'il devait former et informer les enseignants de classe ordinaire du primaire sur les divers moyens pouvant être mis en place en tant que flexibilité pédagogique, d'adaptation ou de modification. Ce participant connaît très bien les subtilités et la distinction entre les divers niveaux que ce soit en classe spécialisée ou en classe régulière.

FIABILITÉ - Puis, afin de satisfaire au critère de fiabilité (fidélité), l'étude de cas nécessite l'élaboration d'un protocole de recherche rigoureux et la création d'une base de données (Yin, 2009). Notre étude a été opérationnalisée par un protocole de recherche défini pour chacune de ces étapes ainsi que les instruments de collecte de données permettant de répondre directement aux trois objectifs spécifiques de notre recherche (Annexe 11). Le protocole de recherche présente les étapes de cueillette de données ainsi que les étapes du déroulement de l'analyse des données. Quant à la base de données, elle a été élaborée à l'aide du logiciel QDAMiner. De plus, les divers instruments de collecte de données, concernant le questionnaire préliminaire ainsi que le protocole et le canevas d'observation, ont été mis à l'épreuve dans des situations réelles avant la collecte de données chez le participant afin de valider si les instruments recueillent bien les données souhaitées pour répondre aux objectifs spécifiques. Une liste de toutes les sources de données est disponible à l'Annexe 8. Il s'agit d'être transparent dans l'exactitude des données et de clarifier le plus possible les schémas de codes ainsi que les processus d'analyse (Van der Maren, 1996). À juste titre, l'arbre thématique final ainsi que la description de chacun des codes est disponible à l'Annexe 9. Les processus d'analyse ont été clairement décrits et affichés à la section précédente. De plus, le journal de thématisation permet de rendre compte des changements de codage tout au long du processus de réduction des données (voir Annexe 10).

De plus, une vérification par un contre-codeur pour vérifier la stabilité de la liste de codes a été effectuée (Van der Maren, 1996). Nous avons eu toutefois plusieurs divergences de codage pour les raisons suivantes. Pour les mêmes passages de verbatim de l'entretien préliminaire et des réponses du questionnaire préliminaire, le second codeur a appliqué plus de codes que notre propre codage. Le second codeur, qui se qualifie davantage sur le plan quantitatif, a appliqué des codes sur de petits segments de phrases qui ne faisaient aucun sens une fois exportés. Par exemple, pour une même phrase, nous avons mis un seul code, « limites », et le second codeur a codé 3 parties de la phrase ce qui fait 3 codes. Nous n'avons donc pas tenu compte de cela dans nos calculs de fidélité inter-codeur. Nous avons effectué notre calcul en fonction de la correspondance des codes sur les segments que nous avons appliqués. Le calcul effectué avec le second codeur nous donne une fidélité inter-codeur de 69% en somme (31 codes identiques sur 45 codes).

La similitude du codage a varié. Pour les extraits du questionnaire préliminaire, notre fidélité inter-codeur est de 75% (24/32) tandis que pour les segments du verbatim de l'entretien préliminaire notre validité inter-codeur est de 53,8% (7/13). Ce dernier résultat est faible parce que le second codeur n'a pas fait de distinction entre les conceptions sur les pratiques de flexibilité, d'adaptation et de modification et les pratiques telles quelles. Ainsi, chaque fois que le second codeur voyait un segment où le participant dit ou mentionne le mot *flexibilité*, *adaptation* ou *modification*, il l'a codé comme une pratique enseignante tandis qu'il s'agissait de la conception du participant par rapport à la différenciation pédagogique. En somme, le participant aurait dû avoir fait une différence entre un schème de compréhension et un schème d'action.

En outre, un calcul intra-codeur a été effectué sur l'entretien préliminaire. Nous avons vérifié le codage de l'entretien préliminaire en effectuant un deuxième codage sur un verbatim vierge de l'entretien. La comparaison entre les deux temps de codage a été d'environ 1 mois. Sur les 27 codes initiaux qui avaient été appliqués lors du premier codage, un seul code était différent et 3 codes ont été ajoutés (2 double-codages et un nouveau codage) sur le second codage pour un total de 31 codes. Ainsi, nous avons une fidélité intra-codeur de 87% sur le codage de ce matériel.

Le recours à la triangulation de chercheur pour vérifier les résultats, les interprétations et les conclusions a aussi été utilisé pour assurer la fidélité des données (Fortin, 2010). Notre directrice de recherche a revu le chapitre de présentation des résultats et le chapitre des interprétations avant le dépôt initial du mémoire. Enfin, le recours au journal de bord permet de garder une trace des données recueillies et de suivre la cohérence entre les résultats et le déroulement de l'étude (Savoie-Zajc, 2011). Ce dernier a permis de bien suivre le déroulement de l'étude et également de revenir sur les notes d'analyse effectuées lors de chaque cueillette de données en plus d'aider le chercheur à valider ses résultats et ses interprétations.

CONFIRMABILITÉ – Finalement, pour assurer que les résultats reflètent bien ce que les données indiquent et non le point de vue du chercheur, il s’agit d’utiliser des descripteurs aussi précis et concrets que possible afin de rapporter mot à mot ce que les gens ont dit et une trame narrative la plus fidèle possible pour décrire les comportements ou les activités (Gagnon, 2011). Tout au long de l’étude, les données des observations ont été décrites sous forme d’action tel une trame narrative d’une vidéo et les entretiens ont été transcrits tel quel, mot pour mot, sous la forme de verbatim. Les données recueillies par le questionnaire sont exactement celles fournies par le participant lorsqu’il l’a complété sur *Googleforms*.

En dernier, Savoie-Zajc (2011) propose de décrire et justifier l’utilisation de chaque outil de collecte de données en fonction du cadre théorique pour démontrer qu’il y a cohérence avec les formes d’analyse utilisées, également décrites judicieusement. Effectivement, au troisième chapitre, à la section 3.4 *Collecte des données*, chacun des outils est décrit dans les détails et justifier en fonction des objectifs spécifiques de la présente recherche. En plus, la sous-section 3.4.7 *Liens entre les outils et l’atteinte des objectifs de recherche* présente pour chacun des outils de collecte de données utilisés l’objectif spécifique visé.

En somme, l’étude de cas simple de nature qualitative présentée répond aux critères de rigueur scientifique établis. Une recherche qualitative est considérée valide si sa méthodologie a démontré la capacité à produire des résultats ayant une valeur dans la mesure où ces derniers contribuent de façon significative à mieux comprendre le phénomène étudié (Mucchielli, 1996). L’étude de cas simple peut représenter une contribution significative à l’avancement des connaissances (Yin, 2009), ici, sur le phénomène de la différenciation pédagogique, surtout par son contexte unique en classe spécialisée.

3.7 CONSIDÉRATIONS ÉTHIQUES

Dans le but de respecter les différentes règles d’éthique de la recherche impliquant des êtres humains, une lettre d’information aux parents ainsi qu’un formulaire de consentement pour les enseignants ont été utilisés. Le consentement libre et éclairé du participant a été recueilli par la signature du formulaire de consentement. Ce formulaire fournit les informations nécessaires concernant les objectifs de la recherche, les procédures méthodologiques, les retombées potentielles ainsi que l’ampleur de l’implication de la participante à la recherche (Annexe 12).

Le chercheur préservera l'anonymat et la confidentialité des données recueillies. Un nom fictif a été attribué à la participante par le pseudonyme de Chantal. De plus, la participante a été assurée de pouvoir se retirer en tout temps du projet de recherche sans à fournir quelques motifs ou subir de préjudice quelconque. En participant à cette recherche, la participante ne court pas de risques ou d'inconvénients particuliers. Sa participation à la recherche pourra également lui donner l'occasion de mieux se connaître et de mieux comprendre ses pratiques pédagogiques.

Ensuite, même si les élèves ne sont pas les participants observés dans ce projet de recherche, une lettre d'information aux parents a été fournie. Cette lettre spécifie les détails et les objectifs du projet ainsi que les dates auxquelles ont eu lieu les observations en classe (Annexe 13). Les informations de contact du chercheur étaient disponibles. Aucun parent n'a manifesté d'inquiétudes ou le désir de contacter le chercheur.

En somme, le projet d'étude tel que dressé suit les principes éthiques fondés sur le respect de la dignité humaine exposés dans *l'Énoncé de politique des trois Conseils* (Gouvernement du Canada, 2005), ainsi que dans la *Politique de la recherche avec des êtres humains de l'Université de Montréal* (UdeM, 2004). Une approbation éthique a été octroyée par le Comité plurifacultaire d'éthique de la recherche (CPER) de l'Université de Montréal le 19 mai 2015, qui après avoir étudié le projet, a établi qu'il satisfaisait aux exigences.

En résumé, les éléments de la démarche de recherche ont été présentés dans ce chapitre. La présente étude vise à décrire et à analyser la différenciation pédagogique mise en œuvre dans une classe spécialisée dédiée aux élèves ayant une déficience langagière. Nous avons eu recours à une étude de cas de nature qualitative auprès d'un seul participant. Ce devis de recherche a nécessité le recours à plusieurs outils de collecte de données : un questionnaire préliminaire, un entretien pré-observation, deux observations d'une période d'enseignement, un entretien d'explicitation et la cueillette de divers artefacts sous la forme de photographie. Les données mises à l'état numérique (verbatim, photographies et canevas d'observation) ont été rassemblées à l'aide du logiciel QDAMiner. La réduction des données s'est effectuée par une analyse par thématization séquenciée (Paillé et Mucchielli, 2006) selon la démarche de codage mixte selon Van der Maren (1996). Le corpus de données ainsi réduit a pu être traité par une analyse inductive générale (Blais et Martineau, 2008). Le chapitre suivant présente les résultats émanant de l'application des diverses stratégies d'analyse précédemment décrites.

QUATRIÈME CHAPITRE – LA PRÉSENTATION DES RÉSULTATS

Une recherche qualitative est considérée valide si sa méthodologie a démontré la capacité à produire des résultats ayant une valeur dans la mesure où ces derniers contribuent de façon significative à mieux comprendre le phénomène étudié (Mucchielli, 1996). Cette étude vise à décrire et analyser la différenciation pédagogique mise en œuvre par une enseignante œuvrant dans une classe spécialisée dédiée aux élèves ayant une déficience langagière en cherchant à 1) identifier la conception de l'enseignante de la différenciation pédagogique dans un contexte de classe spécialisée; 2) identifier les pratiques de différenciation pédagogique employées en classe par l'enseignante; et 3) identifier les besoins des élèves pris en compte par l'enseignante pour différencier. Les résultats de l'analyse inductive générale consiste à la description des thèmes et des catégories les plus significatives au regard des objectifs spécifiques de la présente étude (Thomas, 2006). Dans ce chapitre, un survol des thèmes les plus significatifs sera exposé afin d'explicitier la structure de présentation des résultats qui consiste d'abord à la description des pratiques différenciées du participant, suivi d'un examen des caractéristiques des élèves pris en compte par le participant dans sa différenciation, puis d'une description des conceptions du participant, et pour terminer avec une énumération des caractéristiques de l'école les plus significatives.

4.1 RELEVÉ DES THÈMES LES PLUS SIGNIFICATIFS

L'extraction de la fréquence des codes à l'aide du logiciel d'analyse QDAMiner nous permet de dresser la liste des thèmes par fréquence contenus dans le questionnaire préliminaire, les entretiens, les deux observations en classe ainsi que les artéfacts (photographies de travaux d'élèves et de la classe) relevés pendant les observations. Un premier regard nous permet de remarquer que certaines rubriques sont plus récurrentes que d'autres. Voici un premier sommaire à la figure 11 qui a été possible de colliger à partir d'un examen de la fréquence de tous les thèmes du corpus disponible à l'Annexe 14 – Relevé des fréquences des thèmes.

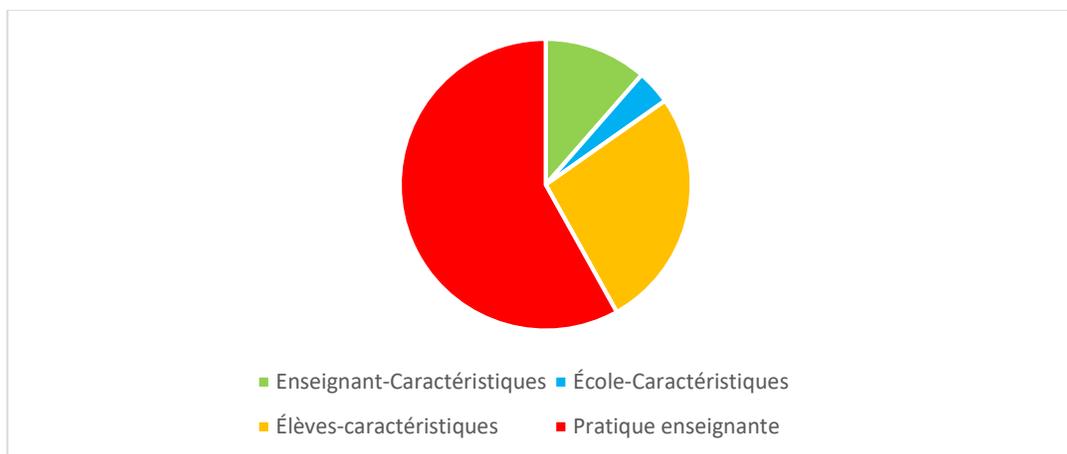


Figure 11 - Fréquence des thèmes par rubrique

Cette figure nous permet de constater que les sources de collectes de données, soit le questionnaire préliminaire, les deux entretiens, les deux observations en classe et les artéfacts permettent d'amasser davantage d'informations sur la pratique différenciée du participant que sur les autres rubriques. Puis, les caractéristiques des élèves sont plus fréquentes que celles de l'enseignant et de l'école. Toutefois, la faible fréquence des codes pour les caractéristiques de l'école s'explique du fait qu'elles constituent seulement des données pour situer le contexte du participant dans son milieu. Ainsi, au tableau XV, la pratique enseignante représente la moitié des thèmes appliqués sur le corpus de données avec 54,60%, les caractéristiques des élèves en constituent le quart avec 25,00%.

Rubrique	Fréquence	% Codes
Enseignant-Characteristiques	51	15,30%
École-Characteristiques	12	3,60%
Élèves-characteristiques	84	25,00%
Pratique enseignante	183	54,60%

Comme le produit final de l'étude de cas comporte une partie descriptive, une première description du cas est rédigée (Creswell, 2014). Ainsi, afin que la présentation des données ait du sens, les caractéristiques de l'école seront présentées en premier lieu afin de situer le contexte d'action du participant. Puis, c'est au regard des résultats les plus significatifs que ces derniers seront présentés par ordre de réitération.

4.2 CLASSE SPÉCIALISÉE DÉDIÉE AUX ÉLÈVES AYANT UNE DÉFICIENCE LANGAGIÈRE

Notre rubrique *Caractéristiques de l'école* regroupe les éléments permettant de faire une description du milieu physique de travail du participant. L'école, la classe et les ressources humaines disponibles sont décrites. Le tableau XV présente un résumé de ces informations.

Tableau XV- Caractéristiques du milieu de travail du participant

Modèle de service	Classe spécialisée dans une école régulière
Nombre de classes spécialisées	4
Critères pour y être admissible	Trouble spécifique du langage ou portrait de besoins similaires Excluant la déficience intellectuelle
Nombre d'élèves dans la classe	8
Niveau d'enseignement de la classe	1 ^{er} cycle
Niveau scolaire des élèves en français	1 ^e ou 2 ^e année
Niveau scolaire des élèves en mathématique	1 ^{ère} ou 2 ^e ou 3 ^e année
Technologies disponibles	TNI, ordinateurs, portables, projecteurs multimédia, Ipad, dictionnaire électronique, caméra, projecteur à acétate
Ressources humaines disponibles pour la collaboration	Orthophoniste en classe et en intervention, technicien en éducation spécialisée à plein temps dans la classe, élèves de 6 ^e année pour des projets spéciaux

L'école constitue un point de service régional de classes spécialisées dédiées aux élèves ayant une déficience langagière, c'est-à-dire couvrant de la maternelle à la sixième année en classe spécialisée dédiée aux élèves ayant une déficience langagière. Plusieurs autres écoles de la commission scolaire sont aussi un point de service de ce type de classe spécialisée. Les quatre classes spécialisées dédiées aux élèves ayant une déficience langagière de l'école accueillent ces élèves selon leur âge chronologique et de leurs besoins spécifiques. Selon les besoins des élèves, certains peuvent demeurer trois ans avec le même enseignant. Si l'on place les quatre classes spécialisées de cette école sur un continuum, la classe du participant est la 2^e. Donc, il s'agit d'élève d'âge chronologique du premier cycle.

Les quatre enseignants de ces classes s'arriment le plus possible dans leurs interventions pédagogiques:

« on forme une équipe tricotée et tissée serrée et qui ont à peu près la même vision et a même philosophie, la pédagogie, [...] c'est-à-dire que l'élève y passe par chez [classe#1] et après par chez moi, il ne faut pas qu'il soit déstabilisé et après ça, chez [classe#3] et après chez l'autre [classe#4] pour que leur cheminement au sein de l'école, qui puisse faire tout son primaire ici, il faut le déstabiliser le moins possible, l'élève » (Ec#11).

Ainsi, cette équipe d'enseignants de classes spécialisées dédiées aux élèves ayant une déficience langagière travaillent en symbiose afin de mettre en place des routines pédagogiques et un bon suivi des élèves pour qu'ils puissent bien évoluer tout au long de leur scolarité dans ses classes. Il est à noter que très rarement ces élèves vont retourner dans une classe ordinaire. Ils font donc tout leur cheminement dans la classe spécialisée jusqu'à la fin de leur primaire.

Enfin, la description du contexte permet la mise en place de la présentation des résultats les plus significatifs discutés précédemment. Les résultats de fréquence nous indique que la pratique différenciée de l'enseignante constitue le sujet le plus significatif pour répondre à notre question générale de recherche *Comment une enseignante en classe spécialisée dédiée aux élèves ayant une déficience langagière met en œuvre la pratique de la différenciation pédagogique?*, et plus spécifiquement à notre objectif de recherche 2) d'identifier les pratiques de différenciation pédagogique employées en classe par l'enseignante.

4.3 PRATIQUES DIFFÉRENCIÉES EMPLOYÉES PAR L'ENSEIGNANTE

Un survol de la fréquence des thèmes ayant émergé de l'analyse sous la rubrique *Pratique enseignante* nous permet de constater que les outils de collecte de données ont suffisamment fourni de détails sur l'environnement matériel et la planification pédagogique du participant. De plus, des données de comparaison ont également ressorti en ce qui concerne les niveaux et les dispositifs de différenciation tels que présentés par la figure 12 sous la rubrique *Pratique enseignante*.

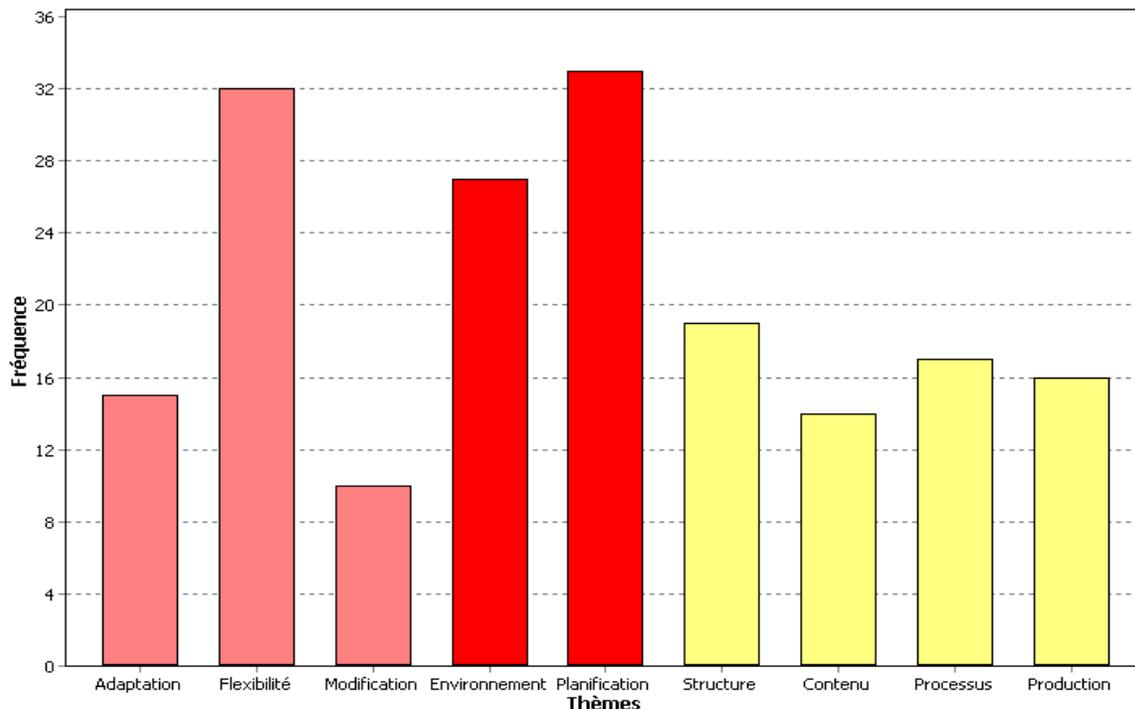


Figure 12 - Fréquence des thèmes sous la rubrique *Pratique Enseignante*

Ainsi, cette figure nous permet de visualiser rapidement que la flexibilité pédagogique représente le niveau le plus récurrent, suivi de l'adaptation, et finalement de la modification. La fréquence des thèmes liés aux pratiques de flexibilité pédagogique équivaut au double de celles des pratiques d'adaptations. Pour ce qui est des différents dispositifs de différenciation, nous pouvons voir que la fréquence des thèmes demeure sensiblement la même pour les quatre dispositifs. Ce sera donc l'analyse qualitative de la recension des pratiques pédagogiques différenciée employée par le participant qui pourra le mieux nous éclairer. Nous présentons en premier lieu le résultat des analyses sur l'environnement matériel ainsi que les pratiques de planification du participant. En second lieu, l'identification des niveaux de différenciation sera présentée suivi des résultats des analyses sur les divers dispositifs de différenciation touchés. En dernier lieu, nous présentons un croisement des données des divers niveaux en fonction de chacun des dispositifs pour conclure la section sur les pratiques différenciées du participant.

4.3.1 Environnement matériel de la classe du participant

L'analyse de l'environnement matériel de la classe a permis de décrire l'aménagement de la classe et les ressources matérielles dédiées aux élèves.

4.3.1.1 Aménagement physique de la classe

Les entretiens et les observations permettent de décrire un aménagement semblable aux autres classes du premier cycle au Québec : les pupitres sont devant le tableau numérique interactif (TNI), le bureau de l'enseignante est dans un coin de la classe afin que son ordinateur soit relié au TNI, une grande bibliothèque regroupe plusieurs ressources matérielles de référence pour l'enseignante et les élèves ainsi que du matériel de manipulation mathématique, une section de la classe contient trois postes informatiques, les lettres de l'alphabet avec les affiches de *Raconte-moi les sons* (Laplante, 2013) sont au-dessus du tableau, un horaire de la journée et un calendrier sont placés à côté du tableau à l'avant, et un mur de mots étiquettes est placé à l'arrière de la classe avec une affiche du château des nombres. Les pupitres des élèves sont très souvent placés en dyade ou en groupe de quatre.

Toutefois, quelques éléments de l'aménagement de la classe sont à relever. Tout d'abord, il y a la présence de deux tables assez loin l'une de l'autre permettant le travail en sous-groupe.

« Il y a deux îlots assez éloigné l'un de l'autre parce que souvent on va travailler en sous-groupe, je veux qui soit éloigné l'un de l'autre parce que souvent on ne fait pas la même chose non plus. Donc, on peut chuchoter sans trop déranger l'autre équipe » (Flex-Struc#7).

La distance entre les deux tables est nécessaire lorsque l'enseignante et la technicienne en éducation spécialisée (TES) travaillent chacune avec un sous-groupe de 3-4 élèves. Les besoins de la classe exigent de séparer les élèves en sous-groupes de besoin pour apprendre ou consolider un contenu scolaire parce qu'ils ne travaillent pas au même niveau scolaire. Il y a également une autre table pour une dyade de travail autonome. Le mur de mots-étiquettes est présenté avec les assiettes de la *Grammaire en 3D* (Dugas, 2009). Puis, l'horaire de la journée est présenté de manière horizontale comme une ligne du temps.

4.3.1.2 Ressources matérielles dédiées aux élèves de la classe

Les ressources matérielles disponibles pour les élèves se déclinent en plusieurs catégories. Tout d'abord, au plan du matériel didactique, les élèves ont un cahier d'exercices produit par une maison d'édition, en mathématique. Elle essaie d'avoir le même cahier pour tous les élèves de la classe afin d'éviter la comparaison de performance. Leur estime personnelle est très fragile.

« C'est sûr que ce n'est pas le choix idéal. Pour éviter qu'ils se comparent entre eux, j'essaie de prendre des livres de la même collection, mais ce n'est pas le même cahier puisqu'ils ne sont pas au même niveau » (Env#1).

Pour l'enseignement du français, l'enseignante utilise une diversité de ressources : du matériel reproductible provenant de maisons d'édition, des manuels récupérés des classes ordinaires qui ne les utilisent plus, des activités préparées par l'enseignante, des copies de certains cahiers d'exercices, etc. Pour travailler la lecture, les élèves ont accès à des collections de petits livres classés par niveau de complexité qu'ils peuvent apporter à la maison. Ils peuvent emprunter des livres à la bibliothèque de l'école. Les élèves sont exposés aux histoires de *Raconte-moi les sons* (Laplante, 2013). Ce matériel éducatif des éditions Chenelière Éducation utilise une approche visuelle pour travailler la correspondance graphème-phonème. Chaque son de la langue française est illustré et une histoire l'accompagne afin de créer des ancrages dans la mémoire des enfants. Chaque élève possède un cahier des sons qui a été bâti à partir de la liste des 500 mots qui doivent être maîtrisés à la fin du premier cycle et en fonction des images de *Raconte-moi les sons* (Laplante, 2013) bien avant le projet de la liste orthographique du MELS.

Ensuite, au plan du matériel soutenant les apprentissages, la classe comprend du matériel de manipulation en mathématique (bloc base dix, horloge, fraction, etc.) ainsi que des référentiels en français tels que des dictionnaires visuels, un guide de conjugaison des verbes à maîtriser au premier cycle, etc. Puis, au plan du matériel plus ludique, il y a plusieurs jeux d'enrichissement en mathématique et en français disponibles des éditions Passe-Temps, Scholarteck, Veritech, etc. La section suivante présentera les éléments significatifs sur la planification de l'enseignement et de l'évaluation.

4.3.2 Planification du participant

Cette section présente les résultats des analyses sur la planification de l'enseignement de l'enseignante cerne les éléments, notamment les éléments pris en compte en général en relevant, les sources d'inspiration et les référentiels, mais également la manière de suivre la progression des apprentissages des élèves par l'évaluation formative ou sommative.

4.3.2.1 Ressources pour planifier l'enseignement

Afin de favoriser l'implication des élèves dans l'apprentissage, les tâches sont souvent présentées de façon ludique et différenciée. Lors de l'enseignement des mathématiques, rappelons que les élèves ont un cahier d'exercices de 1^{ère} ou de 2^e année. Lors de l'enseignement du français, l'enseignante a recours à une panoplie de ressources et qui ne se limite pas à l'usage d'un cahier d'exercices.

« J'ai des cahiers d'exercices où je vais m'inspirer. Par contre, maintenant avec ce qu'il y a sur les réseaux sociaux, MilleMerveilles, Jardin de Vicky, classe de Brigitte, Mme Dupuis; il y a plein de ressources où je vais m'inspirer parce que souvent ce n'est pas du premier coup et j'essaye d'autres portes pas habituelles. Par exemple, les grilles logiques que je travaille en ce moment, ce sont les grilles de Défi mathématique. Je les ai adaptées avec les photos des élèves pour essayer d'aller chercher plus d'intérêts parce que « pourquoi faire ça, c'est plate! », c'est Marisol, Raphael, Tommy...c'est beaucoup plus rigolo. » (Plan#5)

Le participant s'inspire du partage de matériel éducatif sur différents sites Internet de partage de matériel (gratuit et payant) ainsi que de plusieurs blogues d'enseignants. Toutefois, sa principale source d'inspiration pour la compétence à lire provient d'une ancienne version du guide du maître et manuels de l'élève de la collection *Théo et Raphaëlle* (Gaouette, 2002) que les enseignants du premier cycle régulier de son école ont abandonné. Le participant puise des activités et des textes de lecture dans le guide sans suivre la collection complète; le guide du maître offre une quantité de matériel dont la reproduction est autorisée. Comme tous les enseignants du Québec, elle s'assure de choisir ses activités d'enseignement en fonction du programme de formation du MELS et de la progression des apprentissages pour le premier cycle. Par contre, le choix et le moment de la présentation de ces différents savoirs essentiels dans la classe spécialisée s'articulent tout autrement par rapport à la classe ordinaire :

« J'essaie de me coller le plus possible sur le programme du MELS, avec le cheminement qu'on est supposé de prendre. Par contre, ce n'est pas la réalité de tous. Respecter la cadence aussi c'est difficile pour eux. Donc, j'essaie de m'ajuster en fonction de « oui, je tiens compte du programme du MELS », mais je tiens compte surtout de la capacité des élèves. » (Plan#4).

En plus, pour chaque notion enseignée, l'enseignante effectue trois planifications différentes parce qu'elle souligne que sa classe de huit élèves contient environ trois sous-groupes homogènes de besoins selon leur capacité. Des adaptations dans l'enseignement et parfois des modifications des exigences sont apportées à divers degrés selon le sous-groupe en question. Effectivement, l'enseignante

« [...] respecte bien ce qui est déterminé dans le plan d'intervention des élèves. [II] n'hésite pas à faire des modifications afin de permettre le cheminement scolaire optimal de chaque élève. » (Plan#3)

De plus, le participant déploie une stratégie de planification particulière pour déterminer les moments où les notions sont présentées. Le participant emploie ce qu'il appelle de *l'enseignement en spirale* de manière à présenter la même notion plusieurs fois durant l'année.

« [...] j'ai devant moi l'ensemble de tout ce que je dois faire au premier cycle, par exemple, en français, et là c'est divisé oral, écrit, lecture et je vais en toucher un tout petit peu, par exemple en mathématique, je vais voir les solides un tout petit peu au début de la première étape, encore un peu plus à la deuxième étape et un peu plus à la troisième étape pour que ça reste ancré dans leur mémoire de travail, contrairement à ce qui est suggéré de voir par bloc. » (Plan#8)

C'est à partir de cette démarche qu'elle peut donc planifier l'évaluation de la notion tout en tenant compte des cadres d'évaluation de chacune des compétences disciplinaires. Néanmoins, l'évaluation dans la classe spécialisée dédiée aux élèves ayant une déficience langagière du participant se base davantage sur l'évaluation formative des élèves.

4.3.2.2 *Évaluation formative en tout temps*

L'enseignante a recours à une variété d'activités réalisées en classe qui contribueront à l'évaluation sommative des compétences au bulletin. Elle choisit parmi diverses productions effectuées par ses élèves pour formuler et poser son jugement professionnel. Elle a recours à un portfolio d'élèves qui contient les évaluations et activités d'apprentissage réalisées durant une

étape. D'ailleurs, une routine d'évaluation formative des savoirs essentiels vus en français et en mathématique est mise en place durant toute l'année de manière hebdomadaire ou aux deux semaines. Ces savoirs sont mesurés en situation décontextualisée, c'est-à-dire par exemple que les élèves doivent illustrer un quart sur un carré et non répondre à une brève situation d'application qui nécessite d'illustrer ce quart sur un carré. Cette évaluation formative, nommée *le contrôle de la semaine*, repose sur les trois sous-groupes homogènes de besoins de la classe et se décrit comme une période d'ateliers.

« La classe est divisée en 3 sous-groupes (A-B-C). Il y a trois stations rotatives. Dans le temps de travail fixé, les élèves doivent faire les trois stations dans l'ordre et au moment demandé par les intervenantes du groupe. À la 1ère station, les élèves sont invités à faire une dictée de nombres. Les nombres sont sélectionnés en fonction du rendement scolaire du sous-groupe. Lorsqu'un autre sous-groupe se présentera, les nombres donnés en dictée ne seront donc plus les mêmes. À la 2e station, les élèves doivent compléter les exercices demandés. Le contenu de ces exercices a été travaillé durant la semaine. Il est également ajusté au rendement académique des élèves qui composent le sous-groupe. Finalement, à la 3e station, les élèves réalisent une dictée (de sons, de mots ou de phrases). Le contenu de cette dictée est, encore une fois, planifié et évalué en fonction du niveau académique des élèves du sous-groupe. » (Plan#2)

Afin que la rotation s'effectue adéquatement entre les divers ateliers, la TES affiliée à la classe intervient également à une station de travail. Ainsi, sur les trois stations de travail, il n'y a qu'une station qui exige l'autonomie de l'élève; deux stations étant animées par l'enseignante et la TES. Ceci implique alors la participation de la TES à inscrire ses actions lors de l'évaluation pour guider l'enseignante lors des jugements portés à l'évaluation. Cette participation à l'évaluation n'est pas qu'exclusive aux séances d'évaluations formatives. En effet,

« la TES va noter, c'est l'entente qu'on a entre nous deux, quand on fait les sous-groupes, c'est sûr que j'ai besoin d'aide. Elle est mes yeux, elle note tout sur comment elle a procédé, et est-ce qu'elle a apporté de l'aide ou est-ce qu'elle n'a pas aidé, est-ce qu'elle a lu la consigne pour l'élève ou pas. Tout ce qui est apporté, elle, elle le note. C'est avec que je peux me faire un jugement. » (Plan#12)

Ce *contrôle de la semaine* ne sert pas à l'évaluation sommative des compétences au bulletin. Il sert seulement de guide à l'enseignante pour déterminer si les élèves doivent approfondir davantage une notion ou s'ils peuvent passer à une autre notion. Également, cette régulation de l'enseignement permet de vérifier si tous les élèves dans chacun des sous-groupes

homogènes de besoins progressent et jusqu'où. De plus, ces exercices décontextualisés mis au portfolio permettent aux parents de prendre connaissance de l'évolution de leur enfant et d'y voir une progression, s'il y a lieu.

L'enseignante a également recours à des évaluations formatives que nous pouvons qualifier d'*évaluation diagnostique* au sens où elle a recours à des dépistages sur des habiletés essentielles du développement de la lecture, par exemple, sur la lecture de certaines structures syllabiques, la segmentation syllabique de mots écrits, etc. Ces composantes ne faisant pas partie de la progression des apprentissages, mais étant essentielles dans le développement des habiletés en langage écrit que les orthopédagogues utilisent lors des dépistages universels comme indicateur de réussite éducative.

De la même façon, l'enseignante a utilisé lors d'une observation en classe un dépistage permettant de relever une habileté essentielle dans le développement du langage écrit, les processus d'identification des mots écrits. En effet, l'enseignante a eu recours à des non-mots, souvent appelés pseudo-mots, afin de vérifier la fluidité du processus de décodage de syllabes, car le recours à des mots inexistantes empêche l'élève de reconnaître globalement les mots lors de la lecture. Pour le processus d'évaluation diagnostique, l'enseignante pointait une syllabe et l'élève tentait de la lire; s'il avait des difficultés, une aide était apportée au plan de la correspondance graphème-phonème. Ce dépistage se déroulait en même temps qu'une activité où les élèves devaient créer des noms d'animaux. Cette activité s'inscrivait dans une séquence d'enseignement et d'évaluation plus vaste.

« En premier, c'était mesurer la lecture, ensuite, lier les syllabes. C'était l'intention de départ pour réinvestir, [...] pour créer une banque de noms d'animaux, [...] des noms réels d'animaux pour éventuellement faire un bricolage de faux animaux [par exemple] une partie de chien-loup. [...] On a travaillé le nom des animaux de la ferme pour le vocabulaire. En plus, on va travailler le schéma narratif. L'histoire [créer par les élèves avec ces noms] doit se suivre. » (Plan#18 et Plan#23)

Nous pouvons donc voir que les intentions d'évaluation formative sont intégrées en tout temps dans les séquences d'apprentissage et d'évaluation avec des notions contextualisées ou décontextualisées. Toutefois, cette intention ne sert qu'à titre indicatif pour la planification de l'enseignement pour l'enseignante exclusivement. Ceci implique que le participant doit créer

lui-même ses outils d'évaluation, car il ne peut les prendre clé en main vu que les notions ne correspondent pas toujours à ce qui est disponible dans les guides du maître par exemple. Les évaluations respectent les grilles d'évaluation des compétences et leurs critères de réussite.

« Par contre, je m'inspire vraiment de ce qui est dans le programme du MELS, de ce qui doit être vu et on a eu la chance d'avoir des conseillers pédagogiques qui nous ont bâti des grilles quand même assez facile à suivre, tout sur la même feuille. Ça, c'est assez génial. » (Plan#8).

Le participant réfère ici à des grilles que les conseillers pédagogiques ont élaborées en fonction des exigences de réussite du ministère pour chacune des disciplines scolaires qui permettent de « découper » une compétence par des manifestations et ainsi l'enseignante peut situer l'élève à un niveau inférieur ou supérieur de la compétence. Malgré cela, le participant mentionne que la problématique principale en classe spécialisée dédiée aux élèves ayant une déficience langagière se situe sur le plan de l'évaluation sommative au bulletin. En raison des différentes adaptations et même modifications apportées aux élèves pour assurer leur réussite, l'enseignante éprouve de la difficulté à l'évaluation sommative des bulletins parce qu'il a été mentionné par la commission scolaire qu'il n'est pas possible de faire de la modification au premier cycle. Ainsi, dans la section suivante, les résultats des analyses concernant les niveaux de différenciation (MELS, 2006a) seront présentés afin d'éclaircir cette problématique.

4.3.3 Flexibilité pédagogique au premier plan

Les niveaux de différenciation (MELS, 2006a) réfèrent aux paliers de mesures évaluatives envers les élèves. Rappelons que la flexibilité pédagogique se définit comme des choix offerts à l'ensemble des élèves et les normes d'évaluation ne sont pas changées; l'adaptation consiste à ajouter une mesure permettant à un élève en besoin de vivre différemment la tâche par rapport aux autres sans changer les normes d'évaluation; puis, la modification est une mesure qui change complètement le degré de difficulté de la tâche pour un élève à besoins particuliers en y changeant aussi les normes d'évaluation par rapport aux autres élèves de la classe.

En ce qui concerne les niveaux de différenciation (MELS, 20016), c'est-à-dire la flexibilité pédagogique, l'adaptation et la modification, une première analyse quantitative de la fréquence des thèmes nous permet de constater que la flexibilité pédagogique est de loin beaucoup plus fréquente que l'adaptation et la modification chez notre enseignante tel que le démontre la figure 13. Ainsi le fait qu'elle agisse dans une classe spécialisée constituée d'élèves avec plusieurs besoins particuliers nécessite une grande proportion de flexibilité pédagogique.

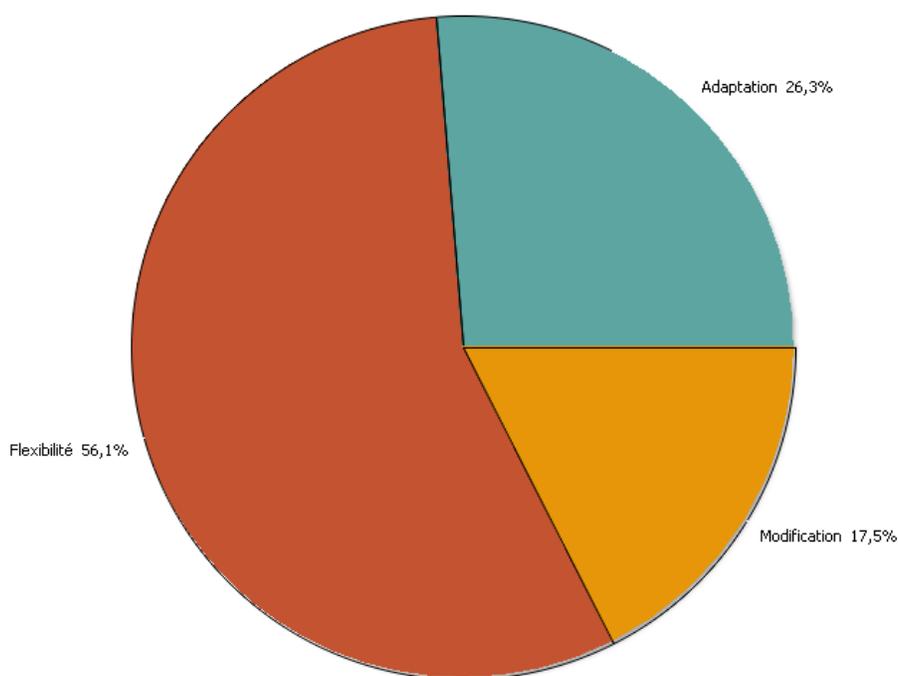


Figure 13 - Fréquence des niveaux de différenciation

Un regard plus approfondi sur les pratiques recensées sous chacun des niveaux de différenciation nous permet de constater qu'ils se classifient également par dispositifs de différenciation (Caron, 2008). Effectivement, lors des analyses des pratiques pédagogiques différenciées, nous avons fait un croisement de ces dernières avec les divers dispositifs de différenciation. Le tableau XVI suivant affiche la force du lien entre les niveaux et les dispositifs de différenciation obtenu par un calcul de cooccurrence. Plus la force est grande, plus le niveau et le dispositif de différenciation apparaissent ensemble et plus fréquemment. La force de la similarité est présentée en ordre décroissant.

Tableau XVI - Cooccurrence entre les niveaux et les dispositifs de différenciation

NIVEAU	DISPOSITIF	INDICE DE SIMILARITÉ (COSINE)	FORCE
FLEXIBILITÉ	Structure	0,457	.....
MODIFICATION	Contenu	0,412	.....
FLEXIBILITÉ	Processus	0,256	.....
ADAPTATION	Processus	0,143	.....
ADAPTATION	Structure	0,133	.....
FLEXIBILITÉ	Contenu	0,122	.....
ADAPTATION	Production	0,107	.....
ADAPTATION	Contenu	0,036	..
FLEXIBILITÉ	Production	0,021	.

Ce tableau permet de visualiser nos deux groupes les plus concomitants à environ 0,4 préalablement identifiés dans le dendrogramme: flexibilité et structure, modification et contenu. Toutefois, nous voyons également un troisième groupe assez concomitant à environ 0,25 : flexibilité et processus. Puis, les autres groupes concomitants, mais de moins grande fréquence : adaptation et processus, adaptation et structure, flexibilité et contenu, adaptation et production, adaptation et contenu, puis, flexibilité et production. Une réorganisation du tableau par niveaux de différenciation démontre la concomitance et la fréquence en fonction des différents dispositifs de différenciation. Ainsi, au tableau XVII, nous pouvons constater que ce ne sont pas tous les dispositifs qui sont vécus dans chacun des niveaux de différenciation. En effet, ce tableau nous permet de remarquer que les tâches en modification sont vécues au plan des contenus et des productions seulement.

Tableau XVII - Cooccurrence des dispositifs classés par niveaux de différenciation

NIVEAU	DISPOSITIF	INDICE DE SIMILARITÉ (COSINE)	FORCE
FLEXIBILITÉ	Structure	0,457	.....
	Processus	0,256	.....
	Contenu	0,122	.....
	Production	0,021	.
MODIFICATION	Contenu	0,412	.....
	Production	0,021	.
ADAPTATION	Processus	0,143	.....
	Structure	0,133	.....
	Production	0,107	.....
	Contenu	0,036	..

Ce dernier tableau XVII affiche certains constats intéressants à dresser pour chacun des niveaux de différenciation chez le participant:

- lorsque le participant se trouve en flexibilité pédagogique, il différencie plus fréquemment au plan des structures et des processus, puis au plan des contenus et peu au plan des productions;
- lorsque le participant se trouve en modification, il différencie exclusivement au plan des contenus, et très peu au plan des productions;
- lorsque le participant se trouve en adaptation, il différencie plutôt au plan des processus et des structures, un peu moins au plan des productions et peu au plan des contenus.

Le graphique présenté à la figure 14 suivante, conçu à partir de la fréquence des cooccurrences, c'est-à-dire le nombre de fois où il y a lieu un croisement entre les niveaux et les dispositifs sont relevés, confirme visuellement ces derniers constats chez le participant de notre étude.

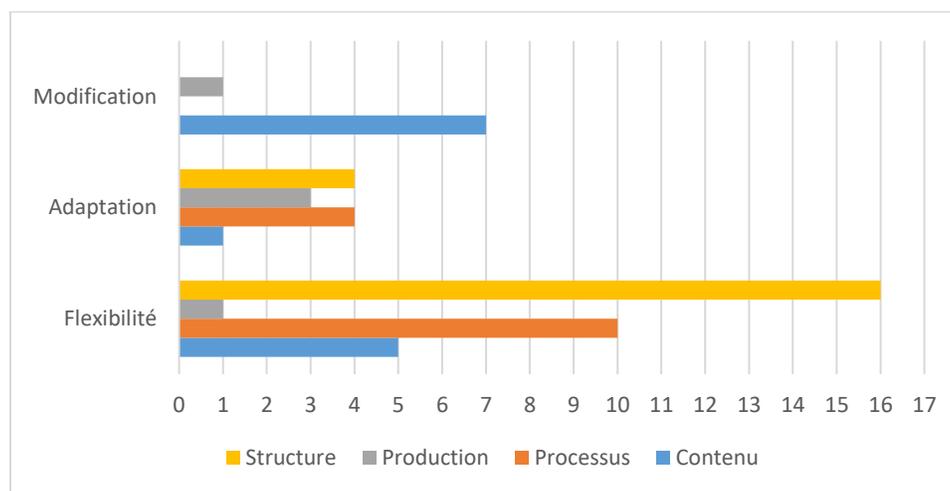


Figure 14 - Fréquence des cooccurrences entre les niveaux et les dispositifs de différenciation

Ce graphique permet de cibler visuellement la fréquence des cooccurrences des dispositifs pour chacun des niveaux de différenciation. Ces constats sollicitent une analyse plus approfondie de la nature des pratiques sous chacun des dispositifs selon s'ils sont vécus en flexibilité pédagogique, en adaptation ou en modification.

4.3.4 Dispositifs de différenciation sous la loupe

Afin de guider les analyses de la cooccurrence des croisements entre les niveaux et les dispositifs de différenciation, nous avons également réorganisé les informations par dispositifs de différenciation pour mieux les décrire. Les différentes pratiques pédagogiques associées à chacun des dispositifs de différenciation seront présentées dans les sous-sections suivantes par ordre décroissant de fréquence tel que le démontre le graphique suivant à la figure 15.

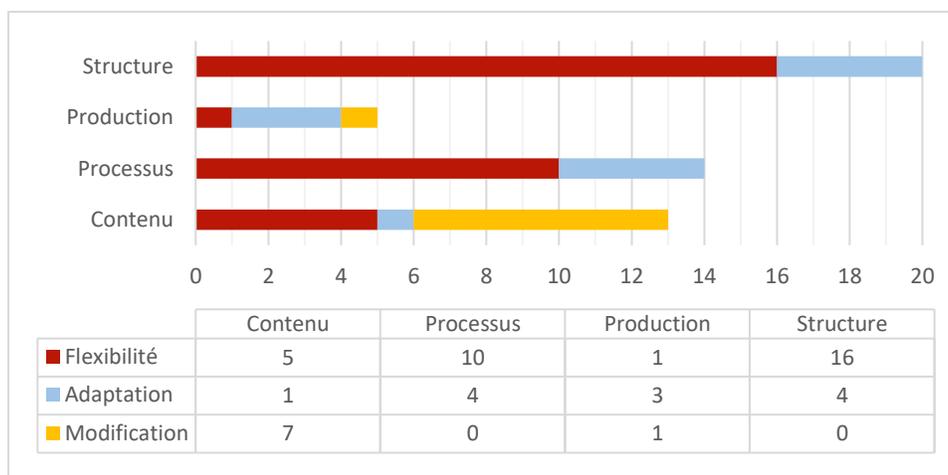


Figure 15 - Fréquence des dispositifs de différenciation

En conséquence, nous traitons d'abord les pratiques associées au plan des structures, ensuite, au plan des processus, puis au plan des contenus et enfin, au plan des productions. À noter, les pratiques présentées dans les tableaux ont été simplifiées pour alléger le texte.

4.3.4.1 Structures différenciées : porte d'entrée de la différenciation

Les pratiques différenciées au plan des structures sont les plus utilisées chez notre enseignante. La figure 15, précédemment, nous démontre que les structures se vivaient majoritairement en flexibilité pédagogique et un peu en adaptation. Ces pratiques sont, rappelons-le, les différentes modalités organisationnelles d'une classe qui touche la gestion des regroupements d'élèves ou de modalités de travail, la gestion du temps, et l'environnement physique de la classe. Voici dans le tableau XVIII suivant les différentes pratiques relevées lors de la cueillette des données; classées par niveau de différenciation et domaine de la gestion de classe qu'il touche.

Tableau XVIII - Pratiques différenciées au plan des structures

Dispositif : structure		Flexibilité	Adaptation
	<i>Gestion du lieu physique</i>	<ul style="list-style-type: none"> ○ Offrir un endroit stratégique dans la classe sans distraction. ○ Permettre de travailler en adoptant diverses positions. 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Offrir un autre local. ○ Permettre l'utilisation d'un outil d'ergothérapie comme l'animal lourd, la coquille auditive, le pan incliné, etc.
	<i>Gestion du temps</i>	<ul style="list-style-type: none"> ○ Alternier entre des travaux plus ou moins exigeants. ○ Répartir une tâche en petites séquences en cours d'apprentissage. 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Accorder plus de temps en apprentissage et en évaluation. ○ Fractionner la tâche (apprentissage et évaluation) sur plusieurs périodes non consécutives.
	<i>Gestion des regroupements des élèves</i>	<ul style="list-style-type: none"> ○ Faire travailler les élèves de la classe avec d'autres élèves de l'école (avec des 6^e année, projet TIC) ○ Décloisonner régulièrement en arts, en sciences et en ECR avec une autre enseignante de classe spécialisée dédiée aux élèves ayant une déficience langagière. ○ Varier la modalité de travail des activités : individuel, équipe, dyade, etc. ○ Diviser les élèves de la classe en 3 sous-groupes homogènes de besoin, par exemple lors des évaluations formatives hebdomadaires. 	
	<i>Gestion des modalités de travail</i>	<ul style="list-style-type: none"> ○ Offrir des ateliers d'enrichissement (jeux des éditions Passe-temps, Scolarteck, Veritech, etc.) ○ Faire vivre la période d'évaluation formative hebdomadaire en 3 ateliers : dictée, test de connaissances, et logiciels informatiques sur ordinateur (Cogigraphe et Phono-Quiz). ○ Aménager la classe pour disposer de deux îlots de travail en sous-groupe et d'une table de travail en dyade ou en triade pour les ateliers. 	

Les pratiques différenciées au plan des structures chez notre enseignante sont vécues majoritairement en flexibilité pédagogique et un peu en adaptation. Sa différenciation au plan des structures en mode de flexibilité pédagogique se vit davantage par rapport aux regroupements des élèves. L'enseignante offre plusieurs occasions de travailler avec d'autres élèves de l'école, que ce soit avec les 6^e année ou la classe spécialisée du niveau précédent pour certaines disciplines scolaires, mais également de former dans sa classe 3 sous-groupes homogènes de besoin avec les 8 élèves qui la constitue. Le décroisement avec la classe spécialisée dédiée aux élèves ayant une déficience langagière du niveau précédent s'effectue

« en sciences et en éthique et culture religieuse...art et informatique. Informatique parce que c'est un prétexte pour travailler la phonologie. [...] Les [élèves] plus vieux avec qui je travaille pour l'instant ce sont avec les élèves de 6^e année. On va travailler sur le Ipad. On va travailler les pièces de théâtre. On a travaillé les noms des animaux de la ferme pour le vocabulaire. En plus, on va travailler le schéma narratif. L'histoire [créée par les élèves] doit se suivre, elle doit répondre au schéma narratif qu'on a vu. Le coup de main va venir au niveau des TIC par l'apport des 6^e, [...] mais l'enregistrement vocal aussi. Alors, on va travailler au niveau oral. L'élève de 6^e année peut aider à la prononciation des mots. » (Flex-Struc#12)

Aussi, sa différenciation au plan des structures par rapport aux modalités de travail se centre exclusivement sur le travail en ateliers, lorsqu'une tâche est terminée ou à l'occasion durant une période. Lorsque l'enseignante apporte des mesures adaptatives, elles concernent seulement le lieu (un autre endroit ou un outil d'ergothérapie) et la gestion du temps (plus de temps ou fractionner sur plusieurs périodes). La section suivante présente les pratiques différenciées au plan des processus.

4.3.4.2 Processus différenciés : stratégies et guidance en premier plan

Les pratiques différenciées au plan des processus sont assez souvent utilisées chez notre enseignante, majoritairement en flexibilité pédagogique et un peu en adaptation. La différenciation au plan des processus représente le « comment » l'élève va apprendre : intérêts, profil d'apprentissage, stratégies pédagogiques, outils d'apprentissage, etc. En d'autres mots, différencier les processus consiste à varier les moyens et les situations d'apprentissage qui tiennent compte des manières dont les élèves traitent l'information. Ces différentes pratiques

relèvent de stratégies pédagogiques, de la guidance offerte, de l'aménagement du matériel et des outils utilisés pour apprendre. Voici dans le tableau XIX suivant les différentes pratiques relevées lors de la cueillette des données classées par niveau de différenciation.

Tableau XIX - Pratiques différenciées au plan des processus

Dispositif : processus		Flexibilité	Adaptation
	<i>Stratégies pédagogiques</i>	<ul style="list-style-type: none"> ○ Enseigner à mes élèves des stratégies de lecture et d'écriture, d'étude et de gestion des conflits. ○ Utiliser un système d'émulation renforçant l'habileté de groupement en base 10 (pièces d'or qui s'échangent contre des billets de 10 et de 100). ○ Débuter la journée avec une routine où un élève fait le calendrier afin de renforcer la notion du temps (jour, mois, etc.) 	
	<i>Aménagement du matériel</i>		<ul style="list-style-type: none"> ○ Recourir à du matériel agrandi, même un tableau effaçable pour certains.
	<i>Guidance</i>	<ul style="list-style-type: none"> ○ Lire à voix haute les consignes aux élèves pour toutes les disciplines (1^{er} cycle) ○ Reformuler les consignes. ○ Laisser les élèves recourir à un pair en cas de besoin. ○ Rappeler aux élèves plusieurs connaissances de la PDA ayant une → (ex. aider l'élève à couper un mot en syllabe ou à reconnaître certaines correspondances graphèmes en 1^e année). 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Relire les consignes sur demande à un élève. ○ Refaire une démonstration en 1-1 à un élève qui n'a pas compris. ○ Rappeler aux élèves plusieurs connaissances de la PDA ayant une ★ (ex. aider l'élève à couper un mot en syllabe ou à reconnaître certaines correspondances graphèmes en 2^e année).
	<i>Outils utilisés</i>	<ul style="list-style-type: none"> ○ Laisser à disposition plusieurs matériels de manipulation, référentiels (ex. dictionnaire visuel) et logiciels d'apprentissage. 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Laisser les élèves avoir recours aux affiches des sons et du mur de mots dans la classe.

Les pratiques différenciées au plan des processus chez notre enseignante sont vécues majoritairement en flexibilité pédagogique et un peu en adaptation. En mode de flexibilité pédagogique, elle a recours à un enseignement explicite de certaines stratégies, en lecture par exemple, et certaines approches venant consolider des habiletés difficiles à maîtriser au 1^{er} cycle (le groupement en paquet de 10 et l'apprentissage des notions temporelles). Les élèves ont accès à une diversité de ressources pour les soutenir dans leurs apprentissages autant en mathématique qu'en français. Toutefois, la guidance constitue la pratique au plan des processus la plus utilisée. L'enseignante mentionne et fait fréquemment référence aux modalités de lecture des textes et des consignes. Comme elle travaille avec des élèves qui se situent au premier cycle, elle peut lire les consignes aux élèves en grand groupe et les reformuler. Puis, spécifiquement pour ses élèves de niveau 1^{ère} année, elle peut apporter un soutien fréquent pour des habiletés mentionnées dans la PDA avec une → même s'il y a eu un enseignement systématique en classe. Par exemple, elle peut aider un élève à reconnaître un certain graphème pendant sa lecture ou à découper les syllabes d'un mot. L'enseignante a recours à la même pratique de guidance mais passe en mode d'adaptation lorsque les habiletés sont marquées d'une ☆ dans la PDA pour les élèves de 2^e année parce que l'habileté est attendue pour la fin de la 2^e année. Bien entendu, lorsqu'il s'agit de relire les consignes ou de refaire une démonstration à un élève en particulier, cette pratique de guidance est en adaptation pour tous les élèves de la classe.

Lorsqu'il y a un aménagement du matériel, c'est-à-dire un changement dans le format de présentation de la tâche écrite, l'enseignante a recours à cette pratique seulement pour certains élèves ayant un trouble d'orientation spatiale, par exemple la dyspraxie.

« En mathématique, on travaille les bases 10. Si je prends mon élève dyspraxique, un petit carré comme ça où il va me faire des traces de ses opérations, ce n'est pas adéquat. [...] Pour lui, ça va me prendre une grille vraiment plus grosse et idéalement, qu'il travaille avec un marqueur effaçable parce qu'il se fatigue vite. À la limite, je vais prendre des photos de cette grille avec ses traces et la joindre à son évaluation. » (Adapt-Proc#3)

Cette pratique en mode d'adaptation est rarement utilisée, selon notre enseignante, sauf si un élève présente un trouble visuel ou spatial documenté dans son dossier d'aide particulière. La section suivante présente les pratiques différenciées au plan des contenus.

4.3.4.3 Contenus différenciés : savoirs essentiels à faible degré de complexité

Les pratiques différenciées associées au plan des contenus sont assez souvent utilisées chez notre enseignante. Les contenus sont différenciés plus souvent en modification, assez en flexibilité et peu en adaptation. Ces pratiques sont, rappelons-le, ce que les élèves vont apprendre, leur degré de complexité et le matériel didactique qui permettra l'atteinte des objectifs visés. Voici dans le tableau XX suivant les différentes pratiques relevées lors de la cueillette des données classées par niveau de différenciation.

Tableau XX - Pratiques différenciées au plan des contenus

		Flexibilité	Adaptation	Modification
Dispositif : contenu	<i>Objectif d'apprentissage</i>	<ul style="list-style-type: none"> ○ Offrir des choix d'ateliers d'enrichissement en français et en mathématique (jeux des éditions Passe-temps, Scolarteck, Veritech, etc.). ○ Travailler des contenus différents selon les sous-groupes homogènes de besoin (par exemple, fractions simples versus fractions équivalentes). 		<ul style="list-style-type: none"> ○ Enseigner uniquement les contenus essentiels du programme. ○ Enseigner des contenus hors programme selon les besoins. ○ Enseigner des contenus antérieurs au niveau scolaire attendu selon leur âge chronologique.
	<i>Niveau de complexité</i>			<ul style="list-style-type: none"> ○ Diminuer la complexité des tâches.
	<i>Matériel didactique</i>	<ul style="list-style-type: none"> ○ Utiliser une variété de matériel de maison d'édition en français. ○ Utiliser une gamme de livret de lecture à complexité croissante que les élèves lisent à la maison. 		

Les pratiques différenciées au plan des contenus chez notre enseignante sont vécues très souvent en modification et en flexibilité, mais peu en adaptation. La différenciation vécue en mode de flexibilité pédagogique au plan des contenus relève du choix à l'élève. L'élève choisit l'atelier d'enrichissement qu'il préfère en français ou en mathématique. Le matériel didactique utilisé pour l'atteinte des objectifs visés provient de plusieurs sources. À l'atelier d'ordinateurs, l'élève choisit le logiciel d'enrichissement qu'il désire entre *Phonoquiz* et *Cogigraphe*⁴. Aussi, en mode de flexibilité pédagogique, l'enseignante se trouve à revoir les contenus attendus non assimilés, comme remédiation, lorsqu'il rencontre ses différents sous-groupes homogènes de besoin dans sa classe. Toutefois, la différenciation par contenu se vit particulièrement en modification. En effet, les élèves fréquentant la classe spécialisée apprennent des contenus antérieurs au niveau scolaire attendu par leur âge chronologique et ont besoin que leur enseignante réduise fréquemment la complexité de la tâche ou du texte offert. Par exemple, l'enseignante planifie en fonction du niveau scolaire des 3 sous-groupes de besoin qu'elle a formé avec ses 8 élèves.

« Mon plan de travail de la journée est conçu en fonction du niveau scolaire des élèves EX. En math, si je travaille la soustraction. Certains élèves travaillent à l'aide de base 10 des exercices de 1^{ère} année afin de revoir certaines notions non maîtrisées préalables aux exercices travaillés par les autres élèves du groupe qui font de la 2^e année. » (Mod-Cont#5)

L'enseignante fait donc un enseignement correctif pour certains élèves à propos des préalables de certaines notions qu'elle aborde dans la classe avec d'autres élèves. Elle s'assure ainsi que suivre la progression de chacun de ses sous-groupes de besoin pour le même contenu. La section suivante présentera les pratiques différenciées de l'enseignante au plan des productions.

⁴ Cyberlude est l'éditeur québécois de ces logiciels éducatifs pour développer la conscience phonologique et l'apprentissage de l'orthographe d'usage.

4.3.4.3 Productions différenciées : réduction de la longueur de la tâche

Les pratiques différenciées associées au plan des productions sont moins souvent utilisées chez notre enseignante. Ces pratiques sont, rappelons-le, les différentes modalités offertes à l'élève afin de communiquer l'apprentissage effectué, c'est-à-dire ses traces d'apprentissage soumises à évaluation. Les pratiques différenciées au plan des productions touchent le mode de communication de l'élève, la longueur de la tâche ainsi que les différents moyens ou outils d'évaluation. L'enseignante a recours aux pratiques différenciées au plan des productions plus souvent en adaptation qu'en flexibilité et en modification. Voici dans le tableau XXI suivant les différentes pratiques relevées lors de la cueillette des données classées par niveau de différenciation.

Tableau XXI - Pratiques différenciées au plan des productions

		Flexibilité	Adaptation	Modification
Dispositif : production	<i>Mode de communication et de représentation</i>	<ul style="list-style-type: none"> ○ Offrir quelques fois par année à l'élève le choix du mode de présentation d'un travail, surtout en communication orale. 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Donner quelques fois par année un travail sur ordinateur plutôt que papier-crayon. 	
	<i>Longueur de la tâche</i>			<ul style="list-style-type: none"> ○ Réduire la longueur des textes. ○ Donner moins de travail à certains élèves.
	<i>Médiums d'évaluation</i>		<ul style="list-style-type: none"> ○ Écrire la réponse d'un élève à sa place lorsqu'il ne parvient pas à l'écrire. ○ Permettre à certains élèves de répondre à l'oral plutôt qu'à l'écrit. ○ Pour certains élèves, prendre des photos des traces et les joindre à l'évaluation. 	

L'enseignante a recours aux pratiques différenciées au plan des productions plus souvent en adaptation qu'en flexibilité et en modification. En mode de flexibilité pédagogique, l'enseignante ne mentionne que l'offre du choix du mode de présentation par l'élève à l'occasion dans une année scolaire, et ce plutôt lors des communications orales. Les pratiques différenciées au plan des productions sont davantage axés sur le médium d'évaluation. En effet, les adaptations concernent la réponse de l'élève : prendre la réponse orale de l'élève, transcrire à l'écrit la réponse orale de l'élève, ou prendre des photos lorsque du matériel de manipulation est sollicité. Lorsque la différenciation des productions se vit en modification, l'enseignante se centre sur une réduction de la quantité de travail demandée ou de la longueur d'un travail (texte ou production écrite). Lors de notre première observation en classe, le participant a préparé une activité de lecture et de fusion de syllabes pour créer des noms d'animaux. La modification ici réside bien entendu au contenu qui relève du début de la première année pour des élèves en fin de 1^{ère} et même en 2^e année en lecture, mais également dans la modification des attentes de production de mots par les élèves.

« Mon but, c'était : 1- mesurer, les syllabes, est-ce que c'est acquis ou pas; 2- vérifier s'ils étaient capables de, pas beaucoup, mais quelques mots peut-être, 3, 5, 10 dépendamment des élèves. Je n'avais pas les mêmes attentes par rapport à chacun puisqu'il y en a qui sont de niveau 1ère et d'autres de niveau 2e dans la classe [...], mais au moins que tout le monde puisse lire les syllabes parce que ça avait été pratiqué, sauf le ph. » (Modif-Prod#2)

En somme, toutes les pratiques mentionnées et observées chez l'enseignante nous permettent de répondre adéquatement à notre deuxième objectif, soit d'identifier les pratiques différenciées employées en classe par l'enseignante. Ces pratiques sont mises de l'avant par cette enseignante afin de pallier certaines difficultés des élèves. La prochaine section traite des besoins qui sont comblés et pris en compte par l'enseignante dans sa différenciation.

4.4 BESOINS DES ÉLÈVES : DÉFI DE TAILLE

Les besoins des élèves que nos travaux ont permis de déterminer chez notre enseignante concernent notre rubrique *Caractéristiques des élèves* de notre modèle d'analyse de la pratique différenciée. Plus spécifiquement, ces résultats permettent de répondre à notre objectif de recherche #3 : d'identifier les besoins pris en compte par l'enseignante pour différencier.

Nous voulons rappeler que la classe spécialisée dédiée aux élèves ayant une déficience langagière au primaire constitue un service restreint. C'est à la direction de l'école que revient la décision de référer un élève en fonction des recommandations d'une équipe interprofessionnelle qui décrivent les besoins de l'élève selon les critères suivants :

« Ce service veut répondre aux besoins spécifiques des élèves présentant un trouble sévère et persistant du développement du langage **ou des caractéristiques et des besoins s'apparentant** et limitant de façon importante les interactions verbales, la socialisation et les apprentissages scolaires. L'élève ne progresse plus en classe ordinaire malgré l'adaptation des apprentissages et les mesures de soutien offertes.

Son évaluation fonctionnelle révèle la présence de difficultés :

- très marquées sur le plan de l'évolution du langage, de l'expression verbale et des fonctions cognitivo-verbales;
- de modérées à sévères sur le plan de la compréhension verbale. Le trouble en question empêche l'élève d'accomplir les tâches scolaires normalement proposées aux jeunes de son âge. (CSMV, 2013) »

Dans la classe du participant, peu d'élèves (sur le total de 8) ont le code ministériel attribué à la déficience langagière, code 34. Quelques élèves ont le code ministériel 53 – Trouble relevant de la psychopathologie et la moitié de la classe n'a pas de codes ministériels reconnus. Ainsi, de prime abord, ces élèves ont été placés dans la classe spécialisée dédiée aux élèves ayant une déficience langagière sur la base d'une évaluation traduisant des difficultés marquées au plan de l'évolution du langage. Toutefois, plusieurs facteurs d'hétérogénéité peuvent être pris en compte pour différencier outre les limitations langagières importantes de ces élèves.

Les différents facteurs d'hétérogénéité présentés dans notre le cadre de référence sont regroupés en deux grandes catégories pour l'analyse des résultats: d'ordre de la diversité individuelle ou culturelle. Comme plusieurs facteurs relevés chez notre participant sont d'ordre de la diversité individuelle, nous avons scindé cette catégorie pour distinguer les facteurs liés au plan cognitif et développemental de ceux au plan affectif et motivationnel. La figure 16 suivante expose les catégories ayant émergées de l'analyse des résultats.



Figure 16 - Facteurs d'hétérogénéité relevés lors de l'analyse

Un aperçu de la fréquence des codes relevant de chacune des catégories permet de constater que l'enseignante se centre sur les facteurs d'hétérogénéité liés à l'individu, particulièrement au plan cognitif et développemental. La figure 17 suivante affiche que les facteurs de l'ordre de la diversité individuelle (N=40) sont plus présents que la diversité culturelle (N=4), et que parmi cette diversité individuelle, le plan cognitif et développemental (N=27) est beaucoup plus présent que le plan affectif et motivationnel (N=13).

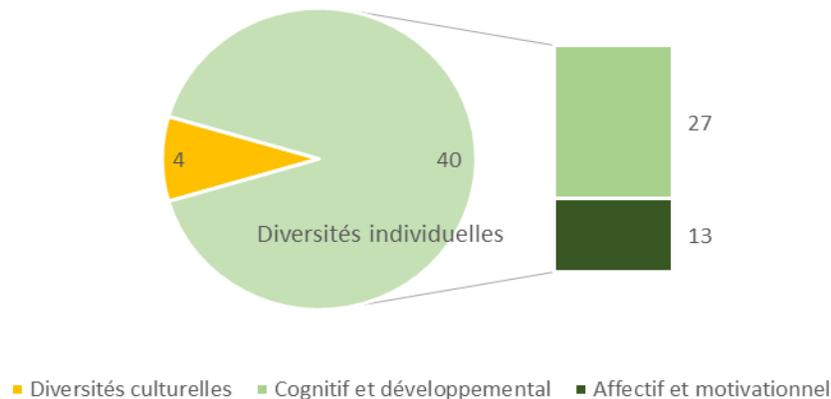


Figure 17 - Fréquence des facteurs d'hétérogénéité

En plus, lors des analyses des données, pour chaque facteur d'hétérogénéité identifié, nous y avons ajouté un qualificatif positif ou négatif au sens où le facteur d'hétérogénéité est perçu comme une *force* ou un *défi* aux yeux du participant. Le tableau XXII présente la fréquence des codes A, représentant les facteurs de l'ordre des diversités individuelles et culturelles, la fréquence du code B étant la perception du participant *force* ou *défi*, la fréquence où il y a le croisement et le pourcentage d'événement où le croisement a lieu.

Tableau XXII - Fréquence du croisement de cooccurrence entre les facteurs d'hétérogénéité et la perception positive ou négative de l'enseignante

ordre	Code A	Code B	Fréq A	Fréq B	Fréq (A | B)	% Évèn.
individuel	Affectif et motivationnel	Défis	13	37	10	22,73%
	Affectif et motivationnel	Forces	13	7	3	6,82%
	Cognitif et développemental	Défis	27	37	25	56,82%
	Cognitif et développemental	Forces	27	7	2	4,55%
culturel	Diversités culturelles	Défis	4	37	4	9,09%

Nous voyons rapidement dans la colonne Fréq (A|B) et % Évèn. que les facteurs relevant de la diversité individuelle sont les plus fréquents. Plus spécifiquement, c'est au plan cognitif et développemental que l'enseignante observe le plus les élèves (n=25, 56,82%), mais aussi en bonne partie au plan affectif et motivationnel (n=10, 22,23%). Il est à pointer que ces facteurs plus fréquents sont perçus comme des défis par l'enseignante. La figure 18 suivante expose, pour un aperçu rapide, la fréquence d'événement (A|B) pour chacune des catégories de facteurs d'hétérogénéité et la fréquence de leur codage comme une *force* ou un *défi*.

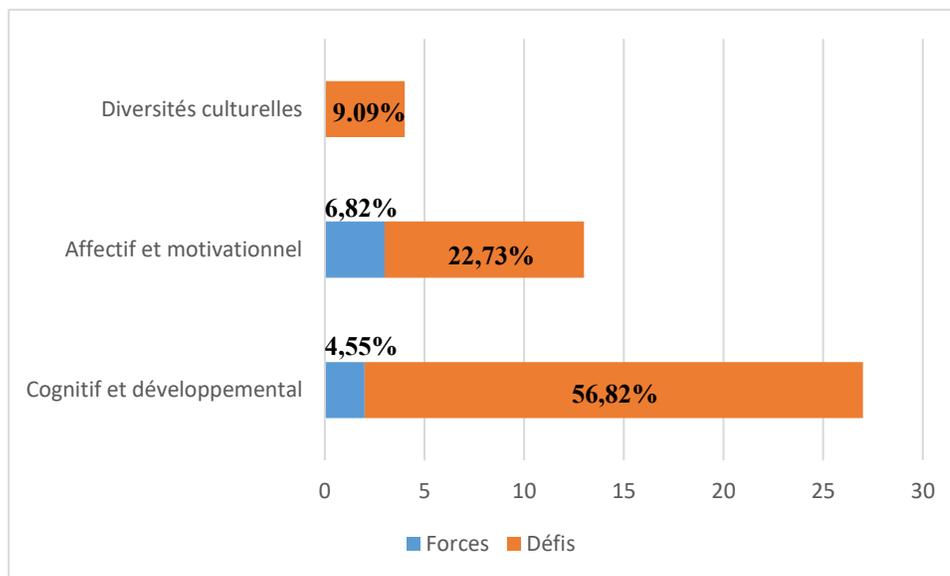


Figure 18 – Fréquence d'événement du croisement entre les facteurs d'hétérogénéité et leur perception positive ou négative par le participant

De prime abord, les facteurs d'hétérogénéité relevés sont perçus comme des défis par l'enseignante. En majorité, ces défis se situent au plan cognitif et verbal à un peu plus de 50%; puis, au plan affectif et motivationnel à environ le quart (22,73%); et finalement, très peu au plan culturel (9,09%). Au sujet des facteurs relevant de la diversité culturelle (n=4), ils sont en totalité perçus comme un défi par l'enseignante. Il est à noter que les facteurs considérés plutôt comme une *force* sont presque équivalents entre le plan affectif et motivationnel (6,87%) ainsi que le plan cognitif et développemental (4,55%) de l'élève. Voyons maintenant quels facteurs précisément sont mentionnés comme des besoins par le participant. Les sous-sections suivantes présentent les facteurs que le participant prend pour illustrer sa différenciation : au plan culturel, affectif et motivationnel de l'enfant ainsi qu'au plan cognitif et développemental.

4.4.1 Diversités culturelles

Les facteurs servant à la différenciation de l'ordre des diversités culturelles concernent les caractéristiques socioéconomique, socioculturelle et le cadre psychofamilial (stratégies parentales). L'enseignante mentionne trois aspects qu'elle considère comme des défis dans sa différenciation au sens où le travail avec le parent est primordial afin d'assurer une progression dans les apprentissages de l'enfant. L'impossibilité de collaboration avec le parent s'illustre par ces trois facteurs :

1. Les parents des élèves sont en majeure partie défavorisés, « certains même drogués ». Donc, aucun soutien de la plupart des parents.
2. Souvent, les enfants sont allophones, originaires d'un autre pays. Le français est une langue seconde. Impossibilité de communiquer clairement avec le parent.
3. Les parents sont souvent contraires au placement en classe spécialisée. Le déni de certains parents occasionne des frictions avec le participant.

Ainsi, ces facteurs nous permettent de constater que les besoins des élèves se recourent au plan d'apprentissage d'une langue seconde ou d'un soutien affectif en classe pour cette enseignante.

4.4.2 Diversités individuelles : plan affectif et motivationnel

Les facteurs de différenciation de l'ordre des diversités individuelles au plan affectif et motivationnel concernent l'attitude, la motivation, la confiance, la personnalité, et les intérêts. Les facteurs colligés chez notre enseignante traduisent des besoins chez l'élève au plan de l'estime personnelle et d'un cadre stricte permettant un climat propice aux apprentissages. La figure 19 suivante illustre les facteurs et les relations que nous avons pu établir entre elles.

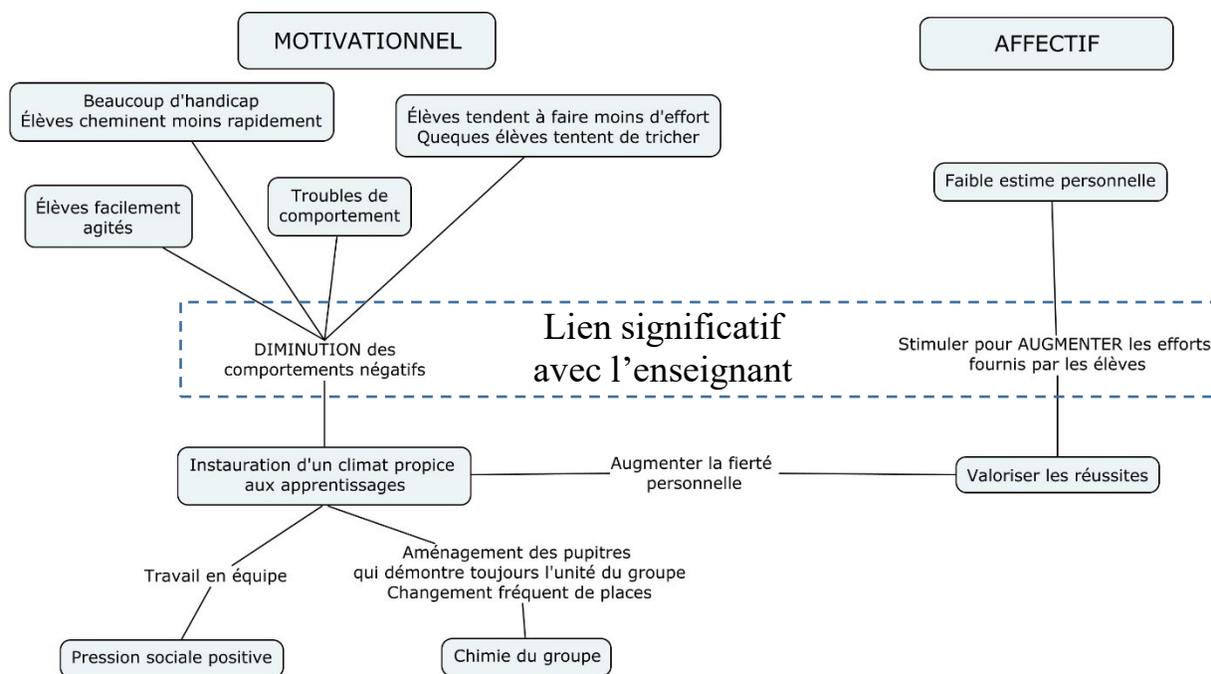


Figure 19 - Diversités individuelles au plan motivationnel et affectif

En somme, la différenciation de l'enseignante se base beaucoup sur l'organisation d'une bonne gestion de classe, à l'instauration d'un climat propice à l'apprentissage. Elle tente majoritairement d'agir sur la cohésion du groupe pour diminuer les comportements perturbateurs dans un premier temps. Ainsi, la motivation à apprendre s'établit mieux en encourageant la collaboration en équipe de travail.

« La pression sociale positive des pairs joue un grand rôle. Les élèves plus perturbateurs veulent travailler en équipe et en sous-groupes. Ils ne veulent pas déplaire aux autres élèves, et du même coup, être exclus des équipes. »
(AffMotiv#3)

Puis, c'est par le lien de confiance avec l'élève que l'enseignante stimule les élèves à vouloir apprendre pour éventuellement augmenter leur fierté, leur estime personnelle.

« Dans le fond, j'essaie de les mettre des êtres plus complets possibles et qu'ils gardent leur estime d'eux. Parce que souvent de passer dans le cheminement de l'adaptation scolaire, c'est difficile sur l'estime parce qu'encore une fois on est victime du regard social. » (AffMotiv#5)

Ainsi, ces facteurs nous permettent de mettre en lumière les besoins des élèves au plan affectif et motivationnel : valoriser les réussites, augmenter l'estime personnelle, aide et soutien à l'apprentissage de règles sociales, développer un lien significatif avec les intervenants, et évoluer dans un climat propice aux apprentissages.

4.4.3 Diversités individuelles : plan cognitif et développemental

Les facteurs d'ordre des diversités individuelles recourent plusieurs caractéristiques. Au plan cognitif, nous faisons référence aux niveaux d'acquisition des connaissances, des aptitudes, des stratégies d'appropriation, des styles d'apprentissage, des modalités sensorielles, des intelligences multiples et des méthodes de travail. Au plan développemental, nous faisons référence à l'âge, au rythme d'apprentissage et aux stades de développement. Lors de la première lecture du relevé des thèmes, nous avons perçu que plusieurs d'entre eux faisaient référence à des pratiques pédagogiques qui avaient été traitées à la section précédente. Une analyse par séquence de codage à l'aide du logiciel QDAMiner permet de constater qu'effectivement les facteurs individuels au plan cognitif et développemental sont les seuls parmi les facteurs de différenciation à cooccurrer avec les différentes pratiques soulevées dans le corpus de données tel que le présente le tableau XXIII suivant.

Tableau XXIII - Cooccurrence entre les facteurs d'hétérogénéité et les aspects de la pratique pédagogique du participant

	Adaptation	Flexibilité	Modification	Environnement matériel	Planification et évaluation
Cognitif et développemental	1	6	1	2	6
Affectif et motivationnel		1			2
Diversités culturelles					1

En conséquence, nous avons dressé la liste des facteurs mentionnés en fonction des différents aspects de la pratique qu'ils touchent. Également, il est à constater que le contenu recensé au plan cognitif et développemental rappelle que le participant se positionne particulièrement en fonction du handicap reconnu des élèves et les comorbidités rattachées. Le tableau XXIV suivant présente ces facteurs de différenciation au plan cognitif et développemental qui sont les déficits à la mémoire (aptitudes), le stade de développement, le niveau d'abstraction des contenus, l'organisation de l'espace et le niveau d'acquisition des connaissances.

Tableau XXIV - Facteurs de différenciation au plan cognitif et développemental

Flexibilité	<i>Déficits à la mémoire, aptitudes</i>
<ul style="list-style-type: none"> • Enseignement en spirale pour rafraîchir fréquemment les contenus. • Difficulté au plan du vocabulaire, utilisation fréquente de référent visuel pour l'enseigner. • Recours à des stratégies pédagogiques répétitives: système d'émulation qui exerce le groupement mathématique en base 10, par exemple. • Rappel fréquent des connaissances pour l'aide à l'apprentissage. 	
Adaptation	<i>Stade de développement</i>
<ul style="list-style-type: none"> • Manque d'autonomie de la part des élèves, besoin de beaucoup de soutien. 	
Modification	<i>Niveau d'abstraction des contenus</i>
<ul style="list-style-type: none"> • Utilisation de référent visuel pour les notions abstraites, n'apprennent pas les termes de la PDA. 	
Env. matériel	<i>Organisation de l'espace</i>
<ul style="list-style-type: none"> • Difficulté à l'organisation de leur espace de travail. • Difficulté à la motricité fine et globale. 	
Planification & évaluation	<i>Niveau d'acquisition des connaissances</i>
<ul style="list-style-type: none"> • Âge des élèves correspond au premier cycle, mais les contenus sont vus plus lentement et scindés en petites unités. • Tenir compte des différents déficits au plan comportemental, de l'apprentissage d'une langue seconde, du déficit d'attention, du matériel utilisé qui correspond à un degré d'abstraction concret et au manque d'autonomie des élèves. 	

Ainsi, le participant mentionne fréquemment les déficits au plan de la mémoire. Cela touche les difficultés sur le vocabulaire, mais également la nécessité de répéter que ce soit certaines notions comme la règle du c dur ou d'exercer une habileté de manière fréquente dans le temps. Cela a un impact sur sa planification :

« La planification en spirale c'est pour s'assurer, vu qu'eux ils ont des déficits en mémoire de travail...c'est d'essayer de laisser plus de traces possibles dans le temps parce que si c'est vu juste à la première étape et qu'on fait appel à ses connaissances là à la fin de l'année dans une évaluation, ce ne sera pas assez frais dans leur mémoire. Donc, il faut que je ravive les connaissances chaque fois. »
(CognDév#5)

Le manque d'autonomie demande un soutien fréquent de la part de l'enseignante et de la TES dans la classe pour accomplir les tâches demandées et organiser l'espace de travail. Aussi, les tâches sont aménagées de manière à diminuer le niveau de complexité, à un niveau d'abstraction plus concret. Par exemple, dans sa classe l'enseignante nous avons déjà mentionné qu'il y avait un mur de mots affichés avec les assiettes de la grammaire en 3D.

« J'essaie le plus possible de me baser [sur le programme], mais dans la pratique c'est différent. Par exemple, je vais voir les adjectifs, mais le mot adjectif, la terminologie, ils ne la maîtriseront pas parce que ça ne veut rien dire pour eux. Par contre, si je leur montre un référent visuel de la *grammaire en 3D* avec les petits bris d'assiette qui sont juste à côté du sujet, ils appellent ça un « qui ». Donc, ce n'est pas la même terminologie, mais c'est la même matière qui est passée. »
(CognDév#5)

De plus, la planification de l'enseignement et de l'évaluation doit tenir compte que ces élèves ont aussi besoin d'un niveau concret d'abstraction concernant les unités temporelles comme les jours de la semaine, les mois de l'année, les temps de conjugaison des verbes, les heures, les repères spatio-temporels de la classe, etc. Par exemple, l'horaire de la journée est placé à l'horizontal plutôt qu'à la vertical.

« Horizontal pour qu'ils aient un aperçu dans le temps. C'est plus facile pour eux de penser en ligne. À la verticale, comme une liste à tâche, c'est beaucoup plus difficile. Comme ça, ils savent exactement où ils sont rendus dans le temps. [...] Puis avant, même mon calendrier était linéaire parce que c'était plus simple pour eux. Ils voyaient qu'on s'en allait vers mars par exemple. » (CognDév#17)

Ainsi, tous ces facteurs nous permettent de mettre en lumière les besoins des élèves au plan cognitif et développemental : images mentales pour le vocabulaire, un rappel fréquent des contenus à apprendre, un degré d'abstraction concret des contenus, une aide au plan de l'organisation de l'espace, du matériel adapté aux difficultés motrices, un soutien constant dû au manque d'autonomie face à une tâche.

4.4.4 Synthèse des besoins de l'élève pris en compte par l'enseignante

L'examen des différents facteurs d'hétérogénéité recueillis dans le corpus de données ont mis en lumière les besoins que le participant met de l'avant pour mettre en œuvre sa différenciation pédagogique tel que nous souhaitions pour notre objectif de recherche #3. Le tableau XXV suivant dresse la liste synthèse des besoins que nous avons établis à partir des facteurs d'hétérogénéité recensés.

Tableau XXV - Besoins des élèves pris en compte par l'enseignante

Plan socioculturel	Plan affectif et motivationnel	Plan cognitif et développemental
<ul style="list-style-type: none"> - apprentissage d'une langue seconde - soutien et cadre affectif en classe 	<ul style="list-style-type: none"> - valoriser les réussites - augmenter l'estime personnelle - aide et soutien à l'apprentissage de règles sociales - développer un lien significatif avec les intervenants - évoluer dans un climat propice aux apprentissages 	<ul style="list-style-type: none"> - images mentales pour le vocabulaire - rappels fréquents des contenus à apprendre - degré d'abstraction concret des contenus - aide au plan de l'organisation de l'espace - du matériel adapté aux difficultés motrices - soutien constant dû au manque d'autonomie face à une tâche

Ces différents besoins pris en compte par l'enseignante pour différencier traduisent des conceptions particulières de la différenciation pédagogique et de l'apprentissage. La section suivante présente les différentes conceptions de l'enseignante quant à l'apprentissage et au phénomène de la différenciation pédagogique.

4.5 DIFFÉRENCIER, C'EST PRÉSERVER L'ESTIME D'EUX-MÊMES

Les conceptions de l'enseignante que nos travaux ont permis de déterminer permettent de répondre à notre objectif de recherche #1 : Identifier la conception de la différenciation pédagogique de l'enseignante dans un contexte de classe spécialisée.

Notre enseignante, de formation initiale universitaire en orthopédagogie, cumule 20 ans d'expérience en enseignement dont 13 d'entre elles spécifiquement en classe spécialisée dédiée aux élèves ayant une déficience langagière. Cette enseignante a suivi plusieurs formations continues sur le trouble du spectre de l'autisme (TSA), l'anxiété chez les jeunes, les manifestations d'un trouble d'audition, les troubles d'attachement, la gestion de classe avec les troubles du comportement, etc.

Son parcours professionnel a débuté majoritairement au secondaire en classe de cheminement continu (transition vers le marché du travail), en classe pour les difficultés graves d'apprentissage (DGA), en classe de déficience légère, et en école spécialisée pour les troubles du comportement 3^e palier (TC3). Par la suite, notre enseignante a fait la transition au primaire dans les classes DGA, puis dans les classes TC qui sont des classes spécialisées d'une école régulière. Lorsque les classes TC ont quittées l'école, notre participant a eu le choix de suivre ou de rester pour une classe dysphasie. Depuis, notre enseignante est en classe spécialisée dédiée aux élèves ayant une déficience langagière, anciennement appelée dysphasie. L'an dernier, elle a même tenté au sein de la même école un poste dans le projet intégré où il s'agit d'accompagner les élèves et les enseignants avec des problématiques langagières pour qu'ils demeurent en classe régulière. N'ayant pas aimé son expérience, l'enseignante est revenue en classe spécialisée dédiée aux élèves ayant une déficience langagière. Ce bagage professionnel influence la manière de concevoir la différenciation pédagogique en classe spécialisée.

4.5.1 Conception de la différenciation pédagogique

Cette sous-section présente la manière dont le participant conçoit la différenciation pédagogique. Lors de l’entretien préliminaire aux observations, le participant a produit ce schéma lorsque nous lui avons posé la question : *Comment le sujet conçoit les relations entre ces concepts? (Inclusion, différenciation, individualisation, adaptations, modifications, intégration, et cartons vides)*

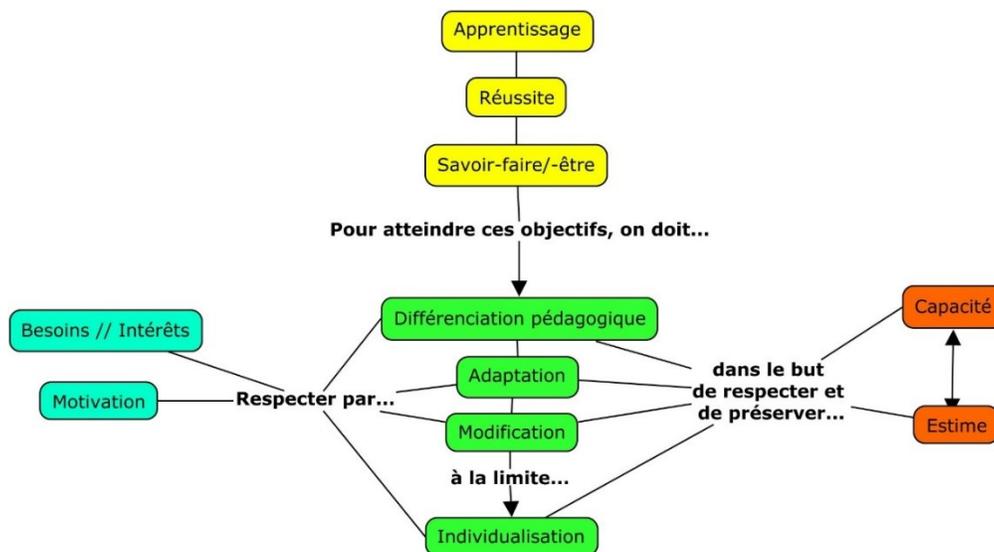


Figure 20 - Carte conceptuelle du participant

Dans la figure 20, notre participant explique sa façon de concevoir sa différenciation pédagogique en classe spécialisée. La pensée du participant s’exprime comme suit :

« L'apprentissage, la réussite, et le savoir-être et le savoir-faire sont ce qu'on veut pour nos élèves. Pour pouvoir atteindre notre objectif, il faut différencier, adapter, modifier... à la limite individualiser. Pour ça, on fait ça en tenant compte de leurs besoins et de leurs intérêts, mais surtout pour protéger leur motivation scolaire. Donc, toutes ces...différenciation, adaptation, modification sont des moyens de faire, viennent respecter soit leurs besoins ou leurs intérêts, mais surtout essayer de pas perdre leur motivation. Et il faut tenir compte dans l'adaptation, la modification et l'individualisation de la capacité des élèves et de l'estime. Pour préserver l'estime, qui va en lien aussi avec la motivation, je pense qui faut venir à la limite modifier et individualiser. » (Diffpéd#10)

Ainsi, notre participant vise des objectifs généraux quant à l'apprentissage de manière à assurer une réussite, mais non exclusivement au plan des apprentissages scolaires, mais également au développement de savoir-être et de savoir-faire. Notre participant ne considère pas la réussite seulement au plan académique,

« c'est que réussir là ce n'est pas nécessairement passer par les mêmes chemins pour tout le monde. Je pense que c'est de pousser ses capacités intellectuelles, académiques, au maximum, mais en respectant ses goûts et ses intérêts. Parce que ça ne donne rien de pousser dans un domaine et que tu sois malheureux toute ta vie même si tu es médecin. [...] Ce n'est pas juste au niveau académique [la réussite], ça tient compte du goût, des intérêts et je pense que trop souvent c'est influencé par un choix social et monétaire. (Diffpéd#4)

De la sorte, la motivation prend une place primordiale dans la conception de la différenciation du participant. Toutes les pratiques de différenciation pédagogique, même l'individualisation, sont mises en place pour respecter la capacité des élèves à apprendre, mais également pour qu'ils vivent des réussites et préserver leur estime personnelle. Donc, la capacité des élèves et leur estime personnelle servent d'intention à l'enseignante afin que sa différenciation se base toujours sur les besoins et les intérêts afin d'assurer la motivation scolaire chez les élèves de la classe spécialisée.

4.5.2 Motivation scolaire : clé de l'apprentissage

La motivation scolaire prend une place importante pour notre participant. Afin de favoriser l'implication des élèves dans les tâches scolaires parce qu'ils ont une faible estime personnelle, les tâches scolaires seront présentées de manière ludique pour qu'ils n'aient pas l'impression de travailler. Le renforcement positif sert à valoriser les élèves dans leur comportement et dans leurs efforts au travail. Le système d'émulation de la classe basé sur des pièces d'or sert à valoriser les travaux plus difficiles à accomplir :

« Quand on fait l'échange des petits livres de lecture, ils doivent en lire un minimum à chaque semaine, ils sont valorisés par une pièce d'or avec chaque petit livre lu » (C-Motiv#7)

« [Lors des communications orales spontanées], l'enseignante demande aux élèves d'applaudir et l'élève se mérite trois pièces d'or » (C-Motiv#9)

« L'enseignante indique que la remise de médaille concerne les résultats du contrôle de la semaine. Il ne s'agit pas toujours du meilleur résultat, mais également des efforts déployés et l'amélioration. Elle remet en général trois ou quatre médailles » (C-Motiv#10)

En somme, selon notre enseignante, le passage à la classe spécialisée et les échecs vécus par les élèves à l'école ont diminué leur estime personnelle et son rôle est d'augmenter cette motivation à apprendre tout en respectant leur capacité et leur rythme. Toutefois, sa conception de la différenciation pédagogique et la motivation des élèves à apprendre posent tout de même ses limites au plan de la pratique pédagogique.

4.5.3 Limites : démystifier les niveaux de différenciation

Le questionnaire préliminaire, les entretiens et les observations ont permis de déceler certaines limites au phénomène de la différenciation pédagogique. Outre le besoin d'accompagnement plus fréquent d'une TES en classe due au manque d'autonomie des élèves, toutes les limites mentionnées par l'enseignante relèvent du manque d'information explicite quant aux niveaux de différenciation du MELS (2006a).

« On a tout à démystifier au niveau flexibilité, adaptation, modification. Par contre, ce qui ne me laisse pas beaucoup de marge de manœuvre, c'est que notre CP nous a mentionné qu'on doit parler de modification seulement quand il y a deux années de retard. Par exemple, ma cocotte la plus vieille, elle a 8 ans et elle fait de la 2e année. Elle n'est pas en retard de 2 ans. En fait, on ne peut pas parler de modification parce qu'on est au premier cycle. » (C-limites#6)

Cette enseignante a déjà travaillé au projet de communication intégrée qui favorise l'inclusion des élèves avec une déficience langagière en classe ordinaire. Son mandat était d'aider les enseignants avec les différentes mesures de différenciation. Par contre, elle rappelle que la réalité du régulier et de l'adaptation scolaire sont deux mondes complètement différents. D'abord, au sein de l'école, personne ne s'entend sur les moyens de différenciation pédagogique. Par exemple, lire les consignes en mathématique serait une flexibilité pédagogique pour certains et une adaptation pour d'autres :

« Je trouve que c'est une flexibilité pédagogique, je ne touche aucunement à la matière, ce que je veux évaluer c'est la compréhension mathématique, pas la compréhension de la lecture de la question. [...] C'est tout ça qui est à débattre parce qu'il y a beaucoup de zones grises où on ne s'entend pas. Ici, il n'y a pas de

document officiel qui cite les pratiques pour chacun des niveaux...comme ceux d'autres commissions scolaires qui séparent les mesures par type de compétence. » (C-limit#8-9)

Cette incompréhension tant dans les classes du régulier que dans les classes spécialisées laissent les enseignants interpréter comme ils leur semblent chacun des niveaux de différenciation qu'ils peuvent exécuter dans leur classe. Puis, lorsqu'il est question d'évaluation, on peut oublier l'incidence sur le bulletin unique. La mise en place du bulletin unique cause à notre participant des soucis sur le plan de l'évaluation des disciplines.

« Non, c'est ça mon casse-tête. Comment j'évalue *Résoudre*? Je mets non évalué compte tenu du fait que les situations complexes, en grand groupe, avec l'aide et avec morcellement de la tâche, avec le support de l'adulte, ce n'est pas vraiment des situations complexes. Ce sont des mini-problèmes qu'on mettrait dans *Raisonné* au régulier. Ça ne rentrerait même pas dans la C1. Ça c'est embêtant. Notre outil ne convient pas à la réalité de la classe spécialisée. Ils veulent un bulletin unique, bravo, mais même avec le portfolio, je trouve que ce n'est pas adéquat. » (C-limit#12)

Selon l'enseignante, les difficultés importantes au plan cognitif et au plan des tâches complexes empêchent ce dernier d'évaluer la compétence *Résoudre*. De plus, les besoins importants de ces élèves ne lui permettent pas non plus de faire une évaluation à la mesure des élèves puisque dans le bulletin unique les résultats doivent témoigner du cycle en cours, mais les élèves font des contenus en deçà du niveau scolaire établi par leur âge chronologique. Par exemple, ses élèves exercent la lecture de syllabes tandis que des élèves de première année feraient des lectures de phrases et de courts paragraphes au même moment dans l'année scolaire.

Les résultats présentés dans ce chapitre démontrent une relation étroite entre les conceptions de l'enseignante sur l'apprentissage et sur la différence qui traduisent une perception d'un manque à combler dans le développement des élèves de la classe spécialisée dédiée aux élèves ayant une déficience langagière. Ainsi, l'enseignante met en place certaines pratiques différenciées, spécialement au plan des structures afin de permettre du travail en sous-groupe de besoin homogène. De plus, les contenus travaillés dans chacun des sous-groupes relèvent principalement de contenus en modification, soit des contenus d'années antérieures, des contenus essentiels du programme et parfois hors programme. Le chapitre suivant présente la discussion de ces résultats principaux.

CINQUIÈME CHAPITRE – LA DISCUSSION DES RÉSULTATS

Ce chapitre est dédié à la discussion des résultats de cette recherche qui comporte trois objectifs spécifiques : 1) identifier la conception de l’enseignante de la différenciation pédagogique dans un contexte de classe spécialisée; 2) identifier les pratiques de différenciation pédagogique employées en classe par l’enseignante; et 3) identifier les besoins des élèves ayant une déficience langagière pris en compte par l’enseignante pour différencier. Afin de répondre à la question générale de recherche, la discussion et le résumé des principaux résultats de l’étude seront présentés en lien avec notre modèle théorique synthèse d’analyse de la pratique enseignante différenciée présenté dans le cadre de référence au deuxième chapitre (figure 9, page 71). Comme mentionné dans le cadre conceptuel, le recours à un tel modèle pour décrire comment l’enseignante met en œuvre la pratique de la différenciation pédagogique est pertinent du fait qu’il découle d’une nécessité méthodologique pour mieux aborder la problématique du concept de la différenciation pédagogique et mieux le redéfinir dans les contextes où il est appelé à s’exercer (Belcourt, 2010; Kirouac, 2010; Nootens et Debeurme, 2010; Prud’homme et al., 2005; Viens, 2010).

Notre modèle d’analyse de la pratique enseignante différenciée met en accent nos quatre rubriques d’analyse principales qui ont émergées de l’analyse thématique et de l’analyse inductive générale pour enfin développer un modèle explicatif du phénomène au regard de la question générale de recherche (Thomas, 2006). Nous avons comme déterminant d’entrée dans notre modèle les *Caractéristiques de l’école*, les *Caractéristiques de l’enseignant* et les *Caractéristiques des élèves*. Puis, au centre de notre modèle explicatif, nous présentons la *Pratique enseignante différenciée*. Notre interprétation entre les divers éléments expliquant le phénomène ne concerne en rien la recherche de cause, mais bien la recherche de correspondances, de liens significatifs et d’interrelations (Mucchielli, 2007). Dans ce chapitre, nous présenterons l’interprétation des résultats d’abord en ce qui concerne la rubrique des caractéristiques de l’école, suivi des caractéristiques de l’enseignante, ensuite des caractéristiques des élèves, puis des pratiques pédagogiques différenciées. Pour terminer, nous présenterons les modifications apportées à notre modèle théorique synthèse d’analyse de la pratique enseignante différenciée en fonction des résultats ayant émergés de cette recherche.

5.1 CARACTÉRISTIQUES DE L'ÉCOLE

Prud'homme et al. (2005, p. 3) rappellent que de « ne pas comprendre la différenciation en lien avec sa mise en œuvre dans la classe et dans l'école tend à perpétuer ou à confirmer la perception qu'il s'agit là d'un idéal lointain auquel on ne peut uniquement qu'aspirer ». L'étude du phénomène de la différenciation pédagogique devait s'effectuer en classe, il en allait d'une nécessité méthodologique. Notre rubrique concernant les caractéristiques de l'école constituait les éléments relevant du contexte dans notre étude de cas simple, soit la classe et l'école où cette dernière se situe.

Nos résultats ont fait transparaître que pour notre enseignante, le milieu physique de l'école avait peu d'influence sur sa pratique différenciée. L'école n'a un impact sur la pratique de l'enseignante qu'en rapport avec les ressources qu'elle peut offrir, qu'il s'agisse de ressources humaines ou technologiques. D'abord, il faut rappeler que l'école constitue un point de service régional de classes spécialisées dédiées aux élèves ayant une déficience langagière, c'est-à-dire qu'il y a plusieurs classes nivelées de manière à ce qu'un élève puisse compléter tout son primaire dans une classe spécialisée dans la même école. C'est sur ce plan que l'enseignante partage une certaine collaboration. Alors, l'enseignante décroïssonne avec la classe spécialisée du niveau précédent dans certaines disciplines scolaires grâce à la proximité des locaux. Toutefois, le décroïssonnement n'a pas d'objectifs pédagogiques sur le plan de la différenciation. Même si les classes spécialisées dédiées aux élèves ayant une déficience langagière des élèves plus âgés sont éloignées dans l'établissement, l'enseignante mentionne qu'il est important pour elle que les enseignantes de ces classes spécialisées travaillent de concert. Pour l'enseignante, il est primordial d'offrir un climat semblable d'une classe à l'autre afin d'éviter de déstabiliser les élèves tant au plan pédagogique (ajustement à des stratégies d'enseignement distinctes) qu'au plan social (ajustement à des environnements physiques et sociaux différents).

En effet, devant des élèves avec des besoins très hétérogènes, il est indispensable que la pratique pédagogique soit à la fois variée, diversifiée, concertée et compréhensive : les enseignants doivent travailler en équipe afin de renforcer la cohérence dans l'organisation pédagogique et dans les méthodes d'enseignement avec des objectifs d'enseignement communs (de Peretti et al., 2013). Dans les écoles où la collaboration est absente, les enseignants

travaillent de manière isolée et ceci laisse peu de place à l'innovation et au perfectionnement professionnel (Pounder, 1999). La collaboration entre enseignants est nécessaire à l'innovation pédagogique et permet aux enseignants de tirer profit des compétences et des savoirs uniques de collègues (Houcarde et Bauwens, 2002). Toutefois, bien que la recherche établisse que la collaboration entre enseignants a un impact positif sur le corps professoral, peu de données confirment son influence positive sur le rendement des élèves (Bunker, 2008; Vescio, Ross, et Adams, 2008).

De la sorte, si la collaboration entre enseignants est nécessaire pour améliorer l'enseignement et l'apprentissage, les administrateurs scolaires ont leur rôle à jouer, de manière indirecte, en encourageant et en offrant des conditions pour mettre cette collaboration en place (Hallinger, 2003; Seashore, Dretzke, et Wahlstrom, 2010). Lors d'un entretien, nous avons demandé à l'enseignante de décrire le rôle que joue la direction de son établissement scolaire dans sa pratique différenciée. Elle avait mentionné que sa direction a comme attente que le secteur de l'adaptation scolaire rayonne sur les classes ordinaires au sens d'

« être prêt à prendre des exemples de nos pratiques, à accepter que par exemple, je fais cela de telle manière pour telles raisons. C'est encore trop magistral encore, selon moi, dans le secteur régulier. [...] C'est encore trop pareil pour tout le monde. La mentalité du pourquoi lui je lui permettrais cela quand l'autre je ne lui permets pas. (C-diff#2) »

La direction d'établissement lance un message clair que l'établissement a besoin d'ouvrir ses perspectives à la différenciation, à la diversité des élèves. De plus, une des limites à la collaboration de l'enseignante avec les autres classes spécialisées dédiées aux élèves ayant une déficience langagière ou les classes ordinaires de 1^{er} cycle provient des lacunes au plan des périodes de spécialistes qui ne sont pas en même temps. « Je ne travaille pas avec les autres groupes de classes spécialisée parce que juste nous, c'est difficile de s'arrimer vue qu'on n'a pas nos spécialistes en même temps [...] C'est un casse-tête au niveau de la gestion du temps. (C-limit#4) » En d'autres termes, elle ne peut prendre du temps de collaboration avec les autres enseignants parce que leurs périodes libres où les enseignants habituellement planifient ne sont pas en même temps. À juste titre, l'un de rôles des directions d'établissement est d'offrir des temps de concertation précis et périodique.

La prémisse de base de la différenciation stipule que les enfants n'apprennent pas tous à la même vitesse ni de la même façon (Akos, Cockman, et Strickland, 2007; Caron, 2003; Ivory, 2007; Meirieu, 2009; Perrenoud, 1997; Przesmycki, 2004; Saulnier-Beaupré, 2012; Tomlinson et Demers, 2010). « Les apprentissages seront nécessairement différenciés afin de répondre aux besoins de formation dans le respect des différences individuelles » (MELS, 2001, p.4). La différenciation pédagogique vise à répondre aux besoins de tous pour assurer leur réussite scolaire dans une perspective de justice sociale (Viens, 2010). Les élèves en difficulté ont besoin du même enseignement de qualité pour réussir que leurs pairs sans difficulté. Il faut voir la collaboration entre enseignants comme un processus dynamique qui vise à améliorer les pratiques d'enseignement, par des échanges faits périodiquement dans des conditions optimales laissant place à l'innovation pédagogique (Schomaker, 2007). Les savoirs et compétences spécifiques partagées permettent alors d'arrimer la philosophie du corps professoral ciblant la réussite éducative, par la façon d'entrevoir ou de penser l'éducation à l'aide de la différenciation pédagogique (Kirouac, 2010). La section suivante traitera des caractéristiques de l'enseignante qui se sont révélées les plus significatives dans le cadre de notre recherche.

5.2 CARACTÉRISTIQUES DE L'ENSEIGNANTE

Les recherches des dernières années ont clairement établi que le facteur de qualité influençant le plus la réussite scolaire par rapport à tous les autres facteurs liés à l'école est l'enseignant (Rivkin, Hanushek, et Kain, 2005). De plus, nous savons que les croyances envers l'apprentissage et l'enseignement de cet enseignant impactent fortement sur sa pratique pédagogique (Larose et al., 2009; Lefebvre et al., 2008; Talbot, 2012a). En raison de cette corrélation, nous avons établi que la différenciation pédagogique était en partie une « manière de penser qui ramène l'enseignant à ses conceptions de l'enseignement et de l'apprentissage, à son attitude devant l'hétérogénéité ainsi qu'à sa capacité de mobiliser l'ensemble des ressources à sa disposition pour favoriser l'acquisition ou le développement des compétences chez les élèves » (GTDPO, 2005, p. 19). Dans cette section, nous vous présenterons l'interprétation des résultats d'analyse sur les conceptions de l'enseignante de notre étude au plan de l'apprentissage et de la réussite, de la diversité, de ses attentes envers les élèves et de ses connaissances générales et spécifiques sur la différenciation pédagogique.

5.2.1 Apprentissage : des chemins différents pour chacun

La conception de la différenciation pédagogique de notre enseignante révélait cet aspect important vis-à-vis la réussite scolaire et l'apprentissage : « Réussir, ce n'est pas passer par les mêmes chemins pour tout le monde » (Diffpéd#4#). D'ores et déjà, on perçoit dans les paroles de l'enseignante une ouverture à des apprentissages différenciés, car elle reconnaît que les élèves n'ont pas tous les mêmes processus d'apprentissage, ou styles d'apprentissage, ou modalités d'apprentissage. La prémisse de base de la différenciation stipule que les enfants n'apprennent pas tous à la même vitesse ni de la même façon (Akos, Cockman, et Strickland, 2007; Caron, 2003; Ivory, 2007; Meirieu, 2009; Perrenoud, 1997; Przesmycki, 2004; Saulnier-Beaupré, 2012; Tomlinson et Demers, 2010). À de nombreuses occasions, elle rappelle aussi qu'elle a recours à des pratiques « qui ne sont pas les portes d'entrées habituelles » (PlanifÉval#5). Ceci nous indique que la différenciation pédagogique ramène l'enseignante à repenser l'éducation, à voir que chaque élève a sa « porte d'entrée » pour apprendre.

En conséquence, la réussite est aussi repensée différemment. Notre enseignante avait clairement mentionné à multiple reprises des propos sur une réussite plus globale que la réussite scolaire chiffrée dans un bulletin. « La réussite n'est pas juste au niveau académique [...], ça tient compte du goût et des intérêts » (C-diffpéd#4) Le but ultime de la différenciation pédagogique de cette enseignante vise à effectuer des apprentissages, développer des savoir-être et des savoir-faire, mais également de vivre des réussites personnelles à leur mesure ce qui vient rappeler les orientations du PFÉQ : qualifier, instruire et socialiser (MELS, 2006b). Notre enseignante conçoit la réussite en allant au maximum de ses capacités en respectant ses goûts et ses intérêts. Selon elle, c'est de créer « des êtres le plus complets possibles » (AffMotiv#5). Cette vision de la réussite s'inscrit dans la même perspective de l'enseignement que Prud'homme (2007) avait étudié : les participantes à son projet ont inscrit la différenciation pédagogique davantage dans une perspective de l'enseignement de réforme sociale. Un enseignant dans cette perspective conçoit l'élève comme un citoyen en construction; son engagement en éducation s'appuie sur la croyance que le changement social et la construction d'un monde meilleur passe par l'apprentissage et par les institutions d'enseignement (Prud'homme, 2007).

En effet, ce citoyen en construction qui évoluera dans un monde diversifié se doit de respecter la diversité que la société a à offrir et apprendre à travailler avec cette dernière. Les travaux de Prud'homme (2007) ont bien cerné la dimension de la différenciation pédagogique centrée sur la diversité dans une perspective de réforme sociale: une façon de penser l'enseignement, où l'enseignant stimule « la création d'une communauté d'apprentissage où la diversité est reconnue, exploitée et valorisée dans un climat d'interdépendance et d'intercompréhension » (Prud'homme et Bergeron, 2012, p. 12). Notre enseignante croit fortement en la cohésion du groupe et celle-ci est l'un des points importants dans sa différenciation. Dans sa classe, l'enseignante, même si elle n'a que huit élèves, elle varie fréquemment les dyades de pupitres. De plus, elle crée même parfois des triades ou des îlots de quatre pupitres. Pour elle, jamais un élève va être « seul ». S'il y a des difficultés entre plusieurs élèves dans la classe qui ne lui permet pas d'avoir un climat stable d'apprentissage, elle formera un grand carré et tout le monde en fait partie. L'objectif de travail entre les élèves n'est pas de jumeler les élèves par force, mais bien de « miser beaucoup plus sur la relation entre les deux, leur capacité de coopération » (C-diff#4).

5.2.2 Considérer la diversité comme des différences de performance

Comme le définissait Belcourt (2010), la différenciation pédagogique est un processus qui vise à rendre l'apprentissage le plus accessible, efficace et motivant possible pour les élèves afin de répondre à leur style d'apprentissage, en utilisant la ou les méthodes efficaces qui les stimulent à apprendre, et qu'ils vivent une meilleure réussite, chacun à leur façon. L'analyse des résultats concernant les conceptions de l'apprentissage et de l'enseignement de notre enseignante a révélé un intérêt marqué à propos de la motivation scolaire. Toutefois, une analyse approfondie des aspects de la motivation scolaire que notre enseignante mentionne a fréquemment trait à l'estime personnelle, mais avec un angle de vue sur la performance scolaire. Pour notre enseignante, il faut différencier, adapter, modifier et à la limite individualiser pour leur faire vivre des réussites, en tenant compte de leurs besoins et de leurs intérêts surtout pour protéger leur motivation scolaire. En somme, pour elle, le passage à la classe spécialisée et les échecs vécus par les élèves à l'école ont diminué leur estime personnelle et son rôle est d'augmenter cette motivation et la persévérance scolaire.

Pourtant, dans son discours, on peut y entendre souvent des référents comme « préserver » ou « protéger » leur « faible » estime personnelle. Ces pensées traduisent une conception de la motivation scolaire pouvant devenir néfaste au plan du développement des élèves. Dans notre cadre conceptuel, nous avons discuté des conceptions de la différence de Kahn (2010) comme indicateurs d'analyse du concept de la diversité dans les discours du participant. Ainsi, la manière que l'enseignant pense et conçoit les différences entre les élèves servirait à mieux éclaircir comment ces dernières influencent la planification et la mise en œuvre de la différenciation pédagogique. Premièrement, la conception *naturalisante* de la différence reconnaît qu'il existe des différences de nature entre les élèves (Kahn, 2010). Deuxièmement, la conception *quantitative*, quant à elle, provient de la comparaison dans les performances d'un élève avec celles des autres élèves qui caractérise alors un manque (Kahn, 2010). La troisième conception de la différence voit préférentiellement la différence causée par la culture scolaire. La conception en termes de *diffraction* conçoit plutôt que la différence prend racine dans un désajustement de la relation de l'élève et de la culture scolaire (Kahn, 2010).

De prime abord, nous avons cru que notre enseignante se situait davantage dans une conception *naturalisante* de la différence parce qu'elle conçoit que chaque élève a son propre profil d'apprentissage et elle différencie pour rejoindre le profil de chacun de ses élèves. Dans cette conception, l'enseignant met en place une diversité de stratégies afin de présenter le contenu d'apprentissage de manière variée répondant aux besoins des visuels ou des kinesthésiques, par exemple (Kahn, 2010). La différenciation pédagogique cherche alors à répondre à ces différences de nature. Puis, après plusieurs relectures des résultats et des passages extraits, les propos de notre enseignante traitent d'une différence non pas de nature, mais d'écart de performance. Lorsque notre enseignante exposait un discours sur une réussite plus globale, elle apporte une importance sur le côté du développement social des élèves « parce qu'on ne sait pas jusqu'où côté académique, ils vont se rendre » (C-diff#1). Aussi, elle prend des cahiers d'exercices de la même collection, même si ce n'est pas le même cahier puisqu'ils ne sont pas au même niveau afin d'éviter qu'ils se comparent entre eux. À plusieurs reprises, lorsqu'elle exprime la raison d'être de plusieurs pratiques de différenciation pédagogique, elle aborde les handicaps des élèves, leur faible estime personnelle, leur capacité en deçà des attentes et leur faible rythme d'apprentissage.

Tout compte fait, son discours traduit davantage une conception *quantitative* de la différence. C'est la comparaison dans les performances d'un élève avec celles des autres élèves qui caractérise alors un manque (Kahn, 2010). L'élève est alors pris comme différent parce qu'il manque de connaissance, d'efforts, de motivation, d'attention, de rigueur, etc. (Kahn, 2010). Au contraire de la première conception, *naturalisante*, la différence n'est pas de qualité, mais de quantité. La différence ici se manifeste parce que l'élève n'est pas apte à suivre la norme de progression prévue par le programme et la structure scolaire. À juste titre, pour notre enseignante, il est clair qu'il faut suivre les prescriptions ministériels, mais la réalité se centre sur la capacité des élèves et qu'« il est difficile pour eux de suivre la cadence » (PlanifÉval#4). La différenciation pédagogique serait prise ici comme une pratique de remédiation. On retire tout de suite l'élève pour reprendre ce qu'il n'a pas compris ou ce qui a à être revue à son rythme.

Cette conception de différence par rapport au manque de connaissance, d'effort, et de motivation se traduit aussi dans les pratiques qu'elle met en place pour « préserver » cette estime. Un aperçu des pratiques servant à augmenter la motivation scolaire de ses élèves traduit une conception plutôt comportementale de l'apprentissage (Vienneau, 2005). Non seulement les tâches scolaires sont présentées de manière ludique pour que les élèves n'aient pas l'impression de travailler, elle a recours à du renforcement positif pour valoriser les travaux plus difficiles à accomplir en utilisant le système d'émulation de la classe basé sur des pièces d'or. Les élèves reçoivent une pièce d'or lorsqu'il termine la lecture d'un petit livre à la maison. Lors des communications orales spontanées, l'enseignante remet trois pièces d'or à l'élève qui a eu le courage de venir s'exprimer devant la classe. Lors des évaluations formatives hebdomadaires, l'enseignante remet trois ou quatre médailles que les élèves conservent au cou pendant une journée et ils récupèrent trois pièces d'or quand ils la remettent.

La motivation est une caractéristique individuelle et certes, elle influence grandement la relation pédagogique entre l'apprenant et l'enseignant (Viau, 1994). Rappelons les travaux de Viau (1994) sur la motivation en contexte scolaire, il avait analysé trois sources de la motivation : la perception qu'un élève a de la valeur d'une activité, l'opinion qu'il a de sa compétence à l'accomplir et sa perception du degré de contrôle qu'il a sur cette activité. Nous expliquerons les pratiques de renforcement de l'enseignante à long terme sur les élèves.

5.2.3 Quand les attentes de l'enseignante transforment le comportement de l'élève

Ainsi, notre enseignante, en présentant des tâches ludiques pour favoriser l'implication des élèves, centre la valeur de l'activité uniquement au plaisir d'une activité attrayante et stimulante. La perception de la valeur d'une activité est importante, car si un élève ne perçoit pas l'utilité d'accomplir l'activité, il est probable qu'il choisisse de ne pas s'engager (Viau, 1994). Cependant, il est important que l'élève valorise le plus possible l'apprentissage afin de développer une conscience des conséquences de ses apprentissages. Les activités ne seront pas présentées sur le plan de la performance afin de les évaluer, mais de leur montrer qu'il est normal de ne pas toujours réussir. L'enseignant favorise ainsi le développement d'une perspective future en lui montrant l'importance de se fixer des buts à long terme.

D'un autre côté, nous pouvons comprendre, comme l'enseignante le mentionne, que la faible estime personnelle des élèves rend difficile l'implication des élèves aux apprentissages et qu'elle n'a d'autre choix pour les inciter que d'avoir recours à un renforcement des comportements vis-à-vis l'effort. La perception de sa compétence est la perception de soi avec laquelle cette personne évalue ses capacités avant d'entreprendre une activité qui comporte un degré élevé d'incertitude quant à sa réussite (Viau, 1994). La faible opinion que les élèves entretiennent vis-à-vis d'eux, par exemple pour la lecture, les amènent à éviter ces activités. En conséquence, ils se trouvent dans un cercle vicieux parce que s'ils évitent de lire, leur compréhension ne pourra pas s'améliorer et l'opinion qu'ils ont de leur compétence demeurera mauvaise. Qu'est-ce qui pourrait alors influencer sur la faible perception de compétence de ses élèves une à accomplir les activités? Des recherches ont permis de constater que les enfants du début du premier cycle se fient plus au jugement des parents par rapport à leurs compétences qu'aux performances réalisées en classe (Viau, 1994). Malgré cela, mis à part les sensibiliser sur leur rôle, l'enseignant ne peut que porter une attention à ses propres perceptions en classe. En vérité, l'enseignant, par ses modes d'évaluation et ses commentaires sur les activités scolaires influencera l'opinion de l'élève quant à sa compétence à accomplir une activité (Viau, 1994). En gardant à l'esprit la manière dont l'enseignante tente de préserver l'estime de ses élèves, une attention particulière doit être portée à la manière dont l'enseignante agit et exprime ses attentes envers ses élèves.

L'effet enseignant est le facteur ayant le plus d'influence sur l'apprentissage des élèves (Breton, 2015). Les recherches ayant portées sur l'effet enseignant réfèrent à l'étude de l'effet Pygmalion. Il n'est pas rare d'interagir avec les autres sans avoir quelques attentes sur la manière dont ils vont se comporter, chacun ayant besoin de comprendre et d'évaluer les autres, de pouvoir prédire et expliquer leurs comportements. Ces impressions, croyances, perceptions ou autres attentes que nous avons à l'égard d'une personne peuvent orienter nos pensées et nos comportements envers elle, et en retour influencer les pensées et comportements de cette personne également (Snyder et Stukas, 1999). En effet, Trouilloud et Sarrazin (2003) retiennent que les enseignants basent principalement leurs attentes sur les performances antérieures des élèves, leur motivation et leurs attitudes en classe; ces indicateurs étant de 3 à 5 fois supérieure que le sexe de l'élève, son physique ou son origine ethnique ou sociale. Il est d'autant plus important d'agir et de prendre conscience des attentes que nous transmettons aux élèves HDAA, car très souvent les enseignants entretiennent peu d'attentes envers eux (Henley, 2006). Ceci signifie que les élèves demeurent dans le cercle vicieux d'une faible perception de compétence et ne développent pas l'intention de faire plus étant donné que nous avons peu d'attentes envers eux. Les actions et les propos de notre enseignante témoignent malheureusement qu'elle entretiendrait peu d'attentes envers ses élèves parce qu'elle veut tendre à préserver l'estime personnel des élèves. Pour favoriser le développement de l'estime de soi, les enseignants doivent parler honnêtement et ouvertement des difficultés scolaire avec un élève. Il s'agit du meilleur moyen pour apprendre à les connaître et ainsi les encourager à dépasser leurs limites et leur donner du soutien dans la réalisation des buts d'apprentissage.

5.2.4 Connaître la différenciation et ses effets sur les élèves

La connaissance des élèves est sans contredit l'un des points les plus importants dans une pratique de différenciation pédagogique. Le pédagogue agit, « sur la base d'une solide connaissance des préalables et caractéristiques d'un ou de plusieurs élèves (sujet), de formules pédagogiques et d'interventions diversifiées (agent), du programme de formation (objet) et de l'environnement d'apprentissage (milieu) [et] tend à harmoniser ces différentes composantes d'une situation pédagogique ainsi que les relations entre elles, dans le but de favoriser l'apprentissage » (Guay et al., 2006, p.1).

Lors des observations, nous avons pu constater que l'enseignante de notre étude avait une connaissance approfondie de ces élèves. Par exemple, elle avait planifié lors d'une des périodes d'enseignement une évaluation diagnostique des habiletés de décodage de syllabe en même temps qu'une activité d'apprentissage sur la fusion de ces syllabes pour former des noms d'animaux. Elle prévoyait l'aide de la TES pour le bon déroulement des deux tâches en parallèle, mais la TES a été appelé ailleurs. Elle a confirmé qu'elle aurait dû laisser tomber l'évaluation diagnostique du décodage des syllabes, car après tout, elle savait quels élèves les maîtrisaient et quels élèves ne les maîtrisaient pas. Son objectif n'était que de prendre quelques traces dans une période de temps donnée. Ce suivi très rapproché du développement des habiletés et connaissances des élèves étaient un point positif qui a émané des résultats d'analyse sur ses pratiques de planification et d'évaluation. Au final, la différenciation pédagogique vise à répondre à des besoins spécifiques d'élèves pour les soutenir dans leur apprentissage. Aucune pratique ne pourrait être mise en place sans une connaissance approfondie de ses élèves, du portrait des besoins de sa classe. De même, Tomlinson (2004) qualifie la différenciation pédagogique d'une expertise en enseignement où l'enseignant s'assure que sa pratique rejoint tous les élèves dans leurs façons et leur rythme d'apprentissage.

Selon la définition de Guay et al. (2006), en plus d'une connaissance de ses élèves et du PFÉQ, l'enseignant doit pouvoir avoir des connaissances sur des formules pédagogiques et d'interventions diversifiées. L'analyse de nos résultats sur ses pratiques de planification et d'évaluation a mis en évidence une bonne connaissance du processus d'apprentissage de la lecture. Afin de situer ce niveau de connaissance de notre enseignante, nous allons l'illustrer sur le plan du développement de la lecture parce que le développement des compétences en lecture est l'une des principales difficultés d'apprentissage chez les élèves HDAA. La compétence à lire est une activité hautement complexe qui résulte de l'interaction entre deux catégories de processus (Gough et Tunmer, 1986, cités par Laplante et Turgeon, 2017). Chacun des deux processus peut se développer indépendamment, mais les deux sont nécessaires (Nation, Clarke, Wright, et Williams, 2006). D'une part, il s'agit des processus spécifiques d'identification des mots écrits qui sous-tend une connaissance du principe alphabétique et d'habiletés en conscience phonémique (Pullen et Cash, 2007). D'autre part, les processus non spécifiques de compréhension langagière impliquant la fluidité et le vocabulaire (Pullen et Cash, 2007).

La contribution relative de ces deux types de processus varie à travers le temps dans le développement du lecteur. Dans les débuts d'apprentissage en lecture, au cours des deux premières années d'apprentissage, une grande proportion de la compétence à lire chez l'enfant relève des processus spécifiques d'apprentissage d'identification des mots écrits (Laplante et Turgeon, 2017). La contribution des processus spécifiques diminuera au fur et à mesure que le jeune lecteur automatisera l'identification des mots écrits laissant une place plus importante aux processus non spécifiques de compréhension langagière et que la complexité des textes augmente. Néanmoins, même si les processus d'identification des mots constituent une portion importante du développement de la compétence à lire chez le jeune lecteur, les processus de compréhension langagière sont aussi travaillés, mais de moins grande ampleur.

Notre enseignante a déployé des connaissances spécifiques des processus d'apprentissage de la lecture. Nos analyses ont relevé que notre enseignante avait recours à des évaluations diagnostiques de certaines habiletés essentielles de la lecture, comme par exemple son évaluation des processus d'identification des mots écrits par la mesure des habiletés de décodage de certaines structures syllabiques. L'utilisation de syllabes écrites à la place de mots permet à l'enseignante de vérifier si l'élève a acquis certaines correspondances graphème-phonème, mais également s'il exerce bien le principe alphabétique. Elle peut donc mesurer la fluidité des processus d'identification des mots écrits. Elle vient compléter ses observations lors de ses évaluations formatives hebdomadaires qu'elle réalise sous la forme d'ateliers. Ce suivi en continu du développement des processus de la lecture chez ses élèves lui permet donc de mieux planifier ses interventions de remédiation futures. Justement, Laplante et Turgeon (2017) stipulent que la différenciation pédagogique requise au palier 1 du modèle de réponse à l'intervention requiert de la part des enseignants une connaissance approfondie des étapes de développement de l'apprentissage de la lecture, des habiletés essentielles à maîtriser, des pratiques pédagogiques efficaces pour favoriser cet apprentissage et d'une bonne maîtrise de la gestion de classe pour travailler les structures de différenciation. Nous pouvons considérer que cela s'applique également dans le contexte de la classe spécialisée, et même que c'est plus nécessaire, vu que les élèves dans ces classes correspondent à ceux se trouvant au palier 3 du modèle de réponse à l'intervention. Ces élèves présentent des défis considérables au plan langagier nécessitant des adaptations de l'enseignement et de l'environnement (Nootens, 2010).

En somme, la connaissance approfondie de ses élèves permet à notre enseignante de les faire progresser à leur rythme et de manière adéquate. Talbot (2012b) mentionne que l'enseignant efficace et équitable fait un suivi rigoureux des progrès des élèves en évaluant la réponse des élèves à ses interventions. La gestion didactique et pédagogique d'un enseignant efficace lui permet de respecter la zone proximale de développement des élèves en offrant un environnement d'apprentissage positif et sécurisant (Breton, 2015). En ayant recours à ses connaissances sur les étapes importantes des processus de lecture par exemple, elle met en place des pratiques différenciées selon l'hétérogénéité de son groupe, c'est-à-dire également selon les besoins individuels. La section suivante présente les caractéristiques que l'enseignante prend en compte dans ses interventions différenciées.

5.3 CARACTÉRISTIQUES DES ÉLÈVES

Les élèves de la classe spécialisée dédiée aux élèves ayant une déficience langagière présentent des difficultés marquées sur le plan de l'évolution du langage et de la compréhension verbale (CSMV, 2013). La différenciation pédagogique auprès des élèves de la classe spécialisée dédiée aux élèves ayant une déficience langagière nécessite de trouver différentes façons de faire autrement que d'utiliser les moyens traditionnels d'enseignement. Nos travaux ont cherché à identifier quels sont les caractéristiques des élèves que notre enseignante en classe spécialisée dédiée aux élèves ayant une déficience langagière prend en compte pour mettre en place ses pratiques différenciées. De prime abord, il est certain que les difficultés sévères du langage ont des effets inévitables sur le parcours scolaire, car l'enseignement est traditionnellement basé sur la transmission verbale des informations (Loncke, 2011). Toutefois, la diversité peut être relevée par plusieurs autres facteurs. Les sous-sections suivantes présenteront l'interprétation des résultats concernant les facteurs d'hétérogénéité d'ordre de la diversité culturelle et de la diversité individuelle.

5.3.1 Diversité culturelle peu reconnue et exploitée

Les résultats des analyses concernant les facteurs d'hétérogénéité ont permis de dresser les besoins des élèves pris en considération par notre enseignante en deux catégories : de l'ordre des diversités individuelles et de l'ordre des diversités culturelles. Notre enseignante se centre

d'avantage sur les facteurs d'hétérogénéité individuels que culturels. Effectivement, tel que Grenier (2013) l'a soulevé dans ses travaux auprès de six enseignantes du Québec, la diversité culturelle n'est pas facilement reconnue ni exploitée dans les pratiques différenciées. Ses analyses ont révélé que la diversité ethnoculturelle n'était soulevée principalement que lorsqu'elle posait problème ou risquait de contribuer à creuser un écart entre les performances scolaires des élèves immigrants par rapport aux élèves natifs du Québec (ex. en termes d'habiletés linguistiques, de rythme, de maîtrise des pré-requis, de niveau d'accompagnement à la maison, etc.). Les difficultés linguistiques des élèves immigrants et le manque d'accompagnement scolaire de leurs parents étaient fréquemment perçus comme des manques à pallier et justifiaient l'usage de pédagogies compensatoires ou une baisse des exigences, particulièrement lorsqu'il était question des devoirs envoyés à la maison.

Chez notre enseignante, nous avons pu y faire le même constat. Premièrement, les facteurs de l'ordre de la diversité culturelle représentent moins du dixième de tous les facteurs relevés dans notre analyse. Donc, ces facteurs sont moins importants aux yeux de notre enseignante. Deuxièmement, ces facteurs avaient tous été identifiés comme des obstacles : le manque de soutien de certains élèves parce qu'ils proviennent de milieux défavorisés, l'apprentissage d'une langue seconde pour certains élèves issus de l'immigration, et le niveau d'accompagnement des parents qui varie selon les familles. De par sa conception *quantitative* de la différence (Kahn, 2010), nous comprenons le peu d'intérêt envers la diversité culturelle de notre enseignante. Elle s'y concentre seulement lorsqu'elle y voit un manque, que ce soit au plan linguistique ou au plan de la structure familiale.

Malheureusement, la prise en compte de la diversité culturelle pose plusieurs enjeux éducatifs pour l'école québécoise. L'un de ces enjeux concerne la maîtrise de la langue française : langue commune à la vie publique. La langue d'enseignement constitue « le point d'ancrage dans le système scolaire d'accueil, cela veut dire que la maîtrise de la langue du pays d'accueil est une condition *sine qua non* à la réussite de l'intégration scolaire de l'enfant immigrant (Toussaint, 2010, p.41) ». La langue d'origine, quant à elle, devient le point entre les deux cultures. Il faut favoriser le maintien de la langue d'origine pour développer des liens avec la langue d'accueil (Toussaint, 2010). Ainsi, le personnel enseignant devrait avoir plus de

formation quant aux défis éducatifs que représente la diversité ethnoculturelle. L'une des orientations d'*Une école d'avenir : politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle* stipule que le personnel scolaire doit recevoir des formations pour favoriser la réussite éducative des élèves allophones (Toussaint, 2010). Ouellet (2010) a constaté l'absence de compétences professionnelles portant spécifiquement sur la prise en compte de la diversité dans les référentiels de compétences du MELS des enseignants et des directeurs d'établissement scolaire.

Dans un autre ordre d'idées, Trouilloud et Sarrazin (2003) retiennent de leurs travaux que les enseignants basent principalement leurs attentes sur les performances antérieures des élèves, leur motivation et leurs attitudes en classe; ces indicateurs étant de 3 à 5 fois supérieure que le sexe de l'élève, son physique ou son origine ethnique ou sociale. De la même manière, les principaux facteurs que notre enseignante cible pour mettre en œuvre sa différenciation relèvent des facteurs d'hétérogénéité liés à la diversité individuelle au plan affectif et motivationnel (motivation et attitudes en classe) ainsi qu'au plan cognitif et développemental (performance scolaire des élèves).

5.3.2 Gérer sa classe efficacement une priorité

Les facteurs de différenciation de l'ordre des diversités individuelles au plan affectif et motivationnel concernent l'attitude, la motivation, la confiance, la personnalité, et les intérêts. Les facteurs colligés chez notre enseignante traduisent des besoins chez l'élève au plan de l'estime personnelle et d'un cadre stricte permettant un climat propice aux apprentissages. Pour notre enseignante, les résultats de nos analyses mettaient en évidence que l'enseignante se base sur l'établissement d'un lien significatif avec les élèves pour établir un bon climat propice aux apprentissages et pour valoriser les réussites.

Nos travaux d'analyse avaient fait ressortir des facteurs d'hétérogénéité que les élèves avaient besoin de développer un lien significatif avec l'adulte, d'évoluer dans un climat propice aux apprentissages. Très fréquemment les résultats affichent que cette enseignante met en œuvre certaines pratiques pour diminuer les comportements perturbateurs et négatifs aux apprentissages. Les élèves ont des troubles du comportement, ils sont facilement agités. À cause

de leur handicap, selon l'enseignante, ils ont des difficultés dans l'apprentissage des règles sociales, mais aussi ils auront tendance à tricher et faire moins d'efforts. L'instauration d'un climat positif d'apprentissage émanait comme besoin de la classe. C'est la raison pour laquelle l'enseignante travaille à établir un lien significatif avec ses élèves, créer une pression sociale positive dans la classe et aménager la classe pour du travail d'équipe afin de développer la chimie du groupe. La méga-analyse de Wang, Heartel et Walberg (1993), présentée par Bissonnette (2008), a identifié et classé par ordre de priorité les facteurs influençant le plus l'apprentissage chez les élèves. Le facteur se situant à la tête est la gestion de la classe.

La compétence d'un enseignant à gérer efficacement sa classe est alors essentielle pour permettre des apprentissages. Il existe trois styles principaux d'exercer le rôle de figure d'autorité dans une classe : démocratique, autoritaire et permissif (Saint-Laurent, 2008). Selon la recherche dans ce champ en éducation, le style démocratique est le plus efficace sur le plan des comportements et des apprentissages (Good et Brophy, 2003). Les élèves avec une déficience langagière éprouvent des difficultés à comprendre, accepter et respecter les règles sociales (Samson, 1993). On observe fréquemment une rigidité sur le plan comportemental parce qu'ils acceptent très peu les changements (FSE et CSQ, 2013; Samson, 1993). Leur trouble de la perception du temps pourrait être à l'origine de leur rigidité face à la routine et à la constance dans leur vie scolaire (Gauthier, 2011). Certains comportements observables sont récurrents : seuil bas de frustration, hyperactivité ou passivité, impulsivité, manque général de confiance en soi, immaturité sociale, évitement extrême des tâches relatives au langage, grande dépendance vis-à-vis des parents et des interprètes, sensible aux ambiances (Buttiens, 1991; Samson, 1993). Le style de gestion démocratique prend tout son sens auprès de ces élèves parce qu'ils sont plus enclins à suivre les règles qu'ils comprennent. De plus, les problèmes de discipline sont minimisés parce que les activités d'apprentissage proposées rejoignent leurs intérêts et leurs aptitudes (Good et Brophy, 2003). Ainsi, selon nos résultats et les recherches actuelles, une bonne gestion de classe afin d'offrir un climat propice aux apprentissages constituent le premier échelon permettant d'engager et de motiver les élèves aux apprentissages.

Le développement de l'estime personnelle constitue le second besoin plus significatif de l'avis de l'enseignante dans sa différenciation. Bien qu'ils sont généralement motivés à apprendre et persévérants dans l'exécution des tâches (Vergara, 2009), les élèves en grandes difficultés ont très souvent une faible perception de compétence (Viau, 1994). Le passage dans la classe spécialisée a des répercussions sur l'estime personnelle. Afin d'augmenter les efforts face aux tâches d'apprentissage présentées dans la classe, l'enseignante essaie à toutes les occasions de les présenter de manière ludique. Ainsi, les élèves n'ont pas l'impression de travailler. Toutefois, pour que les élèves développent à long terme une meilleure estime personnelle, c'est-à-dire une meilleure perception de compétence, l'enseignant influencera l'opinion de l'élève quant à sa compétence à accomplir une activité par ses modes d'évaluation et ses commentaires sur les activités (Viau, 1994). En tentant de rendre les apprentissages comme du plaisir, l'enseignante n'agit que sur la perception de la valeur de l'activité. La valorisation des réussites que l'enseignante met de l'avant ne signifie pas de leur montrer qu'ils réussissent toujours ce qu'on leur propose. À la limite, en adoptant ce type de valorisation lorsque nous adaptons ou modifions toujours la tâche, les élèves n'améliorent pas leur perception de compétence. Selon Viau (1994), il est important que l'élève valorise le plus possible l'apprentissage afin de développer une conscience des conséquences de ses apprentissages. Les activités ne seront pas présentées sur le plan de la performance afin de les évaluer, mais de leur montrer qu'il est normal de ne pas toujours réussir.

5.3.3 Handicap des élèves mis au premier plan

Des résultats de nos analyses, les différents facteurs d'hétérogénéité de l'ordre de la diversité individuelle se divisent au plan cognitif et développemental et au plan affectif et motivationnel. L'enseignante en question attribue une plus grande importance à ceux relevant du plan cognitif et développemental qu'affectif et motivationnel.

Au plan cognitif, nous faisons référence aux niveaux d'acquisition des connaissances, des aptitudes, des stratégies d'appropriation, des styles d'apprentissage, des modalités sensorielles, des intelligences multiples et des méthodes de travail. Au plan développemental, nous faisons référence à l'âge, au rythme d'apprentissage et aux stades de développement. Ces facteurs représentent plus de la moitié de tous les facteurs d'hétérogénéité relevés. En plus, ils

sont identifiés par notre enseignante comme des obstacles ou des défis. Les besoins que nous avons alors identifiés à partir des facteurs d'hétérogénéité que nous avons identifiés chez cette enseignante nous démontrent qu'elle se centre beaucoup sur leur handicap langagier, mais aussi sur tous les autres troubles concomitants avec ce dernier.

Les élèves ayant une déficience langagière présentent des limitations langagières importantes se répercutant sur le plan scolaire (Loncke, 2011; Vergara, 2009), surtout pour l'apprentissage de la lecture et de l'écriture (Villeneuve, 2011). Puisque ces élèves ont des troubles dans la production et la compréhension du langage, ils ont généralement un vocabulaire limité et de la difficulté à comprendre les structures de phrases tant à l'oral qu'à l'écrit (FSE et CSQ, 2013). Bien sûr, notre enseignante apporte un soutien au plan du vocabulaire pour les élèves de sa classe en s'assurant que les élèves aient toujours une image mentale d'un mot travaillé ou d'une expression. D'une part, certains de ses élèves sont en apprentissage d'une langue seconde en plus de présenter des difficultés importantes au plan du développement langagier. D'autre part, ces élèves ont un vocabulaire limité (FSE et CSQ, 2013) parce qu'il leur est difficile d'apprendre du nouveau vocabulaire (Vergara, 2009). Certaines études scientifiques stipulent qu'il s'agirait d'une atteinte à l'un de processus mentaux se chargeant de construire rapidement une représentation d'un mot non familier à partir de la première exposition de ce mot et de son référent (Leclercq et Leroy, 20012). En outre, plus la fréquence du mot diminue, et plus son sens est complexe, plus difficile sera l'acquisition du mot (Leclercq et Leroy, 20012). À l'évidence, il s'agit effectivement d'un besoin important à prendre en considération. Le vocabulaire est l'un des prédictors de réussite reconnue dans l'apprentissage de la lecture (Laplante et Turgeon, 2017). Effectivement, plus un enfant lit, plus il acquiert de vocabulaire, et inversement, plus il possède de vocabulaire, meilleure sera sa compréhension (Giasson, 2011). Les difficultés liées à l'acquisition du vocabulaire chez ces élèves relèvent également de difficultés au plan de la mémoire.

L'un des besoins les plus récurrents chez les élèves pris en compte par l'enseignante relèvent des difficultés au plan de la mémoire. Certains troubles sont concomitants aux caractéristiques des élèves ayant une déficience langagière dont celui du trouble de la mémoire à court terme verbale. La stabilité à long terme des acquis est peu certaine (Schelstraete, 2012).

Les acquis ne se transfèrent pas (McCollough et al., 2008) ou certains acquis demeurent et d'autres disparaissent ou atteignent un plateau (McNeill, Buckey-Foster, et Gillion, 2011). À ce titre, l'enseignante a recours à plusieurs stratégies dans son enseignement pour compenser cette difficulté. L'enseignante a recours à ce qu'elle appelle de l'enseignement en spirale. Elle présente le même contenu à de multiples reprises dans une année scolaire pour rafraîchir fréquemment les contenus. Cette manière de procéder lui permet d'introduire le concept en douceur et de l'exploiter plus profondément les fois subséquentes. Aussi, pour l'enseignement du vocabulaire, elle rappelle plusieurs fois les mêmes mots et même fréquemment plusieurs des savoirs essentiels à apprendre. Par exemple, son système d'émulation exploite une étape incontournable du développement du nombre. Les élèves doivent presque quotidiennement manipuler un système de pièce d'or afin d'exercer le groupement en base 10, allant pour certains même à l'étape de groupement du groupement pour réaliser la pertinence de la centaine. La répétition constitue une composante essentielle du transfert de l'information dans la mémoire de travail vers le système de stockage à long terme (Sousa, 2006). Déjà qu'il est nécessaire pour un enfant sans difficulté d'être en contact avec un concept de 8 à 15 fois, il faut une fréquence plus élevée pour un élève en difficulté (Giasson, 2011). En complément, pour ces élèves, les concepts abordés doivent être présentés à un faible taux d'abstraction, c'est-à-dire de manière très concrète.

Les résultats de nos analyses avaient également mis en lumière un besoin chez les élèves d'aborder les concepts de manière très concrète. L'enseignante réduit fréquemment le niveau de complexité des tâches et réduit aussi le niveau d'abstraction des contenus présentés. Parmi les troubles concomitants à la déficience langagière, le trouble d'abstraction représente les difficultés à comprendre des concepts abstraits (Buttiens, 1991; Lussier et Flessas, 2009) ou temporels (Gauthier, 2011). Notre enseignante a recours à des stratégies d'enseignement permettant une approche concrète de notions plutôt abstraites. Par exemple, lorsqu'elle travaille la syntaxe et les classes de mots avec ses élèves, elle utilise la grammaire en 3D qui lui permet de mettre une image sur la notion de sujet ou d'un petit bri d'assiette pour la notion d'adjectif. Pour l'enseignante, ces élèves ne réussiront pas à maîtriser un concept aussi abstrait que le mot « adjectif » parce qu'il n'y a aucun référent auquel ils puissent se renvoyer. Ces élèves éprouvent de la difficulté au plan syntaxique autant dans la compréhension en lecture d'une phrase que

dans la production d'une phrase syntaxiquement adéquate en écriture (Leclercq et Leroy, 2012). Ces élèves produiront en général des phrases courtes et ils sont assez rigides dans l'utilisation de structures syntaxiques fixes : ils alternent moins la structure des énoncés et les verbes utilisés (Leclercq et Leroy, 2012). Bien que les notions liées à la terminologie soient des savoirs essentiels à apprendre, l'enseignante met plutôt l'accent sur la compétence à identifier l'adjectif en pointant le petit bri d'assiette plutôt que de nommer un mot comme un adjectif. Nos travaux n'ont pas pu identifier si elle avait recours à la terminologie « adjectif » en pointant le petit bri d'assiette ou si elle dit seulement « petit bri d'assiette » quand elle parle d'un adjectif. Sur la base des recherches scientifiques mentionnées précédemment, les élèves en grandes difficultés sont capables de retenir une information qui est présentée plusieurs fois, mais sur une plus longue période de temps. Il faut noter qu'on ne peut pas mettre de côté cet apprentissage et que l'enseignante devrait persévérer en mentionnant le concept « adjectif » même si elle utilise un référent visuel pour permettre aux élèves de faire cet apprentissage.

Aussi, le trouble d'abstraction se répercute autant dans l'apprentissage des notions temporelles. Les nouveaux concepts s'acquièrent difficilement, spécialement ceux liés à l'espace, au temps (avant, après, hier, demain), à la durée (l'ordre chronologique) et à la quantité (FSE et CSQ, 2013; Lussier et Flessas, 2009). Comme nous l'avons mentionné au chapitre de présentation des résultats, l'enseignante a recours à un horaire horizontal pour illustrer l'horaire de la journée. Ces élèves ont des difficultés à identifier les liens de causalité entre des événements (FSE et CSQ, 2013). Alors, la présentation linéaire du temps est plus facile à aborder pour que les élèves puissent observer une séquence ou une simultanéité d'événement sur le même ordre. Son calendrier à l'horizontal permettait facilement aux élèves de comprendre qu'ils avançaient au mois suivant ou lequel précédait. Les notions temporelles étant très abstraites, l'enseignante s'assure de répéter fréquemment ces notions par sa routine du matin où chaque élève allait à tour de rôle présenter le calendrier devant la classe. Les difficultés à acquérir les notions temporelles sont également liées à leur lacune dans la perception et dans l'organisation de l'espace.

Parmi les troubles concomitants, les élèves avec une déficience langagière éprouvent pareillement des difficultés d'orientation dans l'espace. Les difficultés sont d'ordre autant de prendre conscience de leur corps dans l'espace, d'acquérir la latéralité que de l'orientation des lettres (par exemple, bpdq) (Touzin et Leroux, 2011). Certains d'entre eux expérimentent des difficultés à coordonner des mouvements (motricité fine et grossière) pouvant résulter de cette difficulté à se représenter son corps dans l'espace et à sa latéralisation (Lussier et Flessas, 2009). C'est la raison pour laquelle, très souvent, dans sa classe spécialisée dédiée aux élèves ayant une déficience langagière, elle met en place certaines pratiques dans l'environnement matériel pour répondre aux besoins à l'organisation de leur espace de travail et à la motricité fine et globale. Elle offre souvent des plans de travail épuré ou des tableaux effaçables, à la limite verticale pour faciliter leur travail. Parmi les autres besoins ayant émanés de nos analyses, l'enseignante accorde aussi une importance au niveau d'acquisition des connaissances plutôt faible et au rythme lent des élèves.

Pour finir, l'un des besoins les plus importants que l'enseignante considère relève de leur difficulté à acquérir des contenus, mais particulièrement à leur rythme plutôt lent d'apprentissage. Les difficultés liées à l'acquisition des notions est véritablement reliées au trouble de la mémoire, mais également au trouble de généralisation souvent présent chez ces élèves. Ces élèves connaissent des difficultés à transférer les notions apprises dans de nouvelles situations (Buttiens, 1991; FSE et CSQ, 2013). Par exemple, en mathématiques, un élève sera capable de constituer une dizaine avec l'aide d'objets de manipulation, mais il pourrait être incapable de trouver le nombre de dizaines dans 10 (Vergara, 2009). Il est alors important de présenter à ces élèves des situations d'apprentissage complexe incorporant plusieurs apprentissages réinvestis dans une diversité de contexte. Toutefois, notre enseignante a recours à des situations très souvent décontextualisées et elle cherche à scinder les apprentissages en plus petites unités. Ceci rappelle l'école d'inspiration behaviorale où l'on décortique un savoir pour en faciliter la digestion en croyant que cela augmente la rapidité et l'efficacité du système d'enseignement-apprentissage (Vienneau, 2005). Certes, la philosophie behaviorale a eu ses retombées positives au domaine de l'éducation concernant le rôle des conséquences ou le recours aux renforcements intrinsèques et extrinsèques. Par contre, cette approche présente également ces limites. Lorsqu'il est question du processus enseignement-apprentissage, les

techniques de modelage ou d'incitation par exemple s'avèrent efficaces, mais seulement pour les apprentissages de connaissances déclaratives ou certaines connaissances procédurales (Vienneau, 2005). Toujours est-il que ces techniques comportementales peuvent difficilement intervenir dans le développement de compétences disciplinaires plus complexes.

En somme, dans cette section, nous avons pu traiter des besoins des élèves pris en compte par l'enseignante pour différencier. Les facteurs d'hétérogénéité au plan cognitif et développemental représentent les besoins les plus fréquents dans la différenciation de notre enseignante. Le handicap langagier et les troubles concomitants à celui-ci sont alors les besoins ayant le plus d'importance à ces yeux. Les pratiques différenciées qu'elle met en place traduisent cette visée. La section suivante présentera les divers niveaux de différenciation ainsi que les dispositifs auxquels l'enseignante a recours pour répondre à ces besoins.

5.4 PRATIQUES PÉDAGOGIQUES DIFFÉRENCIÉES

Aucune recherche ne cible l'étude de la différenciation pédagogique en classe spécialisée auprès des élèves ayant une déficience langagière. Toutefois, la littérature scientifique permet de relever des pratiques d'enseignement jugées efficaces auprès des élèves ayant une déficience langagière. Parce ces élèves ont des difficultés réceptives du langage assez importantes, plusieurs pratiques éprouvées efficaces pour répondre à leurs besoins regroupent des modalités d'enseignement multisensorielles auditives, mais particulièrement visuelles et kinesthésiques (Alber et Foil, 2003; Lahalle, 2005; Mechling et Hunnicutt, 2011; Rader, 2008). Ces élèves nécessitent de nombreuses adaptations au plan langagier sur le type d'enseignement, le matériel et l'environnement pour évoluer pleinement d'où l'importance d'examiner comment les enseignants des classes spécialisées s'y prennent pour différencier. La section suivante présente l'interprétation des résultats concernant les pratiques différenciées mises en place par l'enseignante de notre contexte d'étude par la comparaison des dispositifs de différenciation selon le niveau de différenciation qu'ils se vivent, l'apport des structures différenciées, la réduction des exigences et la guidance.

5.4.1 Niveaux de différenciation versus les dispositifs de différenciation

Le MELS (2006) avait émis ses prescriptions en ce qui concerne les niveaux de différenciation pédagogique lors de situations d'évaluation : flexibilité pédagogique, adaptation et modification. Le cadre de Caron (2008) de son côté présente la différenciation pédagogique à l'aide des quatre dispositifs de Tomlinson (2004) : structure, processus, contenu et production. Lorsqu'un enseignant différencie, il peut faire appel à ces quatre dispositifs autant en situation d'apprentissage qu'en situation d'évaluation. Sans le moindre doute, comme la différenciation pédagogique est centrée sur les caractéristiques et les besoins des élèves, il semble nécessaire que l'enseignement et l'évaluation soient indivisibles (Saulnier-Beaupré, 2012).

Toutefois, en mode d'apprentissage, un enseignant peut avoir recours à tous les dispositifs et niveaux de différenciation pour favoriser un développement dans les apprentissages. Donc, un enseignant peut avoir recours autant qu'il pense nécessaire à la modification pour un élève si cela l'aide à poursuivre dans ses apprentissages (MELS, 2014). La différenciation pédagogique en classe spécialisée au sens du MELS (2006) pose le dilemme du choix des pratiques différenciées pour faire progresser les élèves, mais jusqu'à quelle limite le recours à des adaptations et des modifications peuvent rendre service à long terme aux élèves. Les enseignants titulaires des classes spécialisées doivent enseigner les mêmes contenus du PFÉQ que les enseignants des classes ordinaires. Ils doivent répondre à de plus grandes difficultés et un rythme d'apprentissage beaucoup plus lent.

Dans une classe spécialisée, tous les élèves possèdent un plan d'intervention contenant des adaptations et pour certains, de la modification. Nous serions alors tenter de croire y déceler une plus grande proportion de modification et d'adaptation, mais nos travaux ont permis d'illustrer que c'est faux dans la classe spécialisée dédiée aux élèves ayant une déficience de notre enseignante. À notre étonnement, la flexibilité pédagogique est plus présente. Elle constitue plus de la moitié des pratiques différenciées recensées, l'adaptation en représente environ le quart et la modification, environ le cinquième. De plus, l'originalité de nos travaux se compose par le croisement entre les niveaux et les dispositifs de différenciation que nous avons effectué. Nos travaux avaient cerné que :

-lorsque le participant se trouve en flexibilité pédagogique, il différencie plus fréquemment au plan des structures et des processus, puis au plan des contenus et peu au plan des productions;

-lorsque le participant se trouve en modification, il différencie exclusivement au plan des contenus, et très peu au plan des productions;

-lorsque le participant se trouve en adaptation, il différencie plutôt au plan des processus et des structures, un peu moins au plan des productions et peu au plan des contenus.

La figure 21 suivante synthétise visuellement la fréquence et la cooccurrence des dispositifs de différenciation par les caractères grossis pour chacun des paliers du MELS (2006) : flexibilité pédagogique, adaptation et modification.

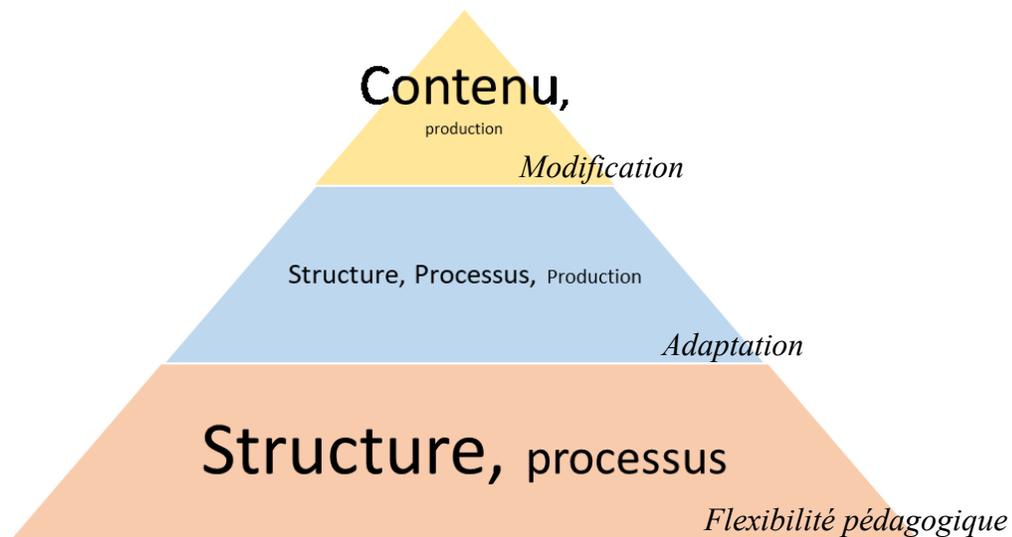


Figure 21 - Synthèse des résultats concernant les pratiques différenciées

Au premier regard en analysant la force de proximité sur la cooccurrence des niveaux et des dispositifs de différenciation nous permettait de percevoir deux groupes fortement corrélés : structure et flexibilité pédagogique en tête, contenu et modification en second. À l'aide de trois cas d'enseignantes, Nootens (2010) avait constaté que les enseignants apportent des adaptations générales à l'organisation de la classe, au mode de regroupement des élèves, aux stratégies d'enseignement et au matériel. Ce qui signifie que les enseignants différenciaient davantage au

plan des structures et des contenus comme les résultats de nos travaux. Même si au départ, nous étions surpris de percevoir la flexibilité pédagogique en plus grande importance, la modification demeure assez importante à cause des difficultés langagières importantes de ces élèves. Un enfant ayant un simple retard de langage apprendra plus lentement que les autres enfants, mais il respectera les stades de développement langagier (Reed, 1994). Les élèves ayant une déficience langagière vont dévier du parcours normal dans la séquence de développement du langage (Reed, 1994). La sous-section suivante aborde le premier groupe le plus cooccurent de nos résultats d'analyse, la différenciation des structures en mode de flexibilité pédagogique.

5.4.2 Apport des structures différenciées

La différenciation au plan des structures est la pratique la plus utilisée chez notre enseignante en mode de flexibilité pédagogique. Les travaux de Nootens et al. (2012) auprès de vingt enseignants dits exemplaires de cinq commissions scolaires différentes affirment que les structures organisationnelles en classe sont plus faciles à intégrer que les autres mesures de différenciation (contenu-processus-production). Le fait que les structures soient le dispositif le plus utilisé chez notre enseignante confirme ce constat. Les structures se recoupent à être la porte d'entrée de la différenciation pédagogique. Caron (2008) stipule qu'un enseignant peut avoir recours aux structures sans nécessairement faire de la différenciation : la diversification ou l'offre de choix. Celle-ci se traduit par de la variété dans la mise en place des contextes d'apprentissage et à l'utilisation de multiples stratégies d'enseignement sans nécessairement prendre en compte les besoins du groupe (Caron, 2008). Il s'agit par exemple de diversifier les structures organisationnelles ou les modalités de travail, ou de diversifier les stratégies d'enseignement. Saulnier-Beaupré (2012) a relevé, par des entretiens et des observations auprès d'enseignants considérés experts qu'ils apportent plus fréquemment, selon le modèle de Caron (2008), la diversification et l'offre de choix, les mesures d'adaptation étant rarement mise en place. Les pratiques différenciées au plan des structures sont, rappelons-le, les différentes modalités organisationnelles d'une classe qui touche la gestion des regroupements d'élèves ou de modalités de travail, la gestion du temps, et l'environnement physique de la classe.

Un regard plus approfondie des pratiques au plan des structures de notre enseignante indiquent un intérêt marqué pour une modalité de travail en atelier, mais surtout en ce qui concerne une gestion des regroupements d'élèves en sous-groupe de besoins homogènes. Nous avons observé que la modalité de travail en atelier relève de la diversification : aucun besoin n'est pris en compte durant ses périodes de travail en atelier. Les ateliers sont présentés sous la forme d'enrichissement ou occupationnel et aucun objectif pédagogique n'est poursuivi. Notre enseignante effectue une différenciation centrée sur les besoins seulement par les regroupements d'élèves en sous-groupes de besoins homogènes. Malgré qu'elle n'ait que huit élèves dans sa classe, l'enseignante a établi trois sous-groupes d'élèves selon le niveau d'acquisition qu'ils présentent, c'est-à-dire des sous-groupes par force pour les forts, les moyens et les faibles.

Le recours à des sous-groupes de besoin homogènes présente des avantages, mais également des inconvénients. Fortin, Filiault, Plante et Bradley (2011) ont établi une recension sur les effets sur les élèves de l'attribution de pratiques de regroupement homogène et hétérogène. Les écrits scientifiques ayant trait aux effets du regroupement homogène sur les élèves s'inscrivent majoritairement autour de deux questionnements. D'abord, le regroupement homogène permet-il vraiment d'être plus efficace pour favoriser l'apprentissage des élèves par rapport aux autres types de regroupements? Puis, le regroupement homogène bénéficie-t-il à tous les élèves du sous-groupe? Ces questionnements mettent avant tout en lumière, comme Meirieu (2009) l'a démontré, une différence entre le regroupement de besoin et celui de niveau. Effectivement, lorsque les enseignants discutent des regroupements de besoin, ils ont tendance à attribué plutôt une tâche adaptée aux capacités des élèves du sous-groupe au lieu d'attribuer une tâche pour développer une compétence spécifique à développer. Le sous-groupe de besoin répond à un objectif spécifique, ce qui signifie que le regroupement de besoin est limité dans le temps et beaucoup plus précis.

Le sous-groupe de besoin a l'avantage de permettre un travail précis au niveau d'une compétence donnée de l'élève et de le faire progresser à titre de remédiation. Ceci est très facilitant pour l'enseignant dans sa planification parce qu'il prévoit ses activités différentes selon le sous-groupe et permet d'anticiper les aides qui seront nécessaires. Les élèves dans un sous-groupe de besoin « faible » peuvent ainsi prendre de l'assurance vue qu'il y a peu de

comparaison. L'appréciation des groupes homogènes serait liée principalement à des raisons de rendement (Fortin, Filiault, Plante, et Bradley, 2011), mais il faut utiliser ce type de regroupement avec parcimonie. Les groupes de besoin plus faibles sont généralement pauvres en stratégies et les échanges sont moins enrichissant ce qui peut devenir stigmatisant. Qu'en est-il alors du regroupement de besoin dans la classe spécialisée? Ces élèves ont été préalablement regroupés sous l'objectif de répondre à des problématiques de développement langagier.

Dans une étude ayant pour but d'observer les perceptions des enseignants et des parents quant à un programme de regroupement homogène dans une école, auquel nous pouvons faire référence à la classe spécialisée, les enseignants ont rapporté qu'ils trouvaient difficile de comprendre les habiletés et les déficits de chacun des élèves faibles parce qu'ils sont tous très différents les uns des autres (Blanksby, 1999, cité dans Fortin, et al., 2011). Ils étaient donc d'avis que ces élèves devraient recevoir des services spécialisés. L'opinion des parents allait dans le même sens. Ils rapportaient qu'il est préférable qu'ils soient regroupés en groupes homogènes afin de recevoir des ressources spécialisées.

La difficulté de notre étude réside dans l'analyse de pratiques s'effectuant dans un contexte totalement différent du contexte de la classe ordinaire. Nous pourrions croire que le recours au sous-groupe de besoins homogènes dans la classe de notre participante en continu tend à creuser les écarts entre les élèves, mais nous pensons que l'analyse de cette pratique s'effectue autrement en classe spécialisée. En effet, si nous avons recours par exemple au modèle de réponse à l'intervention, les élèves de la classe spécialisée correspondraient aux élèves du palier 3 qui nécessitent des interventions intensives. Les caractéristiques organisationnelles du palier 3 exigent justement un appariement des sous-groupes d'élèves sur la base de besoins similaires à l'intervention prévue (Laplante et Turgeon, 2017). De plus, les écrits scientifiques indiquent un ratio d'un à trois élèves, vus 4-5 fois par semaine, 1 à 2 fois par jour. Les trois sous-groupes homogènes de l'enseignante comptent justement deux ou trois élèves par sous-groupe, qu'elle voit tous les jours. Ce regroupement homogène par l'enseignante semble avantageux pour les objectifs demandés par la classe spécialisée.

Néanmoins, c'est au niveau des caractéristiques pédagogiques de son regroupement homogène qu'il y a des risques à envisager. Les interventions au palier 3 se centrent sur des cibles d'apprentissage précises que la littérature fait parfois référence à des prédicteurs de réussite (Laplante et Turgeon, 2017). Nos résultats émanant des regroupements homogènes de cette enseignante laissent entrevoir qu'il s'agit davantage de groupe de niveau que de groupe de besoin parce que nous n'avons pas observé d'interventions spécifiques. Nous pouvons conclure qu'il s'agit alors d'une pratique ne favorisant que l'enseignante parce que l'évaluation formative tout au long d'un apprentissage permet aux enseignants de suivre l'évolution des élèves (Beauchaine, 2009). Laplante et Turgeon (2017) ont conclu de leur recension qu'effectivement les données sur les caractéristiques pédagogiques du modèle de réponse à l'intervention sont lacunaires. C'est la raison pour laquelle l'enseignement offert aux élèves HDAA en classe spécialisée soulève de plus en plus de questionnements (VanSciver et Donover, 2009).

5.4.3 Réduire les exigences

Du point de vue des élèves en difficulté du primaire, ils préfèrent la classe spécialisée pour plusieurs raisons (Jenkins et Heinen, 1989, cité dans Goupil et Comeau, 1993). D'abord, le ratio élève-enseignant moins élevé permet une meilleure concentration à la tâche et moins de distraction (Trépanier, 2005). Ensuite, les élèves conservent une meilleure image d'eux-mêmes, car ils sont comparés seulement entre élèves en difficulté (Forman, 1988, cité dans Howard et Tryon, 2002). Aussi, le rythme d'apprentissage de chacun des élèves est davantage respecté et ils peuvent prendre plus de temps pour apprendre un contenu (Trépanier, 2005). La différenciation des contenus en modification constitue le deuxième groupe le plus cooccurrent chez notre enseignante. Ces pratiques sont, rappelons-le ce que les élèves vont apprendre, leur degré de complexité et le matériel permettant l'atteinte des objectifs visés. La recension qualitative des pratiques de différenciation des contenus démontre majoritairement une réduction du degré de complexité des savoirs essentiels et souvent des pratiques de remédiation sous la forme d'ateliers afin de consolider des notions non acquises pour certains élèves. Également, le peu de différenciation au plan des productions chez notre enseignante indique une réduction des exigences en ce qui concerne la longueur de la production demandée.

En effet, Paré et Trépanier (2015) rappellent que les enseignants vont avoir tendance rapidement à tomber dans la modification lorsqu'il s'agit de différenciation des contenus parce que plusieurs enseignants maîtrisent très peu le concept. Ainsi, comme ils ne savent pas comment différencier les contenus, ils vont rapidement aller dans la réduction des exigences.

La classe spécialisée dédiée aux élèves ayant une déficience langagière doit présenter un environnement intensif d'apprentissage de la langue tout en sachant que les élèves ont besoin de plusieurs adaptations, car les méthodes habituelles ne sont pas suffisantes (Lahalle, 2005). Notre enseignante sélectionne des contenus essentiels du PFÉQ, parfois même d'enseigner des contenus hors programme, et revient sur des contenus antérieurs au niveau scolaire attendu de l'âge chronologique des élèves. Selon les précisions sur les mesures de différenciation (MELS, 2014, p.6), « modifier ne signifie pas utiliser le contenu du PFÉQ d'un cycle ou d'une année antérieure. Il s'agit plutôt de faire des choix au regard des éléments de contenu du PFÉQ, tels que les composantes de compétences ou les critères d'évaluation ». Ainsi, l'enseignement spécifique des contenus antérieurs ou essentiels doit tout de même permettre à l'élève de progresser dans une compétence. Nos résultats suggéraient que l'enseignante place ses élèves fréquemment en situation décontextualisée des divers contenus en français ou en mathématique. Par exemple, une attention importante est accordée à la lecture de syllabes (situation décontextualisée), mais peu aux situations de lectures ou d'album jeunesse (situation contextualisée). Les principes d'un enseignement de qualité suggèrent d'avoir recours à des modèles et des stratégies d'intervention privilégiées dans une perspective équilibrée : une proportion d'activités centrées sur le sens (contextualisée, enseignement stratégique) et une proportion d'activités centrée sur les habiletés (décontextualisée, enseignement explicite) (Laplante et Turgeon, 2017). De plus, une proportion équilibrée ne signifie pas une quantité de temps égale, mais bien de réinvestir les cibles d'apprentissage vues en situation décontextualisée par enseignement explicite réinvestis dans des situations contextualisées.

La réduction fréquente du degré de complexité des savoirs pour ces élèves vient bien entendu selon l'enseignante du fait qu'ils ont des besoins au plan langagier assez importants qui retardent leurs apprentissages et qu'ils ont besoin de tâches simples sinon ils ne réussissent pas la tâche demandée. Toutefois, cet accent mis sur les savoirs essentiels de manière très

décortiquée rappelle la conception comportementale de l'apprentissage et de l'enseignement: le savoir est un contenu, l'élève est un contenant (Vienneau, 2005). À des fins d'efficacité, il s'agit d'un savoir que l'on décortique pour en faciliter la digestion et s'assurer de la maîtrise des préalables nécessaires (Vienneau, 2005). La réforme du programme en 2006 veut miser sur le développement de compétence, qu'il est essentiel de viser plus haut que la connaissance disciplinaire vers le développement d'habiletés complexes qui seront essentielles à l'adaptation ultérieure de l'individu à un environnement changeant (MELS, 2006b). « Une compétence est une capacité d'action efficace face à une famille de situations, qu'on arrive à maîtriser parce qu'on dispose à la fois des connaissances nécessaires et de la capacité de les mobiliser à bon escient, en temps opportun, pour identifier et résoudre de vrais problèmes » (Brossard, 1999, p.16). Certes, il y a des connaissances à acquérir « sous » une compétence, seulement elles ne suffisent pas aux différentes situations de la vie, au travail et en dehors du travail.

Donc, les connaissances aident à penser, à peser le pour et le contre, mais à certains moments, il faut s'avancer en faisant aussi confiance à l'intuition, en prenant certains risques. Si notre enseignante centre majoritairement son enseignement sur des savoirs décortiqués et décontextualisés, elle entretient un cercle vicieux : si l'élève n'expérimente pas de situation complexe, il ne réussira pas à déployer de stratégies lui permettant d'en résoudre et il ne progressera pas dans une compétence. Il n'est pas rare de constater que les enseignants ont souvent peu d'attentes envers les élèves en grandes difficultés (Henley, 2006). Pourtant, au contraire, ces élèves ont besoin d'un enseignant ayant des attentes élevées envers eux, tout en étant réaliste et qui leur propose des défis à leur mesure comme tous les autres élèves (Good et Brophy, 2003). Ils ont besoin d'encouragements pour dépasser leurs limites.

Notre enseignante réussit à faire un suivi spécifique et continu du cheminement des élèves. Il est souhaitable, comme elle le fait, de garder des traces fréquentes des apprentissages des élèves pour porter un jugement sur l'acquisition de la compétence. Toutefois, l'élève ne bénéficie aucunement de ce suivi formatif qu'elle effectue auprès de ses élèves. Les élèves auraient tout à gagner d'avoir conscience des manifestations des compétences attendues, d'utiliser les échelles de niveaux de compétence par exemple, à titre de facteur de motivation. À l'inverse, notre enseignante croit qu'il faut protéger leur estime personnelle à tous points.

Darling-Hammond (1999, cité par Billingsley, 2004) a étudié les qualifications de plusieurs enseignants en classe spécialisée et démontre qu'une bonne formation initiale autant en ce qui concerne les contenus que la pédagogie fait une énorme différence sur l'efficacité de l'enseignant à faire progresser ses élèves. VanSciver et Donover (2009) ont mis en perspective le manque de connaissance des enseignants à propos des adaptations ou des modifications qu'ils accordaient aux élèves ayant des troubles d'apprentissage spécifiques sans nécessairement vérifier si ces élèves sont capables de les mettre à profit pour réussir. Par exemple, très souvent ils attribuent une aide technologique pour lire des textes, mais les élèves par la suite ne veulent plus lire du tout d'eux-mêmes. Ainsi, les enseignants doivent être pisté sur les potentiels effets négatifs des adaptations ou des modifications qu'ils accordent aux élèves afin d'être certains qu'au contraire ils encouragent une progression au lieu de la freiner. Il est souhaitable pour ces élèves d'apprendre à mobiliser des connaissances, à adopter un comportement stratégique qui correspond aux situations complexes de leur vie future au sens où ils doivent aussi juger de la pertinence et de l'utilisation d'un certain répertoire de savoirs.

La méga-analyse de Hattie (2003, cité dans Bissonnette, 2008) est arrivé à la conclusion que l'enseignant est la source d'influence ayant le plus d'impact sur la performance scolaire des élèves. Néanmoins, ce qui distingue cette méga-analyse relève des facteurs retenus pour évaluer l'influence sur la réussite scolaire. Le renforcement positif et la rétroaction offerts par l'enseignant et la qualité de l'enseignement offert par le recours à des pratiques pédagogiques efficaces sont les deux facteurs ayant le plus d'influence. Nous avons mentionné que notre enseignante effectuait un suivi rigoureux du cheminement des élèves, mais les élèves ne bénéficiaient pas de ces traces pour évoluer. Nous voyons donc qu'elle pourrait partager ses observations avec ses élèves sous la forme de rétroaction constructive. Ainsi, le renforcement que notre enseignante souhaite offrir pour valoriser les réussites prendraient plus de sens dans le développement de l'estime personnelle des élèves.

Un enseignement efficace auprès des élèves en difficulté devrait leur permettre d'acquérir et de construire des connaissances et des habiletés qui les amèneront à devenir des apprenants stratégiques et autonomes (Breton, 2015). Il faut leur apprendre à apprendre, de manière explicite. Les élèves peuvent devenir des apprenants efficaces s'ils maîtrisent certaines stratégies et s'ils savent dans quel contexte les utiliser (Sousa, 2006).

Notre interprétation entre les divers éléments expliquant le phénomène ne concerne en rien la recherche de cause, mais bien la recherche de correspondances, de liens significatifs et d'interrelations (Mucchielli, 2007). Les propos mis de l'avant dans les sections précédentes nous ont amené à réaliser que notre modèle théorique d'analyse de la pratique différenciée nécessitait de petits ajustements pour expliquer comment notre enseignante en classe spécialisée dédiée aux élèves ayant une déficience langagière met œuvre la pratique de la différenciation pédagogique.

5.5 MODÈLE ÉMERGEANT DES RÉSULTATS DE LA RECHERCHE

Nous terminons ce chapitre en présentant le modèle qui a émergé de l'interprétation des résultats de notre recherche. Notre analyse des données a permis de confirmer certains éléments de notre modèle théorique, tandis que d'autres éléments ont été remaniés pour correspondre à la réalité de la pratique enseignante en situation de classe. Les principaux changements qui ont été apportés à notre modèle théorique ont été faits au niveau de l'emplacement des différentes rubriques à l'intérieur du modèle, modifiant du même coup les interrelations entre elles, pour correspondre davantage à une approche écologique de la situation pédagogique. Certains ajouts ont également été apportés au modèle, soit des relations d'ajustement de la pratique enseignante différenciée en fonction de la mesure des effets de l'apprentissage sur les élèves.

Cette intention de porter une grande attention à l'approche écologique dans notre modèle émergent des résultats se justifie en raison de la relation importante qui a émergé en ce qui concerne l'ajustement des pratiques dans le milieu pour faire progresser les élèves, tel que le décrit Paré (2011, p.74) dans sa thèse doctorale :

« 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). »

L'approche écologique, ou écosystémique, rend alors toute l'importance de la dimension de l'environnement dans l'étude de la mise en œuvre de la différenciation pédagogique parce que cette dernière varie en fonction de l'enseignant, des besoins des élèves et du milieu scolaire où elle a lieu. À titre de référence pour le lecteur, une illustration de l'approche écologique des pratiques d'individualisation de l'enseignante (Paré, 2011) est disponible à l'Annexe 15. En outre, le modèle de Goigoux (2007) duquel nous nous sommes inspirés pour l'élaboration de notre premier modèle théorique se centre justement dans une perspective interactionniste présentant l'articulation entre plusieurs variables que sont l'enseignant, l'apprenant et la situation pédagogique pour comprendre la complexité de la pratique enseignante à partir de l'étude des processus en jeu et des différentes dynamiques interne et externe (Altet et al., 2012; Marcel et al., 2002). Ainsi, nous avons remanié les rubriques, « les systèmes » et les variables, afin de visualiser les interactions qui ont lieu dans la mise en œuvre de la différenciation pédagogique. Notre modèle émergent des résultats de notre recherche au près d'une enseignante en classe spécialisée dédiée aux élèves ayant une déficience langagière s'illustre à la figure 21 suivante.

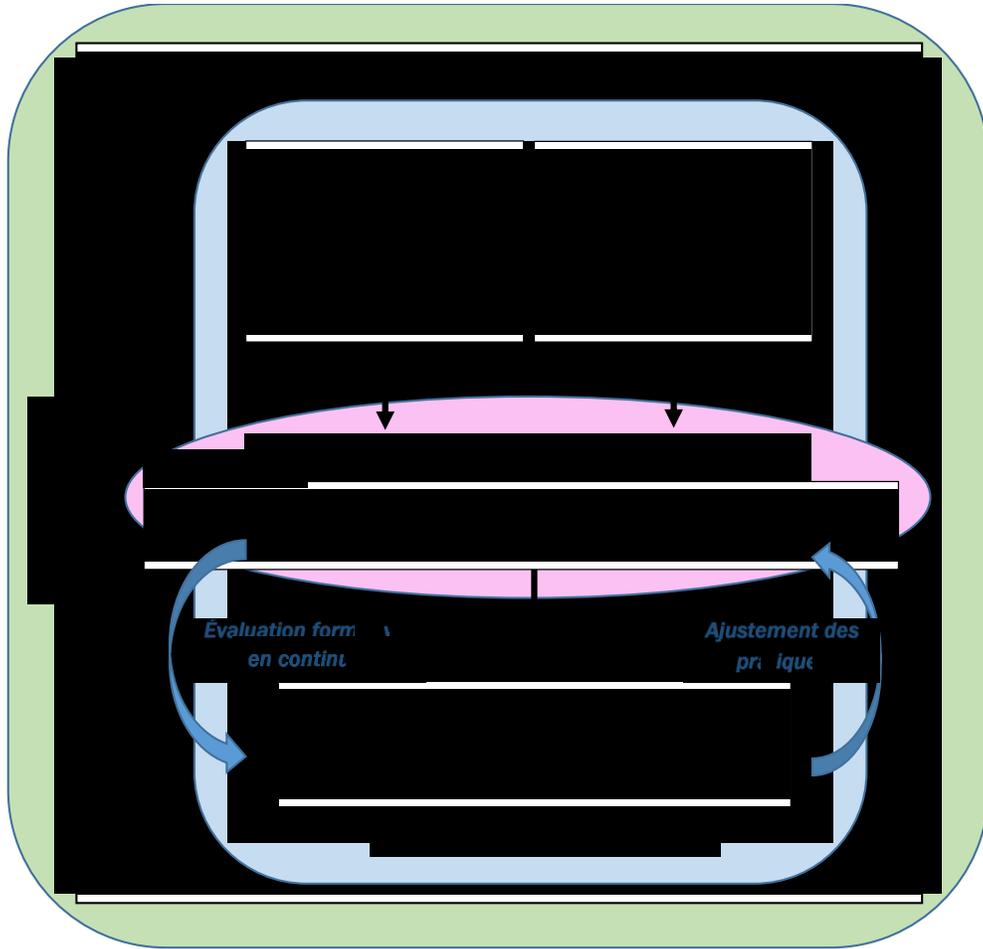


Figure 22 - Modèle émergent des résultats de la recherche

Premièrement, sur notre modèle, nous avons ajouté le *macrosystème* (en vert, nommé comme « *Travail prescrit* ») pour illustrer les normes prescrites dans le travail enseignant comme le PFÉQ, les différents documents ministériels sur les niveaux de différenciation, etc. Nous avons donc accès au travail réel lorsque la tâche se redéfinit en contexte.

Deuxièmement, nous avons ajouté une distinction entre le « système-école » et le « système-classe ». Nos résultats ont fait émerger que le « système-école » avait peu d'influence sur la pratique différenciée de notre enseignante; elle se vit principalement en classe. Auparavant, les *caractéristiques de l'école* considéraient les éléments contextuels du milieu, soit de l'école et de la classe dans laquelle elle se trouve. Maintenant, nous avons mis les *Caractéristiques de l'école* (carré blanc) pour illustrer le *mésosystème* concerné et mettre en

lumière le microsysteme principal concerné, soit ici la classe spécialisée dédiée aux élèves ayant une déficience langagière. Le système concernant les *caractéristiques de la classe* (carré bleu) se trouve à l'intérieur du « système-école ».

Troisièmement, au centre du « système-classe », nous avons placé l'objet principal de l'étude, la pratique enseignante différenciée qui représente les pensées, les paroles et les actions de l'enseignante illustrée par les niveaux de différenciation (MELS, 2006a) et les dispositifs de différenciation (Caron, 2003; Tomlinson, 2004). Nous avons lié ces deux variables par un petit triangle, la lettre grecque majuscule delta. En sciences et en mathématiques, ce symbole est utilisé pour décrire une différence entre deux grandeurs. Nos résultats avaient démontré que dans la classe de notre participant, les dispositifs de différenciation (contenu, processus, structure, production) se présentaient différemment selon le niveau de différenciation (flexibilité pédagogique, adaptation, modification) de la pratique identifiée.

Les déterminants d'influence principaux sur la pratique enseignante différenciée sont les caractéristiques de l'enseignant, ses différentes conceptions sur l'apprentissage, l'enseignement et la réussite éducative, ainsi que les caractéristiques des élèves, c'est-à-dire les facteurs d'hétérogénéité liés aux diversités individuelles et culturelles. Les conceptions de l'enseignant sont très importantes, c'est la raison qui pousse l'enseignant à différencier. Du côté des caractéristiques des élèves, notre participant avait davantage recours aux besoins relevant des handicaps des élèves, mais ils existent plusieurs autres facteurs d'hétérogénéité pour lesquels un enseignant peut choisir de différencier.

Le déterminant de sortie n'a aucun changement par rapport au modèle théorique de départ : il s'agit des effets sur les élèves. L'apprentissage, la réussite et le développement social sont les objectifs visés selon notre participant. La modification à notre modèle réside à ce que nous avons ajouté entre la pratique enseignante différenciée et les effets sur les élèves : l'évaluation formative et l'ajustement de pratique. Les résultats auprès de notre participant nous avaient démontré que l'évaluation formative avait fréquemment lieu pour notre enseignante afin de mesurer l'effet de l'apprentissage chez ses élèves. Puis, à partir de cette mesure, l'enseignante ajuste ses pratiques et s'applique à planifier sa future différenciation. En effet, la différenciation pédagogique nécessite la mise en place de divers moyens et procédures d'enseignement afin que

chaque élève soit placé dans un contexte d'apprentissage à sa mesure pour lui permettre de développer des compétences et de s'approprier les contenus d'apprentissage visés (Drapeau, 2004b; Goupil, 2007; Ivory, 2007; Kirouac, 2010; Meirieu, 2004; Perrenoud, 1997; Tunaru, 2012; Welsh, 2010; Whitaker, 2008). Cette idée soutient donc la dimension réflexive de la différenciation pédagogique qui préconise que l'enseignant s'implique dans une démarche d'analyse et d'ajustement de sa pratique pour tenir compte des préalables et des caractéristiques des élèves pour enseigner un objet d'apprentissage particulier (Belcourt, 2010; Guay et al., 2006).

Quatrièmement, nous avons aussi une attention particulière portée à la bulle centrale (en rose), le genre professionnel différencié. Nous avons indiqué lors de la description du modèle théorique de départ que le genre professionnel représente l'individu qui opérationnalise à sa façon les prescriptions de son groupe professionnel. En d'autres termes, le genre professionnel différencié désigne la « manière de faire » propre à l'enseignant à différencier pour favoriser l'apprentissage de ses élèves en fonction de leurs besoins. Dans notre modèle, ce genre professionnel différencié touche aussi le « système-école », car il y a forcément un impact entre les pratiques pédagogiques d'un individu et l'école dans lequel il exerce. Notre participant le vivait principalement dans sa classe, mais dans certaines écoles, tous les enseignants de l'école s'emploient à différencier dans leur classe et entre les classes. De plus, cet aspect original de notre modèle d'analyse de la pratique enseignante différenciée correspond à la définition de la différenciation pédagogique que nous avons retenue dans notre cadre conceptuel, car elle constituait une synthèse de plusieurs définitions théoriques de manière complémentaire. Tout comme Prud'homme (2007, p. 50), à la lumière de tous les éléments présentés, nous croyons qu'il serait avantageux de considérer la différenciation pédagogique en tant que

« modèle de pratique enseignante centrée sur la diversité, conçue et comprise comme une manifestation située, dynamique et légitime de l'unicité de l'élève, qui s'articule par la création en classe et à l'école d'une culture d'échange et d'interdépendance au regard de la réussite scolaire et de la justice sociale ».

En somme, les modifications apportées à notre modèle d'analyse de la pratique enseignante différenciée sur la base d'une approche écologique permettent d'étudier les interrelations entre les caractéristiques de l'enseignant, des élèves et du milieu. L'analyse

écologique a pour ambition de montrer que l'efficacité des enseignants dépend de leurs habiletés à contrôler et guider la classe conçue comme un système, c'est-à-dire d'opérer les différents facteurs de l'environnement de manière optimale pour favoriser les apprentissages. L'enseignant doit réussir à devenir un expert dans la conception d'environnements d'apprentissage qui soient motivants pour les élèves (Viau, 1994). Comme le définissait Belcourt (2010), la différenciation pédagogique est un processus qui vise à rendre l'apprentissage le plus accessible, efficace et motivant possible pour les élèves afin de répondre à leur style d'apprentissage, en utilisant la ou les méthodes efficaces qui les stimulent à apprendre, et qu'ils vivent une meilleure réussite, chacun à leur façon.

SIXIÈME CHAPITRE – LA CONCLUSION

Pour conclure ce mémoire, nous récapitulerons d'abord la problématique de la recherche pour démontrer la pertinence de notre question générale de recherche ainsi que la démarche de recherche qui a été employée pour y répondre. Ensuite, nous ferons état des limites de la recherche réalisée. Puis, les différentes contributions que ce mémoire fait au champ de la psychopédagogie, soit des contributions de natures empirique et méthodologique seront synthétisées afin de discerner leurs implications sur les plans scientifique et pratique. Enfin, nous proposerons quelques avenues qui nous apparaissent pertinentes à emprunter pour les recherches à venir.

Au premier chapitre, nous avons souligné la légère augmentation du taux national d'intégration des EHDAA. Malgré cela, la hausse importante de l'effectif des EHDAA se traduit par un accroissement du nombre de classes spécialisées. Toutefois, plusieurs recherches démontrent l'inefficacité de la classe spécialisée à se démarquer au plan pédagogique par rapport à la classe ordinaire pour assurer la réussite éducative (Maertens, 2004). La réussite éducative des EHDAA étant principalement influencée par la qualité des approches pédagogiques et les méthodes d'enseignement à privilégier au plan pédagogique, il devient intéressant de délimiter la recherche à la classe spécialisée, comme la classe dédiée aux élèves ayant une déficience langagière, parce que ce modèle de service est omniprésent (Hocutt, 1996). Qui plus est, les élèves fréquentant les classes spécialisées dédiées aux élèves ayant une déficience langagière peuvent mieux réussir par l'application de méthodes ou de stratégies d'enseignement efficaces relevant de la différenciation pédagogique, et ce même s'ils performant toujours moins que les élèves en classe ordinaire (Takala, 2006). À juste titre, notre projet de recherche tend à déterminer *Comment une enseignante en classe spécialisée dédiée aux élèves ayant une déficience langagière met en œuvre la pratique de la différenciation pédagogique?*

Cette étude permettra d'apporter de nouveaux éclairages sur les pratiques de différenciation utilisées pour répondre aux besoins des élèves ayant une déficience langagière placés en classe spécialisée. D'un point de vue scientifique, le portrait de ces pratiques semble se constituer de plus en plus clairement pour le contexte d'intégration en classe ordinaire alors que celui en classe spécialisée demeure absent. Rappelons qu'aucune étude sur ce phénomène

ne s'est penchée exclusivement sur le contexte de la classe spécialisée. De plus, la question sous-jacente de l'effet de l'enseignement en classe spécialisée dédiée aux élèves ayant une déficience langagière sur la réussite de ces élèves est très peu présente dans la recherche (Vergara, 2009). L'enseignement offert aux élèves ayant une déficience langagière constitue un contexte éducatif de choix pour étudier le phénomène de la différenciation pédagogique, car leurs limitations langagières importantes et leurs difficultés diverses nécessitent sans doute une différenciation de l'enseignement au niveau des contenus, du matériel et de l'environnement d'apprentissage (Alber et Foil, 2003; Gauthier, 2011; Lahalle, 2005; Mechling et Hunnicutt, 2011; Rader, 2008).

Les recherches actuelles appellent à une nécessité d'aborder l'étude de la différenciation pédagogique par une association chercheur-praticien pour mieux aborder la problématique du concept et le redéfinir dans les contextes où il est appelé à s'exercer (Prud'homme et al., 2005). Viens (2010) rappelle qu'il faut dépasser les principes théoriques et les outils pratiques en matière de différenciation pour y cerner son articulation, sa mise en œuvre. La mise en lumière de cette « articulation » nécessite une méthodologie soigneusement choisie pour réussir à étudier avec considération toute sa complexité. Compte tenu des difficultés méthodologiques rencontrées pour étudier la différenciation pédagogique, nous avons opté pour une étude de cas simple. L'étude de cas est l'un des devis de recherche qualitatifs descriptifs permettant au chercheur de développer une analyse enrichie en explorant la perspective d'un cas en particulier sur le phénomène à l'étude (Creswell, 2014; Fortin, 2010). Ce type de recherche est approprié quand l'on dispose de peu de données sur le phénomène à l'étude (Yin, 2009). De façon générale, la méthodologie de l'étude de cas consiste en l'étude d'un cas dans son contexte naturel sur une période de temps, à l'aide d'une analyse inductive des données recueillies par une multitude d'outils de collecte (Lahman et D'Amaton, 2007).

Pour ce faire, plusieurs outils de collecte de données ont été nécessaires afin d'atteindre les objectifs spécifiques établis de la question générale de recherche. Cinq sources de données ont été privilégiées : le questionnaire, les artéfacts (photocopies de documents d'élève et photographies de l'aménagement de la classe), l'observation, l'entrevue et les notes de terrain dans un journal de bord. Tel que nous l'avons présentée dans notre matrice temporelle, notre

démarche de recherche s'est effectuée comme suit : D'abord, un premier contact avec le participant à l'aide du questionnaire préliminaire pour apprendre à connaître ses conceptions et ses pratiques. De ses réponses, l'entretien préliminaire aux observations nous a permis de connaître plus en profondeur son milieu de travail, ses conceptions et ses pratiques de différenciation pédagogique. Ensuite, une première observation a servi à discerner les pratiques mentionnées précédemment par le participant. Puis, un entretien d'explicitation a recueilli la perception du participant sur les constats observés dès le début de la collecte, mais également concernant les pratiques observées en classe durant l'observation. Enfin, à des fins de contrôle des biais de la recherche réalisée, une seconde observation a été réalisée en classe. L'analyse thématique séquentielle (Paillé et Mucchielli, 2006) fût la stratégie d'analyse employée pour la réduction des données suivie d'une analyse inductive générale pour le traitement des données (Thomas, 2006). À l'évidence, même si le choix du type de recherche est pertinent afin de produire des données crédibles et valides, comme toute recherche, la nôtre comporte également un certain nombre de limites.

6.1 LIMITES DE L'ÉTUDE

Tout d'abord, l'étude de cas présente avait pour cible d'avoir de 4 à 6 cas afin de décrire le phénomène de la différenciation pédagogique dans plusieurs milieux et d'enrichir par le fait même la recension des pratiques différenciées pouvant diverger selon les milieux. Toutefois, les conditions de la mise en place de cette recherche ont été altérées par la renégociation de la convention collective des enseignants en 2015-2016. En effet, les enseignants de la commission scolaire visée avaient comme mandat de la part des syndicats de ne pas participer à des recherches scientifiques. Nous avons réussi à trouver un participant qui a bien voulu participer en échange d'une compensation financière qui avait été offerte au départ pour favoriser le recrutement. Ainsi, la transférabilité des données de l'étude de cas simple ne peut être aussi étoffée qu'une étude de cas multiple.

Ensuite, lors du premier examen des données, le relevé de la fréquence des codages selon les différentes rubriques du modèle d'analyse (caractéristique de l'école, de l'enseignant, des élèves et la pratique pédagogique) a permis de pister que la rubrique concernant les

caractéristiques de l'école est moins courante. Malgré que les outils de collecte de données aient été soumis à la réalité avant la cueillette de données et qu'ils aient été soigneusement examinés afin de répondre aux objectifs spécifiques de la question générale de recherche, un examen plus approfondi de la fréquence des rubriques en fonction des différentes sources de données a permis de mettre en lumière qu'effectivement très peu de données sont collectées concernant les caractéristiques de l'école. Le tableau XXVI démontre clairement que les entretiens et les observations ont permis de cueillir plus d'informations que les autres sources des données.

Tableau XXVI - Fréquence des rubriques par type de sources de données

Rubriques	Sources de données							
	Questionnaire préliminaire		Entretiens		Observations		Artéfacts	
	Fréquence	% Codes	Fréquence	% Codes	Fréquence	% Codes	Fréquence	% Codes
Enseignant- Caractéristique	9	11,40%	35	26,90%	7	6,80%	0	0,00%
École- Caractéristique	5	6,30%	6	4,60%	1	1,00%	0	0,00%
Pratique enseignante	47	58,90%	57	43,80%	61	59,30%	18	78,20%
Élèves- caractéristiques	18	22,60%	28	21,50%	34	33,00%	4	17,40%
	79		126		103		22	

Certaines améliorations peuvent donc être apportées par exemple au questionnaire préliminaire qui se centre davantage sur la pratique pédagogique que les caractéristiques de l'enseignant ou de l'école. Le questionnaire a l'avantage de pouvoir recueillir des informations factuelles rapidement réduisant ainsi les coûts en temps et en énergie pour la collecte et l'analyse des données (Creswell, 2012; Fortin, 2010). Notre rubrique concernant les *Caractéristiques de l'école* recoupe la description du portrait général de l'organisation scolaire, mais aussi les différentes ressources humaines disponibles. Un regard sur les données obtenues dans cette rubrique affiche un manque concernant les ressources humaines disponibles. Effectivement, nous savons qu'il y a les spécialistes en orthophonie et en psychologie, mais nous n'avons pas d'éléments concernant le rôle de chacun ainsi que les relations de notre participant avec eux.

Une recherche qualitative est considérée valide si sa méthodologie a démontré la capacité à produire des résultats ayant une valeur dans la mesure où ces derniers contribuent de façon significative à mieux comprendre le phénomène étudié (Mucchielli, 1996). Nos travaux

d'analyse basés sur notre modèle d'analyse de la pratique enseignante différenciée adapté de Goigoux (2007) démontrent que ce modèle représente bien la conjonction entre les rubriques identifiées ainsi que les relations entre elles. Nos préoccupations de recherche portaient sur l'usage et la nature de la différenciation pédagogique en classe spécialisée spécifiquement dédiée aux élèves ayant une déficience langagière, plus particulièrement les conceptions des enseignants concernant la différenciation en contexte de classe spécialisée (objectif 1) ainsi que leurs pratiques (objectif 2) pour répondre aux besoins spécifiques de cette population d'élèves (objectif 3). La section suivante présente les contributions de nos résultats afin de mieux comprendre le phénomène en classe spécialisée dédiée aux élèves ayant une déficience langagière.

6.2 CONTRIBUTIONS DES RÉSULTATS

Après avoir rappelé la démarche de notre recherche et ses limites, voyons les principales contributions qu'elle fait au domaine de la psychopédagogie concernant les pratiques pédagogiques différenciées dans une classe spécialisée.

6.2.1 Contribution empirique

S'inscrivant dans les retombées attendues d'une étude de cas en termes de description et d'analyse en profondeur d'un système délimité, dans le temps et dans l'espace (Merriam, 2009), cette recherche propose d'abord et avant tout une contribution empirique au champ dans lequel elle s'inscrit. Tout en explorant la perspective d'un cas en particulier sur le phénomène à l'étude (Creswell, 2014; Fortin, 2010), cette recherche apporte des éclairages nouveaux dans un contexte particulier, celui de la classe spécialisée dédiée aux élèves ayant une déficience langagière. À ce jour, la recherche, tant francophone qu'anglophone, s'est penchée uniquement sur le contexte de la classe ordinaire auprès d'élèves en difficulté, mais intégrés (Gauthier, 2011; Jones, Yssel, et Grant, 2012; LaMantia, 2012; Nootens, 2010; Nootens et Debeurme, 2010; Nootens et al., 2012; Pearce, 2009; Saunders-Hampton, 2013; Whitaker, 2008). Aucune étude scientifique abordant la différenciation pédagogique n'a été effectuée en classe spécialisée.

En lien avec notre objectif 1, celui de documenter la conception de la différenciation pédagogique de l'enseignante en classe spécialisée dédiée aux élèves ayant une déficience langagière, nos travaux ont reconnu certains traits caractéristiques des définitions de la différenciation présentées dans notre cadre théorique. En ce qui concerne les conceptions de l'apprentissage et de l'enseignement, effectivement, notre enseignante conçoit aisément qu'aucun enfant n'apprend à la même vitesse, ni de la même façon et que chacun a le potentiel de réussir à ses aptitudes. De plus, en ce qui concerne les moyens pour différencier, auxquels nous référions aux niveaux et aux dispositifs de différenciation, ils servent à soutenir les élèves HDAA à rencontrer certaines exigences de réussite dans les habiletés essentielles de développement. Cette conception de la différenciation pédagogique de notre enseignante laisse sous-tendre une conception quantitative de la différence. C'est la comparaison dans les performances d'un élève avec celles des autres élèves qui caractérise alors un manque : un manque de connaissance, d'efforts, de motivation, d'attention, de rigueur, etc. (Kahn, 2010). La différence ici se manifeste parce que l'élève n'est pas apte à suivre la norme de progression prévue par le programme et la structure scolaire. C'est la raison pour laquelle nous pensons que cet enseignant conçoit une réussite plus globale, axée sur des savoir-faire et des savoir-être plutôt que d'une réussite scolaire. La différenciation a pour notre enseignante sa raison d'être dans la protection de l'estime personnelle des élèves en y appliquant des mesures différenciées pour leur démontrer qu'ils peuvent réussir.

D'un autre côté, l'enseignant qui différencie se doit d'avoir une très bonne connaissance des ses élèves pour mieux intervenir. Nos travaux avaient cerné cet aspect dans les pratiques d'évaluation de l'enseignante en question, une évaluation formative en continu pour suivre le progrès de ces élèves et ainsi réajuster sa planification. En outre, l'enseignant de la classe spécialisée doit avoir des connaissances approfondies du développement de certaines compétences essentielles, par exemple la lecture, parce qu'il est appelé à enseigner des contenus hors programme pour répondre aux besoins langagiers des élèves de la classe spécialisée dédiée aux élèves ayant une déficience langagière. Alors, qu'il est appelé parfois à adopter des pratiques de modifications lors d'évaluation, cet enseignant est tenu de bien connaître les nuances et les concepts des niveaux de différenciation même si, dans ce cas-ci, cet enseignant n'est pas supposé mettre en place des pratiques de modification, car il exerce au premier cycle.

Ensuite, en lien avec notre objectif 2, d'identifier les pratiques de différenciation pédagogique de cette enseignante en classe spécialisée dédiée aux élèves ayant une déficience langagière, nos travaux ont permis de recenser certaines pratiques plus récurrentes en flexibilité pédagogique, en adaptation et en modification. La flexibilité pédagogique est plus présente dans la classe de cette enseignante par un apport fréquent dans la diversification des regroupements d'élèves, en sous-groupe de besoin homogène, et par l'offre d'ateliers. Nous pouvons retrouver une grande présence de pratiques en mode de flexibilité et d'adaptation au plan des processus. Les pratiques différenciées au plan des processus se résument à la différenciation de la guidance. Ces pratiques de guidance sont les mêmes en mode de flexibilité pédagogique et en mode d'adaptation : seul les critères d'évaluation liés au niveau scolaire prévu de l'élève par rapport à son âge chronologique. En mode modification, seules des pratiques différenciées au plan des contenus ont été relevés. La modification touche principalement les savoirs et les compétences prévus et la réduction de la complexité des tâches. Les pratiques différenciées au plan des productions sont très exploitées. Celles qui ont été recensées sont rattachées à la réduction des exigences examinées dans la modification des contenus.

Puis, en lien avec notre objectif 3, d'identifier les besoins pris en compte par l'enseignante pour différencier dans sa classe spécialisées, nos résultats les plus significatifs indiquent que l'enseignante porte son regard sur les besoins liés à un manque ou un déficit à combler. Cette perspective traduit la conception de la différence que nous avons identifiée chez cette enseignante : elle différencie quand il y a un manque à combler chez un élève. En effet, pour les besoins relevant de la diversité culturelle, l'enseignante prend en considération les facteurs d'hétérogénéité culturelle seulement lorsque ces derniers traduisent un écart dans les performances comme l'apprentissage d'une langue seconde et le peu de soutien des parents dans certaines familles. Lorsqu'il s'agit de besoins émanant de la diversité individuelle, l'enseignante traite les besoins au plan cognitif et développemental avec une plus grande importance parce qu'ils traduisent les caractéristiques du handicap langagier. De plus, les besoins émanant au plan affectif et motivationnel indiquent le même constat : des difficultés comportementales et la faible estime personnelle des élèves doivent être corrigées par la mise en place d'un climat propice aux apprentissages et des pratiques différenciées pour valoriser des réussites personnelles.

Au plan culturel, les besoins pris en compte par l'enseignante sont l'apprentissage d'une langue seconde et le soutien lacunaire de certains parents. Au plan affectif et motivationnel, les facteurs d'hétérogénéité identifiés traduisent des besoins chez les élèves en ce qui concerne la valorisation d'une estime personnelle et le maintien d'un climat propice aux apprentissages en diminuant les comportements négatifs. Au plan cognitif et développemental, les besoins des élèves pris en compte dans la différenciation de l'enseignante sont strictement liés aux caractéristiques du handicap langagier : une aide à l'organisation de l'espace, du matériel adapté aux difficultés motrices, un soutien constant dû au manque d'autonomie des élèves face à une tâche, à un degré d'abstraction très concret des contenus, des rappels fréquents des contenus à apprendre et des stratégies d'apprentissage du vocabulaire.

6.2.2 Contribution méthodologique

Les outils de collecte de données ainsi que la trame temporelle de la cueillette des données de notre étude sont inspirés de la recherche *Étude multicas de pratique de différenciation pédagogique et du savoir professionnel d'enseignants du primaire œuvrant dans une perspective inclusive au Nouveau-Brunswick, au Québec et en Ontario* - Subvention CRSH développement de savoirs 2012-2014, par : Prud'homme, L., Paré, M., Leblanc, M., Sermier-Dessemontet, R., Aucoin, A. et David, R. (Paré et al., 2013). Toutefois, à l'inverse de cette étude qui cherche à identifier les savoirs professionnels d'enseignants experts qui différencient, nos travaux se centrent davantage sur la description du phénomène de la différenciation pédagogique.

Notre problème de recherche avait mis en lumière les difficultés méthodologiques rencontrées pour la recherche scientifique sur le phénomène de la différenciation pédagogique. Plusieurs auteurs mentionnaient de leurs travaux qu'il fallait repenser le design méthodologique pour cet objet d'étude par une association chercheur-praticien, par l'utilisation de plusieurs outils de collecte de données, par un angle de vue centré sur sa mise en œuvre afin de mieux aborder la problématique du concept de différenciation pédagogique et le redéfinir dans plusieurs contextes (Belcourt, 2010; Nootens et Debeurme, 2010; Prud'homme et al., 2005; Viens, 2010). Notre design méthodologique nous apparaît novateur de deux manières. D'une part, l'étude de cas est une « stratégie de recherche empirique permettant d'étudier un

phénomène contemporain dans son contexte naturel, spécialement lorsque les limites entre le phénomène et le contexte ne sont pas clairement évidentes » [traduction libre] (Yin, 2009, p. 18). Clairement, ce type de recherche permet de relever le phénomène de la différenciation pédagogique vécu au travers du modèle de la situation pédagogique entre le sujet (élèves), l'agent (l'enseignant) et l'objet (les apprentissages) dans son milieu (Guay et al., 2006), en y relevant toutes ses caractéristiques que nous avons identifiées dans notre cadre théorique : ses assises conceptuelles et ses pratiques. D'autre part, le choix des instruments de collecte de données et la trame temporelle permet de contre-vérifier les informations par la triangulation des méthodes (Merriam, 2009). La richesse des données obtenue par cette méthode gratifie l'étude de cas d'un point fort (Hamel, 1997).

6.2.2 Contribution théorique

À l'instar de la contribution méthodologique précédemment évoquée, nous pensons que nos travaux apportent une contribution spécifiquement théorique pour aider les chercheurs à mieux appréhender la complexité de la recherche sur la différenciation pédagogique.

D'une part, notre modèle d'analyse de la pratique différenciée adapté de Goigoux (2007) constitue une solution face au flou conceptuel concernant la différenciation pédagogique. En effet, même si la différenciation pédagogique est étudiée depuis plus de vingt ans, toutes les définitions diffèrent selon l'objet d'étude ciblé pour explorer le phénomène de la différenciation pédagogique : soit une philosophie (GTDPO, 2005; Kirouac, 2010; Prud'homme, 2007; Prud'homme et Bergeron, 2012; Viens, 2010), soit un processus de changement de pratique (Belcourt, 2010; Guay, et al., 2006), soit une démarche nécessitant une diversification des méthodes (Drapeau, 2004b; Goupil, 2007; Ivory, 2007; Meirieu, 2004; Perrenoud, 1997; Tunaru, 2012; Welsh, 2010; Whitaker, 2008), soit un modèle de pratique enseignante (Prud'homme, 2007). Notre modèle permet d'aborder le phénomène de la différenciation pédagogique dans son ensemble soit comme un modèle d'analyse d'une pratique enseignante différenciée qui recoupe de manière complémentaire toutes les définitions sur le concept de la différenciation pédagogique. Les résultats de nos analyses confirment que la définition retenue rend compte du phénomène de nos jours et qu'il s'agit bien d'un :

« modèle de pratique enseignante centrée sur la diversité, conçue et comprise comme une manifestation située, dynamique et légitime de l'unicité de l'élève, qui s'articule par la création en classe et à l'école d'une culture d'échange et d'interdépendance au regard de la réussite scolaire et de la justice sociale » Prud'homme (2007, p. 50).

Notre modèle synthèse d'analyse de la pratique différenciée que nous avons adapté de Goigoux (2007) confirme qu'il est adéquat pour analyser la pratique de la différenciation pédagogique d'un enseignant dans son contexte. Chacune des rubriques du modèle permet de décrire les interactions entre l'enseignant d'une part qui agit dans un contexte particulier, les caractéristiques des élèves d'autre part, ainsi que les pratiques différenciées mise en place pour répondre aux besoins de ces derniers.

Enfin, notre modèle théorique d'analyse permet également d'aborder l'étude de la différenciation pédagogique telle qu'elle est vécue dans son contexte naturel, un enseignant en relation avec ses élèves dans une classe et école donnée. Les différentes rubriques du modèle permettent de mettre en lumière la relation d'enseignement et d'apprentissage ainsi que l'ajustement des pratiques de l'enseignant en fonction des besoins des élèves de son groupe pour qu'ils puissent cheminer. Notre modèle illustre davantage que le modèle de Caron (2008) qui se centre sur les pratiques exclusivement : de la diversification et des niveaux de différenciation pédagogique du MELS (2006). De plus, notre modèle illustre les composantes de la situation pédagogique de Guay et al. (2006) en prenant en compte aussi une dimension très importante concernant l'agent (l'enseignant) : ses conceptions. D'évidence, il existe une relation étroite entre les conceptions des enseignants et leur pratique d'enseignement (Larose et al., 2009; Lefebvre et al., 2008; Talbot, 2012a).

6.3 IMPLICATIONS POUR LA PRATIQUE ET LA RECHERCHE

Les résultats de nos travaux ont permis de mettre en lumière *Comment une enseignante en classe spécialisée dédiée aux élèves ayant une déficience langagière met en œuvre la pratique de la différenciation pédagogique*; plus spécifiquement d'identifier les conceptions de l'enseignante, d'identifier ses pratiques différenciées et d'identifier les besoins que cette enseignante prend en compte pour mettre en œuvre sa différenciation pédagogique.

Au plan des conceptions de l'apprentissage et de l'enseignement de l'enseignant, il appert de faire prendre conscience aux enseignants et aux futurs enseignants le rôle important de leurs conceptions dans l'exercice de leurs fonctions. L'effet enseignant est le facteur ayant le plus d'influence sur l'apprentissage des élèves (Breton, 2015). Effectivement, la corrélation positive entre la qualité pédagogique d'un enseignant et la réussite scolaire de ses élèves a été bien documentée dans les recherches sur le secteur des classes ordinaires, mais très peu dans le secteur de l'adaptation scolaire. Corollairement, il est logique d'assumer que la qualité pédagogique de l'enseignant en adaptation scolaire est aussi importante pour une réussite scolaire significative des élèves en grandes difficultés (McLeskey et Billingsley, 2008). Ainsi, comprendre la multitude de facteurs qui influence la qualité pédagogique d'un enseignant en adaptation scolaire et son efficacité sont nécessaires pour déployer des efforts stratégiques afin d'améliorer la formation initiale des enseignants, le développement professionnel et les contextes environnementaux de travail (Billingsley, 2007). Le développement professionnel a une influence directe sur l'engagement de l'enseignant à son travail et est le seul prédicteur positif d'utilisation adéquate des dispositifs de la différenciation pédagogique (Paré, 2011).

Au plan des pratiques pédagogiques différenciées, sans avoir l'intention de redéfinir la différenciation pédagogique, nous pouvons tout de même aspirer à l'enrichir par les découvertes que ce nouveau contexte d'étude offre. Même si pendant la dernière décennie nous avons fait des progrès remarquables dans la compréhension des facteurs liés à la qualité pédagogique d'un enseignant, il reste beaucoup de recherches à accomplir en ce qui concerne les enseignants reconnus experts face à la réussite éducative des élèves HDAA dans un contexte autre qu'exclusivement en classe ordinaire. Nos résultats mettaient en lumière l'importance des connaissances des enseignants en ce qui concerne les étapes de développement des habiletés essentielles et des pratiques pédagogiques reconnues efficaces par la recherche. La formation initiale et la formation continue devrait aborder et permettre aux enseignants de bien orchestrer leurs interventions sur la base de ces connaissances. Nous devons nous pencher sur les pratiques reconnues efficaces par la recherche, mais également sur la manière dont elles jouent sur le contexte d'apprentissage, l'environnement de travail dans lequel il agit (Billingsley, 2007). En adoptant une approche écologique, tel que nous l'utilisons dans notre modèle d'analyse de la pratique enseignante différenciée, l'objectif du chercheur ou de l'enseignant est de faire

fonctionner le système, permettre une relation adéquate entre les besoins de l'élève et les exigences de l'environnement pour faire face à l'échec scolaire (Swart et Martin, 1997, cités dans Paré, 2011). Darling-Hammond (1999, cité par Billingsley, 2004) a étudié les qualifications de plusieurs enseignants en classe spécialisée et démontre qu'une bonne formation initiale autant en ce qui concerne les contenus que la pédagogie fait une énorme différence sur l'efficacité de l'enseignant à faire progresser ses élèves. La différenciation pédagogique ne considère pas seulement les habiletés scolaires des élèves (Green, 2011), les besoins des élèves relèvent également de toutes les caractéristiques impliquées dans l'éducation de l'enfant dans sa globalité (Hall et al, 2011).

Au plan des besoins pris en compte par les enseignants pour différencier, nos résultats impliquent qu'il serait judicieux de poursuivre les recherches dans les contextes de classe spécialisée. En dressant mieux le portrait des difficultés des élèves, ces recherches permettraient de déterminer quelles sont les meilleures façons d'enseigner aux élèves en grande difficulté (Ivory, 2007). D'autant plus que la formation des enseignants œuvrant auprès de cette clientèle est insuffisante et qu'il n'existe pas à ce jour de formation continue disponible spécifiquement pour les enseignants travaillant auprès de cette population (Desjardins, 2006). Ces considérations rendent particulièrement pertinente l'étude portant sur les déterminants à la réussite éducative de cette population en contexte de classe spécialisée, comme les pratiques d'enseignement. Notamment, ces élèves ont besoin d'adaptations de l'enseignement et de l'environnement en raison de leurs déficits limitant l'apprentissage de la langue ce qui a des effets dans toutes les sphères scolaires (Nootens, 2010). Les données pourront fournir quelques pistes de réflexion quant à la formation des enseignants œuvrant auprès de cette population d'élèves, car plusieurs pratiques reconnues comme efficaces pour leur réussite peuvent être mises au jour. Ces avancées potentielles au regard des pratiques pédagogiques répondant aux besoins de ces élèves ne seront que bénéfiques pour soutenir leur réussite.

BIBLIOGRAPHIE

- Adami, A. F. (2004). Enhancing students' learning through differentiated approaches to teaching and learning: a maltese perspective. *Journal of research in special education needs*, 4(2), 91-97.
- Akos, P., Cockman, C. R., & Strickland, C. A. (2007). Differentiating classroom guidance. *Professional school counseling*, 10(5), 455-463.
- Albarello, L. (2011). *Choisir l'étude de cas comme méthode de recherche*. Bruxelles, Belgique: de Boeck.
- Alber, S. R., & Foil, C. R. (2003). Drama activities that promote and extend your students' vocabulary proficiency. *Intervention in school and clinic*, 39(1), 22-29.
- Altet, M. (2002). Une démarche de recherche sur la pratique enseignante: l'analyse plurielle. *Revue française de pédagogie*, 138, 85-93.
- Altet, M. (2003). Caractériser, expliquer et comprendre les pratiques enseignantes pour aussi contribuer à leur évaluation. Dans F. Tupin (dir.), *De l'efficacité des pratiques enseignantes?* (vol. 10, p. 31-43). Toulouse, France: Presses universitaires du Mirail.
- Altet, M. (2009). De la psychopédagogie à l'analyse plurielle des pratiques. Dans A. Vergnion (dir.), *40 ans des sciences de l'éducation* (p. 31-48). Caen, France: Presses universitaires de Caen.
- Altet, M., Bru, M., & Blanchard-Laville, C. (2012). *Observer les pratiques enseignantes*. Paris, France: L'Harmattan.
- American psychiatric Association (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders: DSM-5*. Washington, DC: American psychiatric publishing.
- Angermüller, J. (2006). L'analyse qualitative et quasi qualitative des textes. Dans P. Paillé (dir.), *La méthodologie qualitative: postures de recherche et travail de terrain* (p. 225-236). Paris, France: Armand Collin.
- Association de parents d'enfants aphasiques et dysphasiques (1998). *Aphasie et dysphasie chez l'enfant: le langage*. Bruxelles, Belgique: Association de parents d'enfants aphasiques et dysphasiques.
- Astier, P. (2003). Analyse du travail et pratique enseignante. *Cahiers pédagogiques*, 416. Repéré à <http://www.cahiers-pedagogiques.com/Analyse-du-travail-et-pratique-enseignante>
- Barnes, K. L. (2012). *The relationship between the pedagogical use of differentiated instructional strategies and 3rd, 4th, and 5th grade language arts achievement*. (Thèse

de doctorat, The University of Southern Mississippi, Hattiesburg, MS). Accessible par ProQuest Dissertations & Thesis. (3514663)

- Beauchaine, V. C. (2009). *Differentiating instruction to close the achievement gap for special education students using Everyday Math*. (Thèse de doctorat, Collège de Boston, Chesnut Hill, MA). Accessible par ProQuest Dissertations & Thesis. (3344924)
- Beaulieu, L., & Buttiens, B. (2005). Trouble primaire du langage/dysphasie: une définition actualisée, une démarche diagnostique novatrice et des outils cliniques. *Fréquences*, 17(3), 8-12.
- 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, Université de Montréal, Montréal, QC). Accessible par ProQuest Dissertations & Thesis. (NR27057)
- Belcourt, S. (2010). *La relation entre la pratique de la différenciation pédagogique d'enseignantes de la troisième année du primaire et deux mesures chez les élèves: leur concept de soi et leurs habiletés scolaires*. (Mémoire de maîtrise, Université du Québec en Outaouais, Gatineau, QC). Repéré à <http://di.uqo.ca/id/eprint/429>
- Billingsley, B. S. (2004). Special education teacher retention and attrition: A critical analysis of the research literature. *The Journal of Special Education*, 38(1), 39-55.
- Billingsley, B. S. (2007). Factors influencing special education teacher quality and effectiveness. Dans L. Florian (dir.), *The SAGE handbook of special education* (p. 295-306). Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Bissonnette, S. (2008). *Réforme éducative et stratégies d'enseignement : Synthèse de recherches sur l'efficacité de l'enseignement et des écoles*. (Thèse de doctorat, Université Laval, Québec, QC). Repéré à <http://www.theses.ulaval.ca/2008/25356/>
- Blais, M., & Martineau, S. (2008). L'analyse inductive générale: description d'une démarche visant à donner un sens à des données brutes. *Recherches qualitatives*, 26(2), 1-18.
- Borges, C., & Lessard, C. (2008). Pratique enseignante et « travail curriculaire » dans le contexte de la réforme secondaire au Québec. *Les sciences de l'éducation - Pour l'ère nouvelle*, 41(4), 29-57. doi: 10.3917/lstdle.414.0029
- Bressoux, P. (2001). Réflexion sur l'effet-maître et l'étude des pratiques enseignantes. Dans M. Bru & J.-J. Maurice (dir.), *Les pratiques enseignantes: contributions plurielles* (vol. 5, p. 35-52). Toulouse, France: Presses universitaires du Mirail.
- Breton, S. (2015). *La différenciation pédagogique en classe d'adaptation scolaire au secondaire*. (Essai, Université Laval, Québec, QC).

- Brinton, B., & Fujiki, M. (1999). Social interactional behaviors of children with specific language impairment. *Journal of speech, language and hearing research*, 19(2), 49-69.
- Broc, L., Bernicot, J., Olive, T., Favart, M., Reilly, J., Quémart, P., & Uzé, J. (2013). Lexical spelling in children and adolescents with specific language impairment: variations with the writing situation. *Research in developmental disabilities*, 34, 3253-3266.
- Brossard, L. (1999). Construire des compétences, tout un programme! Entrevue avec Philippe Perrenoud. *Vie pédagogique*, 112, 16-20.
- Bru, M. (2002). Pratiques enseignantes: des recherches à conforter et à développer. *Revue française de pédagogie*, 138, 63-73.
- Bru, M., & Talbot, L. (2001). Les pratiques enseignantes: une visée, des regards. Dans M. Bru & J.-J. Maurice (dir.), *Les pratiques enseignantes: contributions plurielles* (vol. 5, p. 9-34). Toulouse, France: Presses universitaires du Mirail.
- Bunker, V. J. (2008). *Professional learning communities, teacher collaboration, and student achievement in an era of standards based reform*. (Thèse de doctorat, Lewis & Clark College, Oregon, OR). Accessible par ProQuest Dissertations & Thesis. (304377222)
- Buttiens, B. (1991). *Audimutité, dysphasie: définition, difficultés associées, comportements observables, description des différents déficits*. Québec, QC: s.n.
- Campbell, B. (1999). *Les intelligences multiples : guide pratique*. Montréal, QC: Chenelière/Didactique.
- Carette, V. (2008). Les caractéristiques des enseignants efficaces en question. *Revue française de pédagogie*, (162), 81-93.
- Caron, J. (2003). *Apprivoiser les différences : guide sur la différenciation des apprentissages et la gestion des cycles*. Montréal, QC: Les Éditions de la Chenelière.
- Caron, J. (2008). *Différencier au quotidien : cadre d'expérimentation avec points de repère et outils-support*. Montréal, QC: Chenelière Éducation.
- Cartledge, G. (2005). Restrictiveness and race in special education: the failure to prevent or return. *Learning disabilities : a contemporary journal*, 3(1), 27-32.
- Chapman, C., Legault, L., & Vagle, N. (2012). *Motiver ses élèves : 25 stratégies pour susciter l'engagement*. Montréal, QC: Chenelière-éducation.
- Clanet, J. (2012). De la pratique enseignante à l'acte instrumental d'enseigner. Dans J. Clanet (dir.), *Pratiques enseignantes: quels ancrages théoriques pour quelles recherches?* (p. 49-71). Paris, France: L'Harmattan.

- Collette, E., & Schelstraete, M.-A. (2012). Difficultés pragmatiques des enfants dysphasiques. Dans C. Maillart & M.-A. Schelstraete (dir.), *Les dysphasies: de l'évaluation à la rééducation* (p. 153-172). Issy-les-Moulineaux, France: Elsevier Masson.
- Commission scolaire de Montréal. (2012a). *Document 8.3 - Classe de langage*. Montréal, QC: CSDM. Repéré à <http://www2.csdm.qc.ca/sassc/referentielEHDAA/Docs/CahierSign/Doc8.3.pdf>
- Commission scolaire de Montréal. (2012b). *Document 8.5 - Référence à un point de service - Classe de communication*. Montréal, QC: CSDM. Repéré à <http://www2.csdm.qc.ca/sassc/Docs/CahierSign/Doc8.5.pdf>
- Commission scolaire des Samares. (2005). *Guide de référence pour les parents d'EHDAA*. Saint-Félix-de-Valois, QC: CSS. Repéré à http://www.cssamares.qc.ca/ccsehdaa/guide/Guide_parents_CSS_2005.pdf
- Commission scolaire Marie-Victorin. (2013). *Description des classes spécialisées et des groupes spécialisés intégrés - 2013-2014 - primaire*. Longueuil, QC: CSMV.
- Creswell, J. W. (2012). *Educational research: planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. Boston, MA: Pearson Education.
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry & research design: choosing among five approaches*. Los Angeles: CA: SAGE publications.
- Creswell, J. W. (2014). *Research design: qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4^e éd.). Los Angeles: CA: SAGE publications.
- Davies, P., Shanks, B., & Davies, K. (2004). Improving narrative skills in young children with delayed language development. *Educational review*, 56(3), 271-286.
- de Peretti, A., Boniface, J., & Legrand, J.-A. (2013). *Encyclopédie de l'évaluation en formation et en éducation: guide pratique* (3^e éd.). Issy-les-Moulineaux, France : ESF.
- de Saint-André, M. D., Montesinos-Gelet, I., & Morin, M.-F. (2010). Avantages et limites des approches méthodologiques utilisées pour étudier les pratiques enseignantes. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 13(2), 159-176.
- de Weck, G., & Marro, P. (2010). *Les troubles du langage chez l'enfant: description et évaluation*. Issy-les-Moulineaux, France: Elsevier Masson SAS.
- Deudelin, C., Desjardins, J., Dezutter, O., Thomas, L., Corriveau, A., Lavoie, F. B., & Hébert, M. (2007). L'évaluation formative en contexte de renouveau pédagogique au primaire: analyse de pratiques au service de la réussite. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 10(1), 27-45.

- Debeurme, G., & Van Grunderbeeck, N. (2002). *Enseignement et difficulté d'apprentissage*. Sherbrooke, QC: Éditions du CRP.
- Desjardins, V. (2006). *Le développement professionnel d'enseignants intervenant auprès d'élèves dysphasiques*. (Mémoire de maîtrise, Université du Québec à Montréal, Montréal, QC). Repéré à www.archipel.uqam.ca/2909/1/M9514.pdf
- Drapeau, M. (2004a). Les critères de scientificité en recherche qualitative. *Pratiques Psychologiques*, 10(1), 79-86. doi: 10.1016/j.prps.2004.01.004
- Drapeau, P. (2004b). *Differentiated instruction: making it work*. New York, NY: Scholastic.
- Ducette, J. P., Sewell, T. E., & Poliner Shapiro, J. (1996). Diversity in education: problems and possibilities. Dans F. B. Murray (dir.), *The teacher educator's handbook* (p. 323-381). San Francisco, CA: Jossey Bass.
- Dugas, B. (2009). *La grammaire de la phrase en 3D*. Montréal, QC: Chenelière Éducation.
- Egaud, C. (2001). *Les troubles spécifiques du langage oral et écrit: les comprendre, les prévenir et les dépister, accompagner l'élève*. Lyon, France: Centre régional de documentation pédagogique de Lyon.
- English-Sand, P., & Zhang, C. (2007). Differentiated instruction. Dans A. M. Bursztyrn (dir.), *The Praeger handbook of special education* (p. 90-92). Westport, CT: Praeger publishers.
- Fédération des syndicats de l'enseignement, & Centrale des syndicats du Québec (2013). *Référentiel: les élèves à risque et HDAA. Référentiel pour le personnel enseignant qui intervient auprès des élèves ayant des besoins particuliers - élèves à risque et élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (HDAA)* (2^e éd.). Montréal, QC: CSQ, FSE.
- Finestack, L. H., & Fey, M. E. (2009). Evaluation of a deductive procedure to teach grammatical inflections to children with language impairment. *American journal of speech-language pathology*, 18, 289-302.
- Fortin, M.-F. (2010). *Fondements et étapes du processus de recherche: méthodes quantitatives et qualitatives* (2^e éd.). Montréal, QC: Chenelière Éducation.
- Fortin L., Filiault, M., Plante, A., & Bradley, M.-F. (2011). *Recension des écrits sur le regroupement homogène ou hétérogène des élèves*. Sherbrooke, QC: Chaire de recherche de la Commission scolaire de la Région-de-Sherbrooke sur la réussite et la persévérance scolaire.
- Gabriel, A., & Urbain, C. (2012). Implication des mécanismes d'apprentissage de régularités dans l'acquisition du langage chez l'enfant sain et dysphasique. Dans C. Maillart & M.-

- A. Schelstraete (dir.), *Les dysphasies: de l'évaluation à la rééducation* (p. 35-56). Issy-les-Moulineaux, France: Elsevier Masson.
- Gagnon, Y.-C. (2011). *L'étude de cas comme méthode de recherche* (2^e éd.). Québec, QC: Presses de l'Université du Québec.
- Ganz, J. B., & Flores, M. M. (2009). The effectiveness of direct instruction for teaching language to children with autism spectrum disorders: identifying materials. *Journal of autism and developmental disorders*, 39(1), 75-83.
- Gaouette, D. (2002). *En-tête, Guide d'enseignement, Français, 1^{er} cycle, Théo et Raphaëlle*. Montréal, QC: Pearson ERPI.
- Gauthier, N. (2011). *L'application de la différenciation pédagogique: identification, description et comparaison des pratiques d'enseignantes en classe de 1^{re} année du 1^{er} cycle du primaire en situation d'enseignement de la lecture*. (Mémoire de maîtrise, Université du Québec à Rimouski, Rimouski, QC). Accessible par ProQuest Dissertations & Thesis. (MR91368)
- Gérard, C.-L. (1996). *L'enfant dysphasique*. Paris, France: DeBoeck Université.
- Gersten, R., & Santoro, L. E. (2007). Advances in research on teaching students who experience difficulties in learning: grappling with the issue of access to the general curriculum. Dans L. Florian (dir.), *The SAGE handbook of special education* (p. 187-206). Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Giasson, J. (2011). *La lecture. Apprentissage et difficultés*. Montréal, QC: Gaëtan Morin éditeur et Chenelière Éducation.
- Gillig, J.-M. (2008). *Remédiation, soutien et approfondissement à l'école*. Paris, France: Hachette Éducation.
- Gingras, L., Paquet, T., & Sarrazin, C. (2006). *Efficacité des modèles d'organisation des services éducatifs sur le développement des compétences langagières d'élèves présentant une dysphasie sévère. Rapport de recherche*. Repéré à http://blogue.education0312.qc.ca/wp-content/uploads/2013/09/Rapport_eff-modèle-sé-dysphasie.pdf
- Goigoux, R. (2007). Un modèle d'analyse de l'activité des enseignants. *Éducation et didactique*, 1(3), 47-70.
- Good, T. L., & Brophy, J. E. (2003). *Looking in classrooms*. Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Goupil, G. (2007). *Les élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage* (3^e éd.). Montréal, QC: Gaëtan Morin éditeur et Chenelière-éducation.

- Goupil, G., & Comeau, M. (1993). Les difficultés d'apprentissage: la parole aux enfants. *Vie pédagogique*, 85, 17-20.
- Gouvernement du Canada (2005). *Énoncé de politique des trois conseils: éthiques de la recherche avec des êtres humains*. Ottawa, ON: IRSC, CRSNG, CRSH.
- Green, D. W. (2011). *Teachers assessments of differentiated instructional methods in a middle school classroom*. (Thèse de doctorat, Université Walden, Minneapolis, MN). Accessible par ProQuest Dissertations & Thesis. (3457354)
- Green, L. B., & Klecan-Aker, J. S. (2012). Teaching story grammar components to increase oral narrative ability: a group intervention study. *Child language teaching and therapy*, 28(3), 263-276.
- Grenier, N. (2013). *Les pratiques de différenciation d'enseignantes du primaire en classe multiethnique au Québec*. (Mémoire de maîtrise, Université de Sherbrooke, Sherbrooke, QC). Accessible par ProQuest Dissertations & Thesis. (MR91663)
- Groupe de travail sur la différenciation pédagogique en Outaouais. (2005). *La différenciation pédagogique : théories et applications*. Québec, QC: Minsitère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, Direction régionale de l'Outaouais.
- Guay, M.-H., Legault, G., & Germain, C. (2006). Pour tenir compte de chacun: la différenciation pédagogique. *Vie pédagogique*, 141, 1-4. Repéré à http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/viepedagogique/numeros/141/vp141_DifferentiationPed.pdf
- Hall-Kenyon, K., & Black, S. (2010). Learning from expository texts: classroom-based strategies for promoting comprehension and content knowledge in the elementary grades. *Topics in language disorders*, 30(4), 339-349.
- Hall, T., Strangman, N., & Meyer, A. (2011). *Differentiated instruction and implications for UDL implementation*. Wakefield, MA: National center on accessing the general curriculum.
- Hallinger, P. (2003). Leading educational change: Reflections on the practice of instructional and transformational leadership. *Cambridge Journal of Education*, 33(3), 329-351.
- Hamel, J. (1997). *Étude de cas et sciences sociales*. Montréal, QC: Harmattan.
- Henley, M. (2006). *Classroom management: a proactive approach*. New York city, NY: Pearson Education.
- Hocutt, A. M. (1996). Effectiveness of special education: is placement the critical factor? *The future of children*, 6(1), 77-102.

- Hourcade, J. et Bauwens, J. (2002). *Cooperative teaching: Rebuilding and sharing the schoolhouse*. Austin, TX : Pro-Ed.
- Howard, K. A., & Tryon, G. S. (2002). Depressive symptoms in an type of classroom placement for adolescents with LD. *Journal of learning disabilities*, 35(2), 185-190.
- Ivory, T. (2007). *Improving mathematics achievement of exceptional learners through differentiated and peer-mediated instruction*. (Thèse de doctorat, Nova Southeastern University, Fort Lauderdale, FL). Accessible par ERIC. (ED498376)
- Johnson, R. B., & Onwuegbuzie, A. J. (2004). Mixed methods research: a rsearch paradigm whose time has come. *Educational researcher*, 33(7), 14-26.
- Jones, R. E., Yssel, N., & Grant, C. (2012). Reading instruction in tier 1: bridging the gaps by nesting evidence-based interventions within differentiated instruction. *Psychology in the schools*, 49(3), 210-218. doi: 10.1002/pits.21591
- Kahn, S. (2010). *Pédagogie différenciée*. Bruxelles, Belgique: De Boeck.
- Karsenti, T., & Demers, S. (2004). L'étude de cas. Dans T. Karsenti & L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation: étapes et approches* (p. 209-233). Sherbrooke, QC: CRP.
- Katz, J., & Mirenda, P. (2002). Including students with developmental disabilities in general education classrooms: educational benefits. *International journal of special education*, 17(2), 14-24.
- Kavale, K. A. (2007). Quantitative research synthesis: meta-analysis pf research on meeting special education needs. Dans L. Florian (dir.), *The SAGE handbook of special education* (p. 207-221). Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Kirouac, M.-J. (2010). *L'intégration et la mise en oeuvre de la pratique de différenciation pédagogique chez les enseignants québécois du premier cycle du secondaire*. (Thèse de doctorat, Université de Montréal, Montréal, QC). Repéré à <http://hdl.handle.net/1866/5274>
- Lahalle, F. (2005). Expérience d'enseignante accompagnant des enfants dysphasiques: l'atelier de lecture. *Approche neuropsychologique des apprentissages chez l'enfant*, 17(82), 116-121.
- Lahman, M. K. E., & D'Amaton, R. C. (2007). Case study. Dans A. M. Bursztyrn (dir.), *The Praeger handbook of special education* (p. 175-177). Westport, CT: Praeger publishers.
- 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*. (Mémoire de maîtrise, Université Laval, Québec, QC). Accessible par ProQuest Dissertations & Thesis. (MM20187)

- LaMantia, D. J. (2012). *Uncovering collaborative literacy strategies, alternative assessments, and a personalized behavior plan to support learners with attention deficit hyperactivity disorder*. (Thèse de doctorat, Université Capella, Minneapolis, MN). Accessible par ProQuest Dissertations & Thesis. (3522172)
- Laperrière, A. (1997). Les critères de scientificité des méthodes qualitatives. Dans J. Poupart, J.-P. Deslauriers, L.-H. Groulx, A. Laperrière, R. Mayer & A. P. Pires (dir.), *La recherche qualitative: enjeux épistémologiques et méthodologiques* (p. 365-389). Boucherville, QC: Gaëtan Morin éditeur.
- Laperrière, A. (2009). L'observation directe. Dans B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale: de la problématique à la collecte de données* (p. 311-336). Québec, QC: Presses de l'Université du Québec.
- Laplante, J. (2013). *Raconte-moi les sons*. Québec, QC : éditions Septembre Atouts.
- Laplante, L., & Turgeon, J. (2017, novembre). *Comment intensifier et actualiser les interventions pédagogiques en lecture: du palier 1 vers le palier 2 et le palier 3*. Communication présentée au 4e symposium de l'ADOQ sur le modèle de la réponse à l'intervention, Laval, Québec.
- Larose, F., Grenon, V., & Bédard, J. (2009). Analyse des pratiques enseignantes et la construction d'un référentiel de compétences: perspectives et contraintes méthodologiques. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 12(1), 65-82.
- Leclercq, A.-L., & Leroy, S. (2012). Introduction générale à la dysphasie: caractéristiques linguistiques et approches théoriques. Dans C. Maillart & M.-A. Schelstraete (dir.), *Les dysphasies: de l'évaluation à la rééducation* (p. 5-34). Issy-les-Moulineaux, France: Elsevier Masson.
- Lefebvre, S., Deaudelin, C., & Loiselle, J. (2008). Pratiques d'enseignement et conceptions de l'enseignement et de l'apprentissage d'enseignants du primaire à divers niveaux du processus d'implantation des TIC. *La revue canadienne de l'apprentissage et de la technologie*, 34(1). Repéré à <http://cjlt.csj.ualberta.ca/index.php/cjlt/article/view/173/169>
- Lefevre, G. (2005). L'accès aux pratiques d'enseignement à partir d'une double lecture de l'action. *Journal international sur les représentations sociales*, 2(1), 78-88.
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (3^e éd.). Montréal, QC: Guérin.
- Leplat, J. (1992). *L'analyse du travail en psychologie ergonomique: tome I*. Toulouse, France: Octares.
- Loncke, F. T. (2011). Communication disorders. Dans J. M. Kauffman & D. P. Hallahan (dir.), *Handbook of special education* (p. 221-232). New York, NY: Routledge.

- Lopez, D. M., & Schroeder, L. (2008). *Designing strategies that meet the variety of learning styles of students*. (Mémoire de Maîtrise, Saint Xavier University, Chicago, IL). Accessible par ERIC. (ED500848)
- Lussier, F., & Flessas, J. (2009). *Neuropsychologie de l'enfant : troubles développementaux et de l'apprentissage* (2^e éd.). Paris, France: Dunond.
- Macchi, L., & Schelstraete, M.-A. (2012). Troubles morphosyntaxiques des enfants dysphasiques et leur prise en charge logopédique. Dans C. Maillart & M.-A. Schelstraete (dir.), *Les dysphasies: de l'évaluation à la rééducation* (p. 107-128). Issy-les-Moulineaux, France: Elsevier Masson.
- Maertens, F. (2004). Évolution des services éducatifs publics du Québec destinés aux élèves ayant des besoins particuliers. Dans N. Rousseau & S. Bélanger (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire* (p. 21-34). Sainte-Foy, QC: Presses de l'Université du Québec.
- Majerus, S. (2012). Interprétation et évaluation des déficits de la mémoire à court terme verbal dans les troubles spécifiques du développement du langage. Dans C. Maillart & M.-A. Schelstraete (dir.), *Les dysphasies: de l'évaluation à la rééducation* (p. 57-70). Issy-les-Moulineaux, France: Elsevier Masson.
- Marcel, J.-F., Olry, P., Rothier-Bautzer, É., & Sonntag, M. (2002). Les pratiques comme objet d'analyse. *Revue française de pédagogie*, 138, 135-170.
- Marton, K., Abramoff, B., & Rosenzweig, S. (2005). Social cognition and language in children with specific language impairment (SLI). *Journal of communication disorders*, 38(2), 143-162.
- McCollough, D., Weber, K., Derby, M., & McLaughlin, T. F. (2008). The effects of Teach your child to read in 100 easy lessons on the acquisition and generalization of reading skills with a primary student with ADHD/PI. *Child & family behavior therapy*, 30(1), 61-68.
- McGrath, H., & Noble, T. (2008). *Huit façons d'enseigner, d'apprendre et d'évaluer : 200 stratégies utilisant les niveaux taxonomiques des intelligences multiples*. Montréal, QC: Chenelière-éducation.
- McLeskey, J., & Billingsley, B. S. (2008). How does the quality and stability of the teaching force influence the research-to-practice gap?: A perspective on the teacher shortage in special education. *Remedial and Special Education*, 29(5), 293-305. doi:10.1177/0741932507312010
- McNeill, B. C., Buckley-Foster, P., & Gillon, G. (2011). Supporting children with reading difficulties within the New Zealand English curriculum. *Support for learning*, 26(3), 115-121.

- Mechling, L. C., & Hunnicutt, J. R. (2011). Computer-based video self-modeling to teach receptive understanding of prepositions by students with intellectual disabilities. *Education and training in autism and developmental disabilities*, 46(3), 369-385.
- Meirieu, P. (2004). *L'école, mode d'emploi : des "méthodes actives" à la pédagogie différenciée ; postface : la pédagogie différenciée est-elle dépassée?* (14^e éd.). Issy-les-Moulineaux, France: ESF éditeur.
- Meirieu, P. (2009). *L'école, mode d'emploi: Des "méthodes actives" à la pédagogie différenciée*. Paris, France: ESF éditeur.
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. (2015). *Indices de défavorisation (2014-2015)*. Québec, QC: Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2001). *La formation à l'enseignement : les orientations relatives à la formation en milieu de pratique*. Québec, QC: Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport. (2004). *Le plan d'intervention...au service de la réussite éducative: cadre de référence pour l'établissement des plans d'intervention*. Québec, QC: Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2006a). *La différenciation de l'évaluation: questions et éléments de réponse: principales références dans les encadrements ministériels*. Québec, QC: Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2006b). *Programme de formation de l'école québécoise. Éducation préscolaire. Enseignement primaire*. Québec, QC: Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2007). *L'organisation des services éducatifs aux élèves à risque et aux élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA)*. Québec, QC: Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2008a). *Déclaration des effectifs scolaires, 2005-2006 et 2006-2007*. Québec, QC: Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2008b). *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, QC: Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2009). *À la même école! Les élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage: évolution des effectifs scolaire à l'école publique*. Québec, QC: Gouvernement du Québec.

- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2009). *Les échelles des niveaux de compétences. Enseignement primaire, 1^{er} cycle*. Québec, QC: Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2010). *Rencontre des partenaires en éducation. Document d'appui à la réflexion. Rencontre sur l'intégration des élèves handicapés ou en difficulté* (n° 978-2-550-60127-2). Québec, QC: Gouvernement du Québec. Repéré à <http://www.mels.gouv.qc.ca/references/publications/resultats-de-la-recherche/detail/article/rencontres-des-partenaires-en-education-document-dappui-a-la-reflexion-rencontre-sur-linte/>
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2011). *Lignes directrices pour l'intégration scolaire des handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage*. Québec, QC: Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2014). *Précisions sur la flexibilité pédagogique, les mesures d'adaptation et les modifications pour les élèves ayant des besoins particuliers*. Québec, QC: Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec. (1976). *L'éducation de l'enfance en difficulté d'adaptation et d'apprentissage au Québec. Rapport du comité provincial de l'enfance inadaptée, COPEX 1974-1976*. Québec, QC: Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec. (1999). *Une école adaptée à tous ses élèves: politique de l'adaptation scolaire*. Québec, QC: Gouvernement du Québec.
- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research: a guide to design and implementation*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Miller, G., & Dingwall, R. (1997). *Context and method in qualitative research*. Londres, Angleterre: SAGE.
- Montgomery, J. K., & Hayes, L. L. (2005). Literacy transition strategies for upper elementary students with language-learning disabilities. *Communication disorders quarterly*, 26(2), 85-93.
- Morgan, D. L. (2007). Paradigms lost and pragmatism regained: methodological implications of combining qualitative and quantitative methods. *Journal of mixed methods research*, 1(1), 48-76. doi: 10.1177/2345678906292462
- Motsch, H.-J., & Riehemann, S. (2008). Effects of "context-optimization" on the acquisition of grammatical case in children with specific language impairment: an experimental evaluation in the classroom. *International journal of language & communication disorders*, 43(6), 683-698.
- Mucchielli, A. (1996). *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales*. Paris, France: Armand Colin.

- Mucchielli, A. (2007). Les processus intellectuels fondamentaux sous-jacents aux techniques et méthodes qualitatives. *Recherches qualitatives, Hors série*(3), 1-27.
- Nation, K., Clarke, D. B., Wright, B., Williams, C. (2006). Patterns of reading ability in children with autism spectrum disorder. *Journal of autism and developmental disorders*, 36(7), 911-919. doi: 10.1007/s10803-006-0130-1
- Nelson, N. W. (2005). The contexte of dicourse difficulty in classroom and clinic: an update. *Topics in language disorders*, 25(4), 322-331.
- Nootens, P. (2010). *Étude descriptive de pratiques exemplaires d'adaptation de l'enseignement en contexte d'inclusion d'élèves en difficultés langagières au primaire*. (Thèse de doctorat, Université de Sherbrooke, Sherbrooke, QC). Accessible par ProQuest Dissertations & Thesis. (NR75075)
- Nootens, P., & Debeurme, G. (2010). L'enseignement en contexte d'inclusion: proposition d'un modèle d'analyse des pratiques d'adaptation. *Nouveaux c@hiers de la recherche en éducation*, 13(2), 127-144. doi: 10.7202/1017286ar
- Nootens, P., Morin, M.-F., & Montesinos-Gelet, I. (2012). La différenciation pédagogique du point de vue d'enseignants québécois: quelles différences pour les pratiques d'enseignement en contexte d'entrée dans l'écrit? *Revue canadienne de l'éducation*, 35(2), 268-284. Repéré à <http://ojs.vre.upei.ca/index.php/cje-rce/article/view/1022>
- O'Brien, T., & Guiney, D. (2001). *Differentiation in teaching and learning - Principles and practice*. Londres, Angleterre: Continuum.
- Ordre des orthophonistes et audiologistes du Québec (1998). *Les troubles de la parole et du langage*. Montréal, QC: Ordre des orthophonistes et audiologistes du Québec.
- Ordre des orthophonistes et audiologistes du Québec (2004). *Guide et outils cliniques - Trouble primaire du langage/Dysphasie*. Montréal, QC: Ordre des orthophonistes et audiologistes du Québec.
- Ordre des orthophonistes et audiologistes du Québec (2005). *Trouble primaire du langage/Dysphasie*. Montréal, QC: Ordre des orthophonistes et audiologistes du Québec.
- Organisation mondiale de la santé (1997). *Classification statistique internationale des maladies et des problèmes de santé connexes CIM-10* (10^e éd.). Genève, Suisse: Organisation mondiale de la santé.
- Ouellet, F. (2010). Chapitre 10 - La prise en compte de la diversité en milieu scolaire. Dans P. Toussaint (dir.), *La diversité ethnoculturelle en éducation : enjeux et défis pour l'école québécoise*. (pp.275-316). Québec, QC: Presses de l'Université du Québec.

- Paillé, P., & Mucchielli, A. (2006). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (2^e éd.). Paris, France: Armand Collin.
- Paré, M. (2011). *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*. (Thèse de doctorat, Université de Montréal, Montréal, QC). Repéré à <http://hdl.handle.net/1866/6293>
- Paré, M., Leblanc, M., Sermier-Dessemontet, R., Prud'Homme, L., Aucoin, A., & David, R. (2013, avril). *Méthode de recherche favorisant la comparaison intersites des pratiques de différenciation pédagogique des enseignants oeuvrant dans un contexte inclusif*. Communication présentée au 2e Colloque international De l'intégration à l'inclusion scolaire: regards croisés sur les défis actuels de l'école, Bienne, Suisse.
- Paré, M. et Trépanier, N. (2015, mai). *Accès au programme : les limites de la différenciation des contenus au primaire*. Communication présentée au 83e congrès de l'ACFAS Colloque 534 Comprendre l'exclusion dans les systèmes éducatifs pour mieux parvenir à l'inclusion, Rimouski, Québec.
- Patterson, D., Houchins, D. E., Jolivette, K., Heflin, J., & Fredrick, L. (2011). The differential effects of direct instruction and procedural facilitators on the writing outcomes of fifth-grade students with behavior disorders. *Journal of direct instruction, 11*, 1-14.
- Pearce, L. R. (2009). Helping children with emotional difficulties: a response to intervention investigation. *Rural educator, 30*(2), 34-46. Repéré à <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ869307.pdf>
- Perrenoud, P. (1997). *Pédagogie différenciée: des intentions à l'action*. Paris, France: ESF.
- Pires, A. P. (1997). Échantillonnage et recherche qualitative: essai théorique et méthodologique. Dans J. Poupart, J.-P. Deslauriers, L.-H. Groulx, A. Laperrière, R. Mayer & A. P. Pires (dir.), *La recherche qualitative: enjeux épistémologiques et méthodologiques* (p. 113-169). Boucherville, QC: Gaëtan Morin éditeur.
- Pounder, D. G. (1999). Teacher teams: Exploring job characteristics and work-related outcomes of work group enhancement. *Educational Administration Quarterly, 35*(3), 317-348. DOI : 10.1177/0013161X99353002
- Presseau, A. (2004). *Intégrer l'enseignement stratégique dans sa classe*. Montréal, QC: Chenelière/McGraw-Hill.
- Prud'homme, L. (2007). *La différenciation pédagogique: analyse du sens construit par des enseignantes et un chercheur-formateur dans un contexte de recherche-action-formation*. (Thèse de doctorat, Université du Québec à Montréal, Montréal, QC). Repéré à <http://www.archipel.uqam.ca/745/1/D1599.pdf>

- Prud'homme, L., & Bergeron, G. (2012). Au-delà de la communication des contenus: une vision plus flexible de l'enseignement. *Prisme*, 17, 12-13.
- Prud'homme, L., Dolbec, A., Brodeur, M., Presseau, A., & Martineau, S. (2005). La construction d'un îlot de rationalité autour du concept de différenciation pédagogique. *Journal of the canadian association for curriculum studies*, 3(1), 1-31.
- Prud'homme, L., Dolbec, A., & Guay, M.-H. (2011). Le sens construit autour de la différenciation pédagogique dans le cadre d'une recherche-action-formation. *Éducation et francophonie*, 39(2), 165-188. Repéré à <http://id.erudit.org/iderudit/1007733ar>
- Przesmycki, H. (1991). *Pédagogie différenciée*. Paris, France: Hachette Éducation.
- Przesmycki, H. (2004). *La pédagogie différenciée* (2^e éd.). Paris, France: Hachette Éducation.
- Pullen, P.C., & Cash, D. B. (2007). Reading. Dans J. M. Kauffman & D. P. Hallahan (dir.), *Handbook of special education* (p. 409-421). New York, NY: Routledge
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. V. (1995). *Manuel de recherche en sciences sociales* (2^e éd.). Paris, France: Dunod.
- Rader, L. A. (2008). HELP: Healthy Early Literacy Program. *Teaching exceptional children*, 5(2), Article 3.
- Reed, V. A. (1994). *An introduction to children with langage disorders* (2^e éd.). New-York, NY: Macmillan College Publishing company.
- Rivkin, S. G., Hanushek, E. A., & Kain, J. F. (2005). Teachers, schools, and academic achievement. *Econometrica*, 73(2), 417-458.
- Rix, J., Hall, K., Nind, M., Sheehy, K., & Wearmouth, J. (2009). What pedagogical approaches can effectively include children with special educational needs in mainstream classrooms? A systematic literature review. *Support for learning*, 24(286-94).
- Rondal, J. A., Seron, X., & Alegria, J. (2000). *Troubles du langage: bases théoriques, diagnostic et rééducation*. Liège, Belgique: Mardaga.
- Rose, R. (2007). Curriculum considerations in meeting special educational needs. Dans L. Florian (dir.), *The SAGE handbook of special education* (p. 295-306). Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Roy, N., & Garon, R. (2013). Étude comparative des logiciels d'aide à l'analyse de données qualitatives: de l'approche automatique à l'approche manuelle. *Recherches qualitatives*, 32(1), 154-180.

- Roy, S. N. (2009). L'étude de cas. Dans B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale: de la problématique à la collecte de données* (p. 199-225). Québec, QC: Presses de l'Université du Québec.
- Samson, M. (1993). *Les classes de langage à la CECM*. Montréal, QC: Commission des écoles catholiques de Montréal, Service des études.
- Santiago-Delefosse, M. (2004). Évaluer la qualité des publications: quelles spécificités pour la recherche qualitative? *Pratiques psychologiques*, 10, 243-254. doi: 10.1016/j.prps.2004.07.010
- Saulnier-Beaupré, K. (2012). *Les pratiques d'enseignement de la littératie d'enseignants experts du premier cycle du primaire et la place accordée à la différenciation pédagogique*. (Thèse de doctorat, Université de Montréal, Montréal, QC). Accessible par ProQuest Dissertations & Thesis. (NR98471)
- Saunders-Hampton, N. (2013). *Inclusive models of education in mainstream schools: a teacher's experience*. (Mémoire de maîtrise, Nipissing University, North Bay, ON). Accessible par ProQuest Dissertations & Thesis. (MR87450)
- Savoie-Zajc, L. (2009). L'entrevue semi-dirigée. Dans B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale: de la problématique à la collecte de données* (p. 337-360). Québec, QC: Presses de l'Université du Québec.
- Savoie-Zajc, L. (2011). La recherche qualitative/interprétative en éducation. Dans T. Karsenti & L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation: étapes et approches* (3^e éd., p. 123-147). Saint-Laurent, QC: ERPI.
- Schelstraete, M.-A. (2012). Relations entre langage oral et langage écrit dans les troubles spécifiques du développement du langage oral. Dans C. Maillart & M.-A. Schelstraete (dir.), *Les dysphasies: de l'évaluation à la rééducation* (p. 71-99). Issy-les-Moulineaux, France: Elsevier Masson.
- Schmoker, M. (2007). A chance for change: Key levers for improving teaching and learning. *American School Board Journal*, 194(4), 45-46.
- Seashore Louis, K., Dretzke, B. et Wahlstrom, K. (2010). How does leadership affect student achievement? Results from a national US survey. *School effectiveness and school improvement*, 21(3), 315-336. DOI : 10.1080/09243453.2010.486586
- Silverman, D. (1997). The logics of qualitative research. Dans G. Miller & R. Dingwall (dir.), *Context and method in qualitative research* (p. 13-26). Londres, Angleterre: SAGE.
- Smutny, J. F., Meckstroth, E. A., & Walker, S. Y. (2008). *Enseigner aux jeunes enfants doués en classe régulière*. Montréal, QC: Chenelière-éducation.

- Snyder, M., & Stukas, A. A., Jr. (1999). Interpersonal processes: The interplay of cognitive, motivational, and behavioral activities in social interaction. *Annual Review of Psychology*, 50, 273–303.
- Spencer, E. J., Goldstein, H., & Kaminski, R. (2012). Teaching vocabulary in storybooks: embedding explicit vocabulary instruction for young children. *Young exceptional children*, 15(1), 18-32.
- Sprenger, M., Demers, D. D., & Sirois, G. (2010). *La différenciation pédagogique : enseigner en fonction des styles d'apprentissage et de la mémoire*. Montréal, QC: Chenelière-Éducation.
- Stake, R. E. (2006). *Multiple case study analysis*. New-York, NY: Guilford Press.
- Stake, R. E. (2008). Qualitative studies. Dans N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (dir.), *Strategies of qualitative inquiry* (p. 119-149). Thousand Oaks, CA: SAGE publications.
- Steele, S. C., & Mills, M. T. (2011). Vocabulary intervention for school-age children with language impairment: a review of evidence and good practice. *Child language teaching and therapy*, 27(3), 354-370.
- Sturm, J. M. (2012). An enriched writers' workshop for beginning writers with developmental disabilities. *Topics in language disorders*, 32(4), 335-360.
- Takala, M. (2006). The effects of reciprocal teaching on reading comprehension in mainstream and special (SLI) education. *Scandinavian journal of educational research*, 50(5), 559-576.
- Talbot, L. (2012a). Étudier les pratiques d'enseignement confrontées aux difficultés d'apprentissage: une proposition de cadre théorique et de méthodologie de recherche. Dans J. Clanet (dir.), *Pratiques enseignantes: quels ancrages théoriques pour quelles recherches?* (p. 73-93). Paris, France: L'Harmattan.
- Talbot, L. (2012b). Les recherches sur les pratiques enseignantes efficaces : synthèse, limites et perspectives. *Questions vives*, 6(18), 129-140.
- Taly, V., & Emmanuelli, M. (2013). Éclairage psychanalytique du trouble spécifique du développement du langage oral ou dysphasie de l'enfant. *Bulletin de psychologie*, 2(524), 167-178.
- Thomas, D. R. (2006). A general inductive approach for analyzing qualitative evaluation data. *American Journal of Evaluation*, 27(2), 237-246. doi: 10.1177/10982140052833748
- Tochon, F. V. (1993). *L'enseignante experte, l'enseignant expert*. Paris, France: Nathan.

- 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. (2000). Differentiation of Instruction in the Elementary Grades. ERIC Digest: ERIC Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education, Champaign, IL.
- Tomlinson, C. A. (2004). *La classe différenciée*. Montréal, QC: Chenelière/McGraw-Hill.
- Tomlinson, C. A., & Demers, D. D. (2010). *Vivre la différenciation en classe*. Montréal, QC: Chenelière-éducation.
- Toussaint, P. (2010). Chapitre 2 - Portrait de la diversité de l'école québécoise en contexte du vivre-ensemble. Dans P. Toussaint (dir.), *La diversité ethnoculturelle en éducation : enjeux et défis pour l'école québécoise*. (pp.35-60). Québec, QC: Presses de l'Université du Québec.
- Touzin, M., & Leroux, M.-N. (2011). *100 idées pour venir en aide aux enfants dysphasiques. Comment leur donner la parole? Comment favoriser leurs apprentissages en classe et à la maison?* Paris, France: Éditions Tom Pousse.
- Trépanier, N. (2005). *L'intégration scolaire des élèves en difficulté: une typologie de modèles de service* (2^e éd.). Montréal, QC: Éditions nouvelles AMS.
- Trouilloud, D. & Sarrazin, P. (2003). Note de synthèse: Les connaissances actuelles sur l'effet Pygmalion: processus, poids et modulateurs. *Revue française de pédagogie*, 145, 89-119. doi: 10.3406/rfp.2003.2988
- Tunaru, M. A. (2012). *What are the secondary mathematics teacher's beliefs and attitudes towards the use of differentiated instruction for ELL students?* (Mémoire de maîtrise, Université Southern connecticut State, New Haven, CT). Accessible par ProQuest Dissertations & Thesis. (1522701)
- Université de Montréal. (2004). *Recueil officiel. Règlements, directives, politiques et procédures. Politique sur la recherche avec des êtres humains* (n° 60.1). Montréal, QC: Secrétariat général de l'Université de Montréal. Repéré à http://secretariatgeneral.umontreal.ca/fileadmin/user_upload/secretariat/doc_officiels/reglements/recherche/rech60_1-politique-recherche-avec-etres-humains.pdf
- VanSciver, J. H., & Conover, V. A. (2009). Making accommodations work for students in the special education setting. *Teaching Exceptional Children Plus*, 6(2), Article 2.
- Van der Maren, J.-M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation* (2^e éd.). Montréal, QC: Presses de l'Université de Montréal.

- van Weerdenburg, M., Verhoeven, L., Bosman, A., & van Balkom, H. (2011). Predicting word decoding and word spelling development in children with specific language impairment. *Journal of communication disorders*, 44, 392-411.
- Vergara, A. R. (2009). *Étude de l'efficacité des classes de langage dans la région de Montréal sur la réussite éducative des élèves dysphasiques sévères*. (Mémoire de maîtrise, Université de Montréal, Montréal, QC). Repéré à <http://hdl.handle.net/1866/3601>
- Vermersch, P. (1994). *L'entretien d'explicitation*. Issy-les-Moulineaux, France: ESF.
- Vescio, V., Ross, D. et Adams, A. (2008). A review of research on the impact of professional learning communities on teaching practice and student learning. *Teaching and Teacher Education*, 24(1), 80-91. DOI : 10.1016/j.tate.2007.01.004
- Viau, R. (1994). *La motivation en contexte scolaire*. Saint-Laurent, QC: Éditions du Renouveau Pédagogique Inc.
- Vienneau, R. (2005). *Apprentissage et enseignement: Théories et pratiques*. Montréal, QC: Gaëtan Morin éditeur.
- Vienneau, R. (2010). Les effets de l'inclusion scolaire: une recension des écrits (2000 à 2009). Dans N. Rousseau (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire: pistes d'action pour apprendre tous ensemble* (p. 237-263). Québec, QC: Presses de l'Université du Québec.
- Viens, C. (2010). *Diversité et minorité: pistes pour soutenir et orienter la mise en oeuvre de la différenciation pédagogique en milieu francophone minoritaire albertain*. (Mémoire de maîtrise, Université d'Alberta, Edmonton, AB). Accessible par ProQuest Dissertations & Thesis. (MR71244)
- Villeneuve, M. (2011). *Évaluation de la compétence sociale d'élèves dysphasiques de niveau primaire fréquentant une école d'enseignement spécialisé*. (Mémoire de maîtrise, Université Laval, Québec, QC). Repéré à www.theses.ulaval.ca/2011/28027/28027.pdf
- Vinatier, I., & Altet, M. (2008). Introduction: les analyses de la pratique et de l'activité de l'enseignant. Dans I. Vinatier & M. Altet (dir.), *Analyser et comprendre la pratique enseignante* (p. 9-22). Rennes, France: Presses universitaires de Rennes.
- Vinatier, I., & Pastré, P. (2007). Organiseurs de la pratique et/ou de l'activité enseignante. *Recherche et formation*, 56, 95-108.
- Welsh, D. K. (2010). *Effects of differentiated instruction and word attack strategies on struggling readers*. (Thèse de doctorat, Northcentral University, Prescott Valley, AZ). Accessible par ProQuest Dissertations & Thesis. (3407325)
- Whitaker, S. R. (2008). *One national board certified teacher's post-certification journey with differentiated reading instruction in middle school language arts*. (Thèse de doctorat,

University of Virginia, Charlottesville, VA). Accessible par ProQuest Dissertations & Thesis. (3353850)

Whitten, E., Demers, D. D., Esteves, K. J., & Woodrow, A. (2012). *La réponse à l'intervention : un modèle efficace de différenciation*. Montréal, QC: Chenelière-éducation.

Winebrenner, S., & Demers, D. D. (2008). *Enseigner aux élèves en difficulté en classe régulière*. Montréal, QC: Chenelière Éducation.

Yin, R. K. (2009). *Case study research: design and methods* (4^e éd.). Thousand Oaks, CA: SAGE publications.

Zigmond, N. P., & Kloo, A. (2011). General and special education are (and should be) different. Dans J. M. Kauffman & D. P. Hallahan (dir.), *Handbook of special education* (p. 160-172). New York, NY: Routledge.

ANNEXE 1 – DOCUMENT DE SOLLICITATION

Bonjour,

Dans le cadre d'un mémoire de recherche, je vous invite à participer à la recherche suivante

Étude des pratiques d'enseignants en classe spécialisée.

Voici les diverses informations concernant la recherche pour laquelle je sollicite votre participation.

1. Objectifs de la recherche.

L'objectif de ce projet est d'étudier vos pratiques différenciées en classe et les besoins de vos élèves que vous prenez en compte dans votre enseignement.

2. Participation à la recherche

La participation à cette recherche consiste à remplir dans un premier temps un questionnaire sur les caractéristiques de la classe, vos pratiques et votre parcours professionnel. Ensuite, vous serez invité à une première entrevue individuelle de 90 minutes avec la chercheuse. Cette entrevue portera sur votre perception de l'enseignement en classe spécialisée, les besoins des élèves, et la planification de l'enseignement. Puis, il y aura une période d'observation en classe suivie ultérieurement d'une entrevue individuelle de 60 minutes. Durant l'observation, la chercheuse prendra uniquement des notes d'observation et n'interférera pas dans votre enseignement. L'observation et les entrevues individuelles auront lieu à un moment que vous choisirez. Les entrevues seront enregistrées en audio, puis transcrites. Vous aurez accès aux notes d'observations de la chercheuse.

3. Confidentialité

Les renseignements que vous nous donnerez demeureront confidentiels. Votre identité sera protégée en vous attribuant un nom fictif.

4. Avantages et inconvénients

En participant à cette recherche, vous ne courez pas de risques ou d'inconvénients particuliers.

5. Droit de retrait

Votre participation est entièrement volontaire. Vous êtes libre de vous retirer en tout temps.

6. Compensation

Les participants retenus recevront un billet de participation au tirage de deux cartes-cadeaux de 40\$ chez les Éditions Passe-Temps pour leur participation complète au projet de recherche.

Si vous êtes intéressé(e)s à participer à la recherche, veuillez communiquer avec moi par courriel à l'adresse suivante : joanne.caron-piche@umontreal.ca.

Au plaisir,

Chercheuse principale: Joanne Caron-Piché, étudiante à la maîtrise, Département de psychopédagogie et d'andragogie, Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal

ANNEXE 2 – QUESTIONNAIRE PRÉLIMINAIRE

Questionnaire préliminaire

Ce questionnaire préliminaire consiste à donner un aperçu de votre formation professionnelle, de votre classe, de votre perception quant à la différenciation pédagogique ainsi que de vos pratiques pédagogiques en classe. Il est prévu qu'un temps de 60 minutes maximum est nécessaire pour remplir le questionnaire.

Merci de votre participation.

Chercheuse principale: Joanne Caron-Piché, étudiante à la maîtrise, Département de psychopédagogie et d'andragogie, Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal

*Obligatoire

Section 1 de 3 - Formation professionnelle

Veillez répondre au meilleur de votre connaissance.

1. Formation initiale suivie *

Plusieurs réponses possibles.

- B.éd. Adaptation scolaire et sociale
- B.éd. Orthopédagogie
- B.éd. Préscolaire et primaire
- Autre :

2. Formation aux études supérieures suivies *

Par exemple, une maîtrise, un doctorat, un certificat, ou toutes autres études de 2e ou 3e cycle à l'université

Plusieurs réponses possibles.

- Oui, précisez la formation dans la case Autre
- Non
- Autre :

3. Formations continues suivies en lien avec les ÉHDAA

Par exemple, une formation sur les interventions à adopter avec les TSA, etc.

.....

.....

.....

.....

.....

4. Nombre d'années d'expérience en enseignement AU TOTAL *

.....

5. Nombre d'années d'expérience en enseignement EN CLASSE

DÉDIÉE AUX ÉLÈVES AYANT UNE DÉFICIENCE LANGAGIÈRE

Section 2 de 3 - Milieu de travail

Veillez répondre au meilleur de votre connaissance.

6. Nom de l'école *

.....

7. Type d'établissement d'enseignement actuel *

Il s'agit d'une classe communication dans une...

Une seule réponse possible.

école régulière

école spéciale

8. À quel niveau d'enseignement pouvez-vous associer l'ÂGE des élèves? *

Une seule réponse possible.

maternelle

1er cycle

2e cycle

3e cycle

9. Combien d'élèves avez-vous actuellement dans votre groupe? *

.....

10. Veuillez indiquer les cotes de difficultés se retrouvant parmi les élèves de votre groupe.

Plusieurs choix peuvent être choisis.

Plusieurs réponses possibles.

cote 34: déficience langagière

cote 50: trouble envahissant du développement

cote 99: en évaluation

certains élèves sans cote

cote 23 : déficience intellectuelle profonde

cote 24 : déficience intellectuelle moyenne à sévère

cote 53: trouble relevant de la psychopathologie

cote 14 : trouble du comportement

Autre :

11. Comment décririez-vous la motivation et l'implication des élèves dans les tâches scolaires demandées? *

Sommairement...

.....

.....

.....

.....

.....

12. Quel serait le niveau scolaire moyen des élèves de votre classe en LECTURE? *

Plusieurs réponses possibles.

- Préscolaire
- 1ère année
- 2ème année
- 3ème année
- 4ème année
- 5ème année
- 6ème année

13. Quel serait le niveau scolaire moyen des élèves de votre classe en ÉCRITURE? *

Plusieurs réponses possibles.

- Préscolaire
- 1ère année
- 2ème année
- 3ème année
- 4ème année
- 5ème année
- 6ème année

14. Quel serait le niveau scolaire moyen des élèves de votre classe en MATHÉMATIQUE? *

Plusieurs réponses possibles.

- Préscolaire
- 1ère année
- 2ème année
- 3ème année
- 4ème année
- 5ème année
- 6ème année

15. Comment pourriez-vous décrire les comportements individuels et collectifs des élèves de votre classe? *

Y a-t-il une bonne cohésion entre les élèves? Ont-ils fréquemment des comportements perturbateurs? S'entraident-ils fréquemment? Etc...

.....

.....

.....

.....

.....

16. Quels sont les technologies disponibles dans la classe ou dans l'école que vous POURRIEZ utiliser pour l'enseignement et l'apprentissage?

Une ressource peut être disponible sans que vous y ayez recours.
Plusieurs réponses possibles.

- Tableau blanc interactif (TBI/TNI)
- Ordinateurs
- Portables
- Projecteur multimédia
- Ipad
- Dictionnaire électronique
- Projecteur à acétate
- Autre :

17. Quels sont les agents non enseignant qui travaillent en collaboration avec vous?

Plusieurs réponses possibles.

- Technicien en éducation spécialisé
- Orthophoniste
- Psychoéducateur
- Autre :

Section 3 de 3 - Pratiques pédagogiques

Cette section est subdivisée en quatre sous-sections. Avant d'entreprendre ces sous-sections, veuillez d'abord répondre à la question suivante.

18. Qu'est-ce que la différenciation pédagogique pour vous?

Sommairement...

.....

.....

.....

.....

.....

Maintenant, les quatre sous-sections qui vous seront présentées concernent les pratiques de différenciation pédagogique, les pratiques d'enseignement des stratégies, les pratiques d'accommodations et les pratiques de modifications.

Pour chacune des questions, vous aurez à indiquer la fréquence d'utilisation de chacune des pratiques identifiées (Jamais - Plusieurs fois par année - Chaque mois - Chaque semaine - Plusieurs fois par semaine - Chaque jour - Ne s'applique pas). 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 ».

Sous-section 1 - Pratiques de différenciation pédagogique

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, différents matériels didactiques et différents modes de groupement des élèves simultanément à l'intérieur d'une même activité d'apprentissage. L'objectif des prochaines questions est de connaître vos pratiques de différenciation.

Veuillez 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 ».

19. 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, etc.)

Une seule réponse possible.

- Jamais
- Plusieurs fois par année
- Chaque mois
- Chaque semaine
- Plusieurs fois par semaine
- Chaque jour
- Ne s'applique pas

20. 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, etc.)

Une seule réponse possible.

- Jamais
- Plusieurs fois par année
- Chaque mois
- Chaque semaine
- Plusieurs fois par semaine
- Chaque jour
- Ne s'applique pas

21. **3. Je planifie une série d'activités consécutives et variées de manière à tenir compte des différences entre les élèves de la classe.**

Une seule réponse possible.

- Jamais
- Plusieurs fois par année
- Chaque mois
- Chaque semaine
- Plusieurs fois par semaine
- Chaque jour
- Ne s'applique pas

22. **4. Je propose, à un sous-groupe d'élèves, une activité ciblée qui ne s'adresse qu'à eux (atelier, enrichissement, remédiation, récupération, etc.).**

Une seule réponse possible.

- Jamais
- Plusieurs fois par année
- Chaque mois
- Chaque semaine
- Plusieurs fois par semaine
- Chaque jour
- Ne s'applique pas

23. **5. J'organise une activité d'apprentissage où mes élèves travaillent avec des élèves d'autres classes de l'école.**

Une seule réponse possible.

- Jamais
- Plusieurs fois par année
- Chaque mois
- Chaque semaine
- Plusieurs fois par semaine
- Chaque jour
- Ne s'applique pas

24. **6. Je varie le type de regroupement des élèves dans les activités d'apprentissage que je propose (individuel, équipes, etc.).**

Une seule réponse possible.

- Jamais
- Plusieurs fois par année
- Chaque mois
- Chaque semaine
- Plusieurs fois par semaine
- Chaque jour
- Ne s'applique pas

25. **7. Je permets à l'élève de choisir le mode de présentation d'un travail (exposé, vidéo, maquette, affiche, etc.).**

Une seule réponse possible.

- Jamais
- Plusieurs fois par année
- Chaque mois
- Chaque semaine
- Plusieurs fois par semaine
- Chaque jour
- Ne s'applique pas

26. **8. Suite à ces questions, diriez-vous que vous êtes un(e) enseignant(e) qui utilise certaines pratiques de différenciation pédagogique dans sa classe ?**

.....

.....

.....

.....

.....

27. **9. Donnez un exemple d'une pratique de différenciation pédagogique que vous utilisez régulièrement :**

.....

.....

.....

.....

.....

28. 10. De façon générale, vos pratiques de différenciation sont inspirées :

Plusieurs réponses possibles.

- De vous (expérience, formation, créativité, etc.)
- 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, etc.)
- Des directives du plan d'intervention de l'élève

29. 11. De façon générale, êtes-vous satisfait(e) de l'efficacité de vos pratiques de différenciation ?

Une seule réponse possible.

- Très satisfait(e)
- Satisfait(e)
- Plus ou moins satisfait(e)
- Insatisfait(e)
- Vraiment insatisfait(e)

30. 12. Pour quelles raisons êtes-vous satisfait(e) ou non de vos pratiques de différenciation ?

.....

.....

.....

.....

.....

Sous-section 2 - Pratiques d'enseignement de stratégies

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 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 ».

31. 1. J'enseigne à mes élèves handicapés ou en difficulté une stratégie pour LIRE un texte.

Une seule réponse possible.

- Jamais
- Plusieurs fois par année
- Chaque mois
- Chaque semaine
- Plusieurs fois par semaine
- Chaque jour
- Ne s'applique pas

32. **2. J'enseigne à mes élèves handicapés ou en difficulté une stratégie pour ÉCRIRE un texte.**

Une seule réponse possible.

- Jamais
- Plusieurs fois par année
- Chaque mois
- Chaque semaine
- Plusieurs fois par semaine
- Chaque jour
- Ne s'applique pas

33. **3. J'enseigne à mes élèves handicapés ou en difficulté une stratégie de résolution de problèmes en mathématique.**

Une seule réponse possible.

- Jamais
- Plusieurs fois par année
- Chaque mois
- Chaque semaine
- Plusieurs fois par semaine
- Chaque jour
- Ne s'applique pas

34. **4. J'enseigne à mes élèves handicapés ou en difficulté une stratégie d'étude.**

Une seule réponse possible.

- Jamais
- Plusieurs fois par année
- Chaque mois
- Chaque semaine
- Plusieurs fois par semaine
- Chaque jour
- Ne s'applique pas

35. **5. J'enseigne à mes élèves handicapés ou en difficulté une stratégie spécifique de gestion des conflits avec leurs pairs.**

Une seule réponse possible.

- Jamais
- Plusieurs fois par année
- Chaque mois
- Chaque semaine
- Plusieurs fois par semaine
- Chaque jour
- Ne s'applique pas

36. 6. J'enseigne à mes élèves handicapés ou en difficulté une stratégie pour organiser leurs tâches.

Une seule réponse possible.

- Jamais
- Plusieurs fois par année
- Chaque mois
- Chaque semaine
- Plusieurs fois par semaine
- Chaque jour
- Ne s'applique pas

37. 7. J'enseigne à mes élèves handicapés ou en difficulté une stratégie de gestion du temps.

Une seule réponse possible.

- Jamais
- Plusieurs fois par année
- Chaque mois
- Chaque semaine
- Plusieurs fois par semaine
- Chaque jour
- Ne s'applique pas

38. 8. J'aide mes élèves handicapés ou en difficulté à évaluer l'efficacité de leurs stratégies.

Une seule réponse possible.

- Jamais
- Plusieurs fois par année
- Chaque mois
- Chaque semaine
- Plusieurs fois par semaine
- Chaque jour
- Ne s'applique pas

39. 9. Suite à ces questions, diriez-vous que vous êtes un(e) enseignant(e) qui enseigne certaines stratégies aux élèves de sa classe ?

.....

.....

.....

.....

.....

40. **10. Donnez un exemple d'une stratégie que vous enseignez régulièrement à vos élèves handicapés ou en difficulté.**

.....

.....

.....

.....

.....

41. **11. De façon générale, les stratégies que vous enseignez à vos élèves handicapés ou en difficulté sont inspirées :**

Plusieurs réponses possibles.

- De vous (expérience, formation, créativité, etc.)
- 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, etc.)
- Des directives du plan d'intervention de l'élève

42. **12. De façon générale, êtes-vous satisfait(e) de l'efficacité de votre enseignement des stratégies ?**

Une seule réponse possible.

- Très satisfait(e)
- Satisfait(e)
- Plus ou moins satisfait(e)
- Insatisfait(e)
- Vraiment insatisfait(e)

43. **13. Pour quelles raisons êtes-vous satisfait(e) ou non de votre enseignement des stratégies ?**

.....

.....

.....

.....

.....

Sous-section 3 - Pratiques d'accommodation

Afin de vous servir de repère, les accommodations désignent ce que le MELS appelle les adaptations.

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 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 « Jamais ». Si cette pratique ne s'applique pas à votre contexte d'enseignement, veuillez choisir « Ne s'applique pas ».

44. **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.**

Une seule réponse possible.

- Jamais
- Plusieurs fois par année
- Chaque mois
- Chaque semaine
- Plusieurs fois par semaine
- Chaque jour
- Ne s'applique pas

45. **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.**

Une seule réponse possible.

- Jamais
- Plusieurs fois par année
- Chaque mois
- Chaque semaine
- Plusieurs fois par semaine
- Chaque jour
- Ne s'applique pas

46. **3. J'accorde plus de temps à un élève handicapé ou en difficulté pour réaliser UNE ACTIVITÉ D'APPRENTISSAGE.**

Une seule réponse possible.

- Jamais
- Plusieurs fois par année
- Chaque mois
- Chaque semaine
- Plusieurs fois par semaine
- Chaque jour
- Ne s'applique pas

47. **4. J'accorde plus de temps à un élève handicapé en difficulté pour réaliser UN EXAMEN.**

Une seule réponse possible.

- Jamais
- Plusieurs fois par année
- Chaque mois
- Chaque semaine
- Plusieurs fois par semaine
- Chaque jour
- Ne s'applique pas

48. **5. Je donne à un élève handicapé ou en difficulté UNE ACTIVITÉ D'APPRENTISSAGE par ordinateur plutôt que le papier crayon.**

Une seule réponse possible.

- Jamais
- Plusieurs fois par année
- Chaque mois
- Chaque semaine
- Plusieurs fois par semaine
- Chaque jour
- Ne s'applique pas

49. **6. Je donne à un élève handicapé ou en difficulté UN EXAMEN par ordinateur plutôt que le papier crayon.**

Une seule réponse possible.

- Jamais
- Plusieurs fois par année
- Chaque mois
- Chaque semaine
- Plusieurs fois par semaine
- Chaque jour
- Ne s'applique pas

50. **7. Je lis à voix haute les consignes d'UNE ACTIVITÉ D'APPRENTISSAGE à un élève handicapé ou en difficulté.**

Une seule réponse possible.

- Jamais
- Plusieurs fois par année
- Chaque mois
- Chaque semaine
- Plusieurs fois par semaine
- Chaque jour
- Ne s'applique pas

51. **8. Je lis à voix haute les questions d'UN EXAMEN à un élève handicapé ou en difficulté.**

Une seule réponse possible.

- Jamais
- Plusieurs fois par année
- Chaque mois
- Chaque semaine
- Plusieurs fois par semaine
- Chaque jour
- Ne s'applique pas

52. **9. Au besoin, je reformule pour un élève handicapé ou en difficulté les consignes d'UNE SITUATION D'APPRENTISSAGE.**

Une seule réponse possible.

- Jamais
- Plusieurs fois par année
- Chaque mois
- Chaque semaine
- Plusieurs fois par semaine
- Chaque jour
- Ne s'applique pas

53. **10. Au besoin, je reformule pour un élève handicapé ou en difficulté les consignes d'UN EXAMEN.**

Une seule réponse possible.

- Jamais
- Plusieurs fois par année
- Chaque mois
- Chaque semaine
- Plusieurs fois par semaine
- Chaque jour
- Ne s'applique pas

54. **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.**

Une seule réponse possible.

- Jamais
- Plusieurs fois par année
- Chaque mois
- Chaque semaine
- Plusieurs fois par semaine
- Chaque jour
- Ne s'applique pas

55. **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.**

Une seule réponse possible.

- Jamais
 Plusieurs fois par année
 Chaque mois
 Chaque semaine
 Plusieurs fois par semaine
 Chaque jour
 Ne s'applique pas

56. **13. Je répartis le temps consacré à UNE SITUATION D'APPRENTISSAGE sur plusieurs périodes non consécutives pour un élève handicapé ou en difficulté.**

Une seule réponse possible.

- Jamais
 Plusieurs fois par année
 Chaque mois
 Chaque semaine
 Plusieurs fois par semaine
 Chaque jour
 Ne s'applique pas

57. **14. Je répartis l'EXAMEN sur plusieurs séances non consécutives pour un élève handicapé ou en difficulté.**

Une seule réponse possible.

- Jamais
 Plusieurs fois par année
 Chaque mois
 Chaque semaine
 Plusieurs fois par semaine
 Chaque jour
 Ne s'applique pas

58. **15. Suite à ces questions, diriez-vous que vous êtes un enseignant(e) qui utilise certaines accommodations dans sa classe ?**

.....

59. **16. Donnez un exemple d'une accommodation que vous utilisez auprès de vos élèves handicapés ou en difficulté.**

.....

.....

.....

.....

.....

60. **17. De façon générale, les accommodations que vous utilisez auprès de vos élèves handicapés ou en difficulté sont inspirées :**

Plusieurs réponses possibles.

- De vous (expérience, formation, créativité, etc.)
- 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, etc.)
- Des directives du plan d'intervention de l'élève

61. **18. De façon générale, êtes-vous satisfait(e) de l'efficacité des accommodations que vous utilisez ?**

Une seule réponse possible.

- Très satisfait(e)
- Satisfait(e)
- Plus ou moins satisfait(e)
- Insatisfait(e)
- Vraiment insatisfait(e)

62. **19. Pour quelles raisons vous dites-vous satisfait(e) ou non des accommodations que vous utilisez ?**

.....

.....

.....

.....

.....

Sous-section 4 - Pratiques de modification

Certains enseignants 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 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 « Jamais ». Si cette pratique ne s'applique pas à votre contexte d'enseignement, veuillez choisir « Ne s'applique pas ».

63. **1. Je donne moins de travail à un élève handicapé ou en difficulté qu'aux autres.**

Une seule réponse possible.

- Jamais
- Plusieurs fois par année
- Chaque mois
- Chaque semaine
- Plusieurs fois par semaine
- Chaque jour
- Ne s'applique pas

64. **2. J'enseigne uniquement les contenus essentiels prévus au programme à un élève handicapé ou en difficulté.**

Une seule réponse possible.

- Jamais
- Plusieurs fois par année
- Chaque mois
- Chaque semaine
- Plusieurs fois par semaine
- Chaque jour
- Ne s'applique pas

65. **3. Je reprends un contenu essentiel non assimilé dans les années antérieures de scolarité avec un élève handicapé ou en difficulté.**

Une seule réponse possible.

- Jamais
- Plusieurs fois par année
- Chaque mois
- Chaque semaine
- Plusieurs fois par semaine
- Chaque jour
- Ne s'applique pas

66. **4. Selon les besoins, j'enseigne un contenu différent de celui prévu au programme à un élève handicapé ou en difficulté.**

Une seule réponse possible.

- Jamais
- Plusieurs fois par année
- Chaque mois
- Chaque semaine
- Plusieurs fois par semaine
- Chaque jour
- Ne s'applique pas

67. **5. J'utilise du matériel didactique dont le contenu est modifié ou adapté pour un élève handicapé ou en difficulté.**

Une seule réponse possible.

- Jamais
- Plusieurs fois par année
- Chaque mois
- Chaque semaine
- Plusieurs fois par semaine
- Chaque jour
- Ne s'applique pas

68. **6. Suite à ces questions, diriez-vous que vous êtes un enseignant(e) qui utilise certaines modifications dans sa classe ? ***

.....

.....

.....

.....

.....

69. **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.**

.....

.....

.....

.....

.....

70. **8. De façon générale, les modifications que vous utilisez auprès de vos élèves handicapés ou en difficulté sont inspirées: ***

Plusieurs réponses possibles.

- De vous (expérience, formation, créativité, etc.)
- 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, etc.)
- Des directives du plan d'intervention de l'élève

71. **9. De façon générale, êtes-vous satisfait(e) de l'efficacité des modifications que vous effectuez ? ***

Une seule réponse possible.

- Très satisfait(e)
 Satisfait(e)
 Plus ou moins satisfait(e)
 Insatisfait(e)
 Vraiment insatisfait(e)

72. **10. Pour quelles raisons vous dites-vous satisfait(e) ou non des modifications que vous effectuez ?**

.....

Fin du questionnaire

Merci pour le temps consacré à la recherche et les informations fournies.

Veillez indiquer quels seraient les meilleurs moments pour communiquer avec vous et de quelle façon vous préférez que l'on communique avec vous afin de planifier la rencontre pour l'entretien préliminaire à l'observation en classe.

L'entretien peut être téléphonique ou en présentiel. Il sera enregistré en audio. Pour toutes informations, veuillez communiquer avec moi par courriel.

73. **Moyen privilégié pour la communication ***

Une seule réponse possible.

- Courriel
 Téléphone

74. **Moment à prioriser pour vous rejoindre**

Si vous avez choisi l'option par téléphone

Une seule réponse possible par ligne.

	Lundi	Mardi	Mercredi	Jeudi	Vendredi	Samedi	Dimanche
15h30-16h30	<input type="radio"/>						
16h30-17h30	<input type="radio"/>						
17h30-18h30	<input type="radio"/>						
18h30-19h30	<input type="radio"/>						
19h30-20h30	<input type="radio"/>						

Fourni par



ANNEXE 3 – PROTOCOLE D’ENTRETIEN PRÉ-OBSERVATION

Cette entrevue a pour but de mieux connaître votre conception de la différenciation pédagogique en classe spécialisée, mais également de connaître les besoins de vos élèves et les pratiques d’enseignement que vous mettez de l’avant pour répondre à leurs besoins. Il est prévu qu’un temps de 90 minutes est nécessaire pour remplir complètement l’entrevue. Les questions ci-dessous sont à titre indicatif. Il se pourrait que d’autres questions puissent vous être posées afin d’approfondir vos réponses.

Merci de votre participation.

Chercheure principale: Joanne Caron-Piché, étudiante à la maîtrise, Département de psychopédagogie et d’andragogie, Faculté des sciences de l’éducation, Université de Montréal

Accueil

- Remerciements;
- Information et consentement au regard de l’enregistrement de l’entretien;
- Rappel du caractère confidentiel des données recueillies.

Apprentissage et réussite

• Chez les élèves

- 1 Le sujet peut-il me dire ce qui lui vient à l’esprit quand je traite de la « réussite »?
- 2 Le sujet peut-il me dire ce qui lui vient à l’esprit quand il entend le mot « apprentissage »?
- 3 Le sujet peut-il m’expliquer en quoi l’apprentissage est semblable ou différent pour les élèves dans un groupe?
- 4 Le sujet peut-il me dire comment il voit ses élèves lorsqu’ils seront des adultes?
- 5 Le sujet peut-il décrire comment ses élèves apprennent-ils le mieux?

Perception du rôle d’enseignant en classe spécialisée

- 6 Le sujet peut-il me préciser comment il conçoit son rôle d’enseignant en classe spécialisée? (*objectifs ou finalités du travail dans ce contexte*)
- 7 Comment cet enseignant conçoit-il son rôle ...?
 - 7.1 Vis-à-vis des parents;
 - 7.2 Vis-à-vis de ses collègues;
 - 7.3 Vis-à-vis la commission scolaire.

Diversité des élèves

- 8 Le sujet peut-il me décrire globalement sa classe actuelle?
 - 8.1 Leur personnalité;
 - 8.2 Leur compétence;
 - 8.3 Les besoins de ses élèves;

- 9 Le sujet peut-il me dire ce qui lui vient à l'esprit quand on parle de la diversité des élèves dans un groupe?
 - 9.1 Peut-il relier d'autres mots à cette expression?
 - 9.2 Peut-il identifier des facteurs qui contribuent à cette diversité?

Planification de l'enseignement

Choix et organisation des contenus à faire apprendre

- 10 Le sujet peut-il parler de ses outils de référence pour enseigner? (Documents officiels, outils didactiques, guides, association, revues, web, sites en particulier)
- 11 Le sujet peut-il indiquer comment il effectue sa planification ? *annuel, mensuel, étape, hebdomadaire, quotidien...par discipline*
- 12 Le sujet peut-il décrire le matériel principal pour l'enseignement et l'apprentissage de ses élèves? *Cahier d'exercice, manuel, etc.*
- 13 Le sujet peut-il nous expliquer la place que prend le programme de formation de l'école québécoise dans sa pratique ?
- 14 Le sujet peut-il nous expliquer la place que prend le plan d'intervention dans sa pratique ?
- 15 Le sujet peut-il nous expliquer comment il planifie ses contenus en fonction des besoins des élèves ?
- 16 Le sujet peut-il nous expliquer comment il évalue et suit les progrès de ses élèves ?
formatif ou sommatif

Pratique en différenciation pédagogique

Mise en œuvre d'une différenciation pédagogique

- 17 Comment le sujet définirait-il la différenciation pédagogique?
- 18 Est-ce que le sujet définirait la différenciation pédagogique différemment en classe régulière ou en classe spécialisée? Précisez.
- 19 Certains écrits font des liens entre différenciation pédagogique, individualisation, adaptations, modifications : Comment le sujet conçoit les relations entre ces concepts (mots)? (Inclusion, différenciation, individualisation, adaptations, modifications, intégration, et cartons vides)
- 20 Le sujet serait-il en mesure de nommer des pratiques de différenciation pédagogique qu'il effectue dans sa classe?
- 21 Quels sont les besoins des élèves que ces pratiques de différenciation combleraient ?

Remerciements

- Remerciements pour le temps consacré à la recherche et les informations fournies;
- Rappel que les données sont traitées de manière confidentielle (pseudonyme);
- Planification du calendrier de collecte de données.

ANNEXE 4 – PROTOCOLE D'OBSERVATION

La période d'observation a pour but d'identifier les pratiques de différenciation pédagogique mises en œuvre par l'enseignant. Les indicateurs ci-dessous sont à titre indicatif. Plusieurs autres points pourraient être observés qui n'étaient pas planifiés. Un récit d'observation sera rédigé après la période selon le canevas d'observation rempli.

Chercheure principale: Joanne Caron-Piché, étudiante à la maîtrise, Département de psychopédagogie et d'andragogie, Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal

Accueil

- Remerciements;
- Rappel du caractère confidentiel des données recueillies;
- Présentation et signature du formulaire de consentement;
- Information au regard du déroulement de l'observation non participante;
- Rappel de l'objectif du projet : comprendre la mise en œuvre de la différenciation pédagogique en classe spécialisée pour élèves ayant une déficience langagière, dans la classe du participant;
- Rappel et consentement au regard de la prise de photographies de documents d'élèves ou de l'aménagement de la classe (sans la présence des élèves);

Aménagement de la classe durant la période d'enseignement

- Prendre une photo de l'aménagement de la classe sans la présence des élèves.
- Décrire brièvement dans le canevas d'observation la disposition de la classe.

Activité d'enseignement de la période

- Description de l'activité d'enseignement prévue pour la période.
- Notes du déroulement de l'activité d'enseignement (Ouverture / fermeture)
- Matériel utilisé
- Méthode d'enseignement utilisée
- Gestion du matériel
- Modalité de travail des élèves (individuel, équipe de 2 ou plusieurs, travail en atelier, etc.)
- Mesures de différenciation, d'adaptation ou de modification observables
- Mesures évaluatives spécifiques

Remerciements

- Remerciements pour le temps consacré à la recherche et les informations fournies;
- Rappel que les données sont traitées de manière confidentielle (pseudonyme);
- Vérification du calendrier pour l'entretien d'explicitation.

ANNEXE 5 – CANEVAS D'OBSERVATION

Enseignant(e): _____ Personnes présentes: _____

École : _____ Période: _____

Date: _____ Durée: _____

Nombre d'élève en classe : _____ - Extérieur à la classe : _____

<p>Méthode d'enseignement</p> <p>Magistral <input type="checkbox"/></p> <p>Sous-groupe <input type="checkbox"/></p> <p>Centre/Atelier <input type="checkbox"/></p> <p>Tableau de programmation <input type="checkbox"/></p> <p>Autre :</p>	<p>Discipline</p> <p>Maths <input type="checkbox"/> _____</p> <p>F-Lecture <input type="checkbox"/> _____</p> <p>F-Écriture <input type="checkbox"/> _____</p> <p>Autre :</p>
<p>Matériel utilisé</p> <p>Cahier d'exercice</p> <p>Feuille d'exercice <input type="checkbox"/></p> <p>Objets de manipulation <input type="checkbox"/> : _____</p> <p>TNI <input type="checkbox"/></p> <p>Ordinateur/portable <input type="checkbox"/></p> <p>Tableau effaçable <input type="checkbox"/></p> <p>Autre :</p>	<p>Modalité de travail des élèves</p> <p>Seul/individuel <input type="checkbox"/></p> <p>Dyade <input type="checkbox"/></p> <p>Sous-groupe autonome <input type="checkbox"/></p> <p>Sous-groupe guidance <input type="checkbox"/></p> <p>Autre :</p>
<p>Commentaires sur l'aménagement de l'espace physique</p>	

Notes

Déroulement de la période d'enseignement

Notes...Suite

	Flexibilité	Adaptation	Modification
Contenu	<p>Objectif</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Sujet différent-chx ○ Textes variés-chx ○ Contenu différent ○ _____ ○ _____ <p>Niveau de complexité</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Proposer une version audio-texte ○ Utiliser des livrets gradués ○ _____ <p>Matériel didactique</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Manuels différents ○ Logiciels différents ○ Outils de référence ○ _____ 	<p>Objectif</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Réduire le nombre de prob à compléter sur le même concept <p>Niveau de complexité</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ _____ <p>Matériel didactique</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Synthèse vocale des questions 	<p>Objectif</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Contenu hors programme ○ _____ <p>Niveau de complexité</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Texte de complexité inférieur au niveau enseigné ○ Développer en sous-tâche ○ Tâche parallèle ○ Surligner les mots important sit-prob ○ Donner exemple avec petit nombre ○ _____ <p>Matériel didactique</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Calculatrice ○ Aide-mémoire ○ _____
Structure	<p>Aménagement de la classe</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Endroit privilégié pour le travail en équipe ou individuel <p>Organisation du temps</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Accorder plus de temps ○ Horaire varié ○ Plan de travail ○ _____ <p>Organisation des regroupements d'élèves</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Varier les regroupements 	<p>Aménagement de la classe</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Endroit privilégié pour passer un examen <p>Organisation du temps</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Lire un texte avant l'évaluation ○ Fractionner la tâche sur plusieurs périodes <p>Organisation des regroupements d'élèves</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ _____ 	

Processus	<p>Stratégies pédagogiques</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Activité d'enrichissement ○ Enseignement explicite <p>Outils</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Varier le type de matériel de manipulation <p>Aménagement du matériel</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ _____ 	<p>Stratégies pédagogiques</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ _____ <p>Outils</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ _____ <p>Aménagement du matériel</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Réaménagement du texte ○ _____ 	<p>Stratégies pédagogiques</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Donner une question à la fois ○ _____ <p>Outils</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ _____ <p>Aménagement du matériel</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Offrir un plan de travail pour une situation-problème ○ _____
Production	<p>Productions</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Type de production diverses ○ Médium de présentation divers ○ Type évaluation (autoévaluation, etc.) <p>Mode de communication</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Centre d'autocorrection ○ Démonstration sur TNI ○ _____ 	<p>Productions</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ _____ <p>Mode de communication</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Réponse orale ou par magnétophone 	<p>Productions</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Tâche moins élaborée (quantité, longueur) ○ Proposer une tâche parallèle <p>Mode de communication</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ _____

ANNEXE 6 – PROTOCOLE PRÉPARATOIRE À L'ENTRETIEN

D'EXPLICITATION

Cette entrevue a pour but de clarifier la mise en œuvre par l'enseignant de la différenciation pédagogique en classe spécialisée selon les observations effectuées en classe par la chercheure.

L'enseignant pourra mettre en mots son vécu de l'action (enseignement). Il est prévu qu'un temps de 60 minutes est nécessaire pour compléter l'entrevue.

Chercheure principale: Joanne Caron-Piché, étudiante à la maîtrise, Département de psychopédagogie et d'andragogie, Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal

Préparation à l'entretien

- Écrire un récit des observations effectuées lors de la période d'observation;
- Noter des passages concernant des pratiques de différenciation pédagogique, et leurs mises en œuvre, pouvant servir à l'élaboration des questions pour l'entretien;
- Envoyer le récit d'observation à l'enseignant en surlignant en jaune les passages sur lesquels les questions seront posées;
- Écrire une synthèse des observations (constats généraux) et l'envoyer au participant;
- Élaborer les questions de relance (5 à 8 questions ouvertes) :

Re-initialiser	<p>Je vous propose qu'on revienne à la situation X, qu'est-ce qui se passait à ce moment précis-là (action effective et explicitation de l'action)</p> <p>...</p>
Focaliser	<p>Déroulement chronologique – la perception du participant</p> <p>- Qu'est-ce que vous avez fait en premier ? Ensuite ?</p> <p>- Comment la situation a commencé ?</p> <p>- Au sujet de cette situation, est-ce qu'il y a quelque chose qui s'est passé avant, ou après ?</p> <p>Recherche de pertinence</p> <p>- Choisissez ce qui est important pour vous dans cette situation et expliquez.</p> <p>...</p>
Élucider	<p>Si vous êtes d'accord, on va approfondir ce que vous faisiez au moment Y</p> <p>Qu'est-ce que vous faisiez ? Comment ça se passait ?</p> <p>Décrivez-moi ce que vous étiez en train de faire ?</p> <p>Décrivez-moi ce qui se passait dans votre tête, les pensées qui vous venaient...</p> <p>Qu'est-ce qui fait que... ?</p> <p>À partir de quels critères... ?</p> <p>...</p>

Réguler	Aller vers la verbalisation de l'action W -Qu'est-ce que vous faisiez ? -Comment avez-vous su que ça allait mal, qu'est-ce qui se passe quand ça va mal ? Comment pouviez-vous savoir que... ? -Quand vous êtes en train de, qu'est-ce qui se passe dans votre tête ? ...
---------	--

Lors de l'entretien

Accueil

- Remerciements;
- Information et consentement au regard de l'enregistrement de l'entretien;
- Rappel du caractère confidentiel des données recueillies;
- Rappel de l'objectif du projet : comprendre la mise en œuvre de la différenciation pédagogique en classe spécialisée pour élèves ayant une déficience langagière, dans la classe du participant;
- Préciser que certaines questions peuvent paraître bizarre, mais il n'y a pas de bonne ou de mauvaise réponses. C'est l'expérience d'enseignement du participant que l'on vise à comprendre.
- Précisez la durée prévue pour l'entretien;

Entretien

Premier temps : Validation du récit d'observation

- Le récit d'observation est-il fidèle à ce qui est survenu dans la classe?
- Recueillir la perception du participant vis-à-vis des observations effectuées;
- Y a-t-il des éléments que vous voudriez ajouter à ce récit?

Deuxième temps : Questions de relance sur les observations

- La classe est-elle aménagée d'une manière différente qu'à l'habitude pour cette période?
- Y a-t-il des éléments importants au regard de l'aménagement en ce qui concerne les caractéristiques et les besoins des élèves?

• Poser les questions de relance préalablement écrites en première partie.

- Ne pas hésiter à poser des questions supplémentaires pour approfondir les propos de l'enseignant sur la mise en œuvre de la différenciation pédagogique dans sa classe.

Troisième temps : Validation des constats généraux

- Validation des constats généraux dégagés lors de la période d'observation (préalablement envoyé par courriel).
- Recueillir la perception du participant vis-à-vis des constats dégagés. Est-il en accord ou en désaccord avec certains points?

Remerciements

- Remerciements pour le temps consacré à la recherche et les informations fournies;
- Rappel que les données sont traitées de manière confidentielle (pseudonyme);
- Rappel que les résultats de la recherche peuvent être communiqués au participant.

ANNEXE 7 – PROTOCOLE D'ENTRETIEN D'EXPLICITATION

Cette entrevue a pour but de clarifier la mise en œuvre par l'enseignant de la différenciation pédagogique en classe spécialisée selon les observations effectuées en classe par la chercheure. **L'enseignant pourra mettre en mots son vécu de l'action (enseignement).** Il est prévu qu'un temps de 60 minutes est nécessaire pour compléter l'entrevue. Les questions ci-dessous sont à titre indicatif. Il se pourrait que d'autres questions puissent vous être posées afin d'approfondir vos réponses.

Chercheure principale: Joanne Caron-Piché, étudiante à la maîtrise, Département de psychopédagogie et d'andragogie, Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal

Accueil

- Remerciements;
- Information et consentement au regard de l'enregistrement de l'entretien;
- Rappel du caractère confidentiel des données recueillies;
- Rappel de l'objectif du projet : comprendre la mise en œuvre de la différenciation pédagogique en classe spécialisée pour élèves ayant une déficience langagière, dans la classe du participant;
- Préciser que certaines questions peuvent paraître bizarre, mais il n'y a pas de bonne ou de mauvaise réponses. C'est l'expérience d'enseignement du participant que l'on vise à comprendre.
- Précisez la durée prévue pour l'entretien;

Entretien

Premier temps : Validation du récit d'observation

- Le récit d'observation est-il fidèle à ce qui est survenu dans la classe?
- Recueillir la perception du participant vis-à-vis des observations effectuées;
- Y a-t-il des éléments que vous voudriez ajouter à ce récit?

Deuxième temps : Questions de relance sur les observations

- La classe est-elle aménagée d'une manière différente qu'à l'habitude pour cette période?
- Y a-t-il des éléments importants au regard de l'aménagement en ce qui concerne les caractéristiques et les besoins des élèves? [dyade choisie? variance dans le temps?]
- Je propose de revenir sur l'activité qui s'est déroulée durant l'observation en classe en te demandant quelles étaient tes intentions de départ avec cette activité? Était-ce prévue dans une séquence didactique?
- Lorsque l'on lit les notes d'observation, on voit que tu vas d'un élève à l'autre constamment. Quelles étaient les pensées que tu avais en tête? Quels critères te dirigeaient plus fréquemment auprès du premier élève que des autres?
- À la fin de la période, tu m'as tout de suite dit que tu étais déçue, que c'était peut-être trop difficile pour eux...de peut-être mettre des pictos. Comment tu as su que ça allait mal? T'en es-tu aperçu au début ou vers la fin? Qu'est-ce qui se passait dans ta tête?

- Puis, si tu es d'accord on va approfondir ce qui est décrit comme étant la lecture des syllabes par les élèves. Peux-tu me décrire ce que tu faisais? Comment ça se passait selon toi?
- En tenant compte de l'activité et du déroulement de la période, qu'est-ce qui serait le plus important pour toi au regard de la différenciation pédagogique? Quelles sont les pistes différenciées que tu pourrais identifier dans ton activité? [planifiée et spontanée]
- Ne pas hésiter à poser des questions supplémentaires pour approfondir les propos de l'enseignant sur la mise en œuvre de la différenciation pédagogique dans sa classe.

Troisième temps : Validation des constats généraux

- Validation des constats généraux dégagés du questionnaire, de l'entretien préliminaire et lors de la période d'observation en classe (préalablement envoyé par courriel).
- Recueillir la perception du participant vis-à-vis des constats dégagés. Est-il en accord ou en désaccord avec certains points? Quels points seraient à éclaircir?

Remerciements

- Remerciements pour le temps consacré à la recherche et les informations fournies;
- Rappel que les données sont traitées de manière confidentielle (pseudonyme);
- Rappel que les résultats de la recherche peuvent être communiqués au participant.
- Rappel de l'agenda : dernière observation en classe à compléter.

ANNEXE 8 – FICHE SYNTHÈSE DES SOURCES DE DONNÉES

Date de collecte	Outil utilisé	Format	Description
21 novembre 2015	Questionnaire préliminaire	Tableau des réponses	Tableau affichant les réponses pour chacune des questions correspondantes (6 pages)
30 novembre 2015	Protocole d'entretien pré-observation	Verbatim	Verbatim de l'entretien pré-observation incluant la trame narrative du chercheur et du participant (9 pages)
		Carte conceptuelle	1 Photographie en format jpg
11 janvier 2016	Protocole d'observation Canevas d'observation	Canevas d'observation complété	Observation d'une période d'enseignement où le participant fait vivre à ses élèves une activité en français (construction de noms d'animaux à l'aide de syllabes) (5 pages)
11 janvier 2016	Artéfacts	Photographies (3 photos)	Aménagement de la classe -pupitres et îlots de travail -coin des ressources matérielles -tableau vert et TNI
Février 2016	-	Constats généraux	À partir du questionnaire, de l'entretien préobservation et de l'observation #1, une première réflexion du chercheur en ce qui concerne les données qui est soumis au participant.
8 février 2016	Protocole d'entretien d'explicitation	Verbatim	Verbatim de l'entretien d'explicitation incluant la trame narrative du chercheur et du participant
8 février 2016	Artéfacts	Photographies (2 photos)	Exemple de travaux d'élève, observation #1
19 février 2016	Protocole d'observation Canevas d'observation	Canevas d'observation complété	Observation d'une période d'enseignement où le participant fait une évaluation formative en rotation avec 3 sous-groupes (atelier rotatif) (6 pages)
19 février 2016	Artéfacts	Photographies (5 photos)	Exemple de travaux d'élèves, observation #2

ANNEXE 9 – ARBRE THÉMATIQUE FINAL

RUBRIQUE	CATÉGORIE	CODE (THÈME)
École- Caractéristiques		École-portrait général <i>Informations permettant de décrire le milieu physique de travail de l'enseignant concernant l'école et sa classe dans son ensemble.</i> ⇒TYPE D'ÉTABLISSEMENT, NOMBRE DE CLASSE, NIVEAU D'ENSEIGNEMENT, NOMBRE D'ÉLÈVES.
		École-ress. humaines <i>Informations permettant de décrire les ressources humaines disponibles dans l'école ainsi que les relations que l'enseignant entretient avec elles.</i> ⇒RESSOURCES HUMAINES, TES, ORTHOPHONISTE, PSYCHOLOGUE, DIRECTION, ENSEIGNANTS
Enseignant- Caractéristiques	Conceptions	C-différenciation.péd <i>Définition personnelle de l'enseignant en ce qui concerne la pratique de différenciation pédagogique. En somme, la manière dont le participant conçoit le phénomène de la différenciation pédagogique.</i> ⇒RÉUSSITE, PRATIQUE, COMMUNAUTÉ D'APPRENTISSAGE, ADAPTATIONS, MODIFICATION
		C-limites diffpéd <i>Éléments qui influencent la mise en place de la différenciation pédagogique selon le participant ou qui interfèrent avec ses enseignements.</i> ⇒MANQUE, LIMITE, BESOIN
		C-motivation <i>Éléments qui permettent de décrire la manière dont la motivation des élèves prend une place primordiale dans la pratique différenciée de l'enseignant.</i> ⇒MOTIVATION, ESTIME PERSONNELLE, LUDIQUE
		C-différence <i>Éléments qui permettent de décrire comment le participant conçoit l'apprentissage chez ses élèves et en général chez les enfants.</i> ⇒CAPACITÉ, APTITUDE, CADENCE, RYTHME
		Formation expérience <i>Informations permettant de faire une description de la formation suivie par l'enseignant (initiale et continue), de ces années d'expérience dans le système scolaire ainsi que son parcours professionnel (classe ordinaire et spécialisée).</i> ⇒FORMATION, EXPÉRIENCE, PARCOURS PROFESSIONNEL

Élèves- Caractéristiques	Diversités individuelles	Cognitif et développemental <i>Facteurs d'hétérogénéité liés aux diversités individuelles touchant les caractéristiques cognitives et développementales des élèves (voir mots-clés).</i> ⇒ÂGE, RYTHME, APTITUDES, STYLES D'APPRENTISSAGE, MODALITÉS SENSORIELLES, INTELLIGENCES MULTIPLES
		Affectif et motivationnel <i>Facteurs d'hétérogénéité liés aux diversités individuelles touchant les caractéristiques affectives et motivationnelles des élèves (voir mots-clés).</i> ⇒ATTITUDE, MOTIVATION, CONFIANCE, PERSONNALITÉ, INTÉRÊTS, COMPORTEMENTS
	Diversités culturelles	Diversités culturelles <i>Facteurs d'hétérogénéité liés aux diversités culturelles touchant le niveau socioéconomique et ethnoculturel des élèves (voir mots-clés).</i> ⇒ORIGINE, CADRE FAMILIAL, SOCIOÉCONOMIQUE
	Double codage	Forces <i>Éléments que le participant mentionne comme étant des forces de ses élèves autant face aux apprentissages qu'aux comportements</i> ⇒FORCE, PERSÉVÉRANCE, POSITIF
		Défis <i>Éléments permettant de décrire les grandes difficultés de ses élèves autant face aux apprentissages qu'aux comportements</i> ⇒DÉFICITS, DIFFICULTÉS, COMPLEXITÉ, OBSTACLE
		Code de difficulté <i>Code référentiel reconnu par le MÉES ou par la commission scolaire afin de fournir un budget pour l'organisation des services à ces élèves.</i> ⇒CODE DE DIFFICULTÉ, COTE MINISTÉRIEL
Pratique enseignante	Gestion de classe	Environnement matériel <i>Informations concernant l'aménagement de l'espace-classe, la disposition des pupitres et des tables, les ressources matérielles disponibles dans la classe, etc.</i> ⇒AMÉNAGEMENT, PUPITRE, ILOT, MATÉRIEL, ORDI PORTABLE
		Planification et évaluation <i>Éléments qu'elle prend en compte pour planifier son enseignement en général, ses sources d'inspiration et ses référentiels. Incluant sa manière de suivre la progression des apprentissages, que l'évaluation soit formative ou sommative.</i>

		⇒STRATÉGIES PÉDAGOGIQUES, RÉFÉRENTIEL, PFÉQ, PIA, ÉVALUATION, DIAGNOSTIC, SUIVI DES APPRENTISSAGES, BULLETIN
Niveau différenciation	Flexibilité	<i>Au premier palier, la flexibilité pédagogique s'adresse à tous les élèves, de classe ordinaire ou spécialisée, et il s'agit d'offrir des choix variés sans que cela ne vienne modifier les critères d'évaluation.</i> ⇒CHOIX, ATELIERS, MÉTHODE D'ENSEIGNEMENT, STRATÉGIES, MODÉLISATION
	Adaptation	<i>Au second palier, les adaptations sont dirigées vers un ou plusieurs élèves avec un besoin particulier sans que cela ne vienne changer les critères d'évaluation.</i> ⇒ADAPTATION DU MATÉRIEL, QUESTIONNEMENT, CHANGEMENT AUX PRODUCTIONS, SECTIONNER LA TÂCHE
	Modification	<i>Au troisième palier, il s'agit de modifier les critères d'évaluation de l'élève parce qu'il ne peut atteindre les objectifs.</i> ⇒RÉDUIRE LA COMPLEXITÉ, CONTENU DIFFÉRENT
Dispositif différenciation	Structure	<i>Différentes modalités organisationnelles à l'intérieur de la gestion de la classe.</i> ⇒ORGANISATION DES REGROUPEMENTS D'ÉLÈVES, ORGANISATION DU TEMPS, AMÉNAGEMENT DE L'ESPACE, RESSOURCES DISPONIBLES
	Contenu	<i>Contenu à faire apprendre et matériel didactique qui permet l'atteinte des objectifs visés.</i> ⇒OBJECTIF, NIVEAU DE COMPLEXITÉ, MATÉRIEL DIDACTIQUE
	Processus	<i>Représente « comment » l'élève va apprendre le contenu, les moyens ou les stratégies qui tiennent compte de la manière dont les élèves traitent l'information.</i> ⇒STRATÉGIES PÉDAGOGIQUES, OUTILS D'APPRENTISSAGE, AMÉNAGEMENT DU MATÉRIEL
	Production	<i>Traces d'apprentissage soumises à évaluation et qui démontrent l'apprentissage réalisé.</i> ⇒MODE DE COMMUNICATION, ÉLABORATION DE LA TÂCHE (QUANTITÉ, LONGUEUR)

ANNEXE 10 – JOURNAL DE THÉMATISATION

Version abrégée du journal de thématisation

Présentation des modifications à l'arbre thématique avec les codes.

Légende des symboles <i>Applicable sur un thème/sous-catégorie/catégorie/rubrique</i>	+ représente un ajout
	– représente une soustraction d'un thème/ catégorie/rubrique
	% représente une fusion
	÷ représente une séparation
	❖ représente un changement de dénomination

Temps #1 Données dans le logiciel QDAMiner + 3 rubriques fermées selon le modèle théorique	Temps #2 Codage Quest. préliminaire + thèmes émergents sous rubriques + nouvelle rubrique	Temps #3 Codage Entretien préliminaire + nouveaux thèmes + nouvelle rubrique	Temps #4 Codage Observation #1 + nouveau thème	Temps #5 Relecture du codage du Quest. préliminaire + nouveaux thèmes + ajout catégories -- Retrait de thèmes et rubriques	Temps #6 Confrontation second codeur + nouveaux thèmes + ajout catégories -- Retrait de thèmes et rubriques
Enseignant-caractéristiques	Enseignant-caractéristiques	Enseignant-caractéristiques	Enseignant-caractéristiques	Enseignant-caractéristiques	Enseignant-caractéristiques
	+ Formation-exp	• Formation-exp	• Formation-exp	• Formation-exp	• Formation-exp
	+ Conceptions	• Conceptions	• Conceptions	+ Conceptions	• Conceptions
				❖ Conceptions diff péd	○ Conceptions diff péd
					+ Conceptions-limites
		+ Conceptions-Apprentissage	• Conceptions-Apprentissage	○ Conceptions-Apprentissage	❖ Conceptions-Différence
		+ Conceptions-Motivation	• Conceptions-Motivation	○ Conceptions-Motivation	○ Conceptions-Motivation
École-caractéristiques	École-caractéristiques	École-caractéristiques	École-caractéristiques	École-caractéristiques	École-caractéristiques
	+ École-matérielle	• École-matérielle	• École-matérielle	❖ École-portrait	• École-portrait général
	+ École-humaine	• École-humaine	• École-humaine	• École-humaine	• École-humaine
				+ Classe-portrait	% Classe-portrait ⇒ <i>École-portrait général</i>

	+ Classe- caractéristiques	Classe- caractéristiques	Classe- caractéristiques	-- Classe- caractéristiques	
	+ Portrait	• Portrait	• Portrait	Portrait % Classe-portrait	
	+ Comportement	• Comportement	• Comportement	Comportement % Déficits	
		+ Classe-matériel	• Classe-matériel	Classe-matériel % Environnement d'app	
Pratique enseignante	Pratique enseignante	Pratique enseignante	Pratique enseignante	Pratique enseignante	Pratique enseignante
				+ Niveaux	• Niveaux
	+ Diffpéd	• Diffpéd	• Diffpéd	❖ Flexibilité	○ Flexibilité
	+ Adapt	• Adapt	• Adapt	○ Adapt	○ Adapt
	+ Modif	• Modif	• Modif	○ Modif	○ Modif
	+ Enseignement stratégies	• Enseignement stratégies	• Enseignement stratégies	- Enseignement stratégies	
	+ Limites	• Limites	• Limites	• Limites	% Limites ↗ <i>Conceptions limites</i>
		+ Planification	• Planification	• Planification	❖ Planification et évaluation
			+ Évaluation formative	• Évaluation formative	% Évaluation formative ↗
				+ Environnement d'apprentissage	❖ Environnement matériel
					+ Dispositif de différenciation (double codage)
					+ Structure
					+ Contenu
					+ Processus
					+ Production

		+ Élèves- caractéristiques	Élèves- caractéristiques	Élèves- caractéristiques	Élèves- caractéristiques
					+ Code de difficulté
					+ Facteurs d'hétérogénéité
		+ Parents	• Parents	❖ Milieu familial	❖ Diversités culturelles
					+ Diversités individuelles
					+cognitif et développemental
					+ affectif et motivationnel
					+ Double codage
		+ Déficits	• Déficits	• Déficits	• Déficits
				+ Forces	• Forces

ANNEXE 11 - PROTOCOLE DE RECHERCHE

1. Contacter le conseiller pédagogique afin d'obtenir la liste potentielle des participants selon les critères de sélection.
 - a. Solliciter les participants par courriel.
 - b. Attente des réponses (1 mois).
 - c. S'il y a lieu, en cas de refus, envisager d'autres stratégies de recrutement (4 à 6 cas pour assurer la transférabilité selon Yin (2009)).
 - i. Offrir des cartes-cadeaux sous forme de tirage parmi les participants peut être une stratégie compensatoire, acceptée par le comité d'éthique.

2. Expérimentation des outils (surtout pour l'observation) dans une classe spécialisée dédiée aux élèves ayant une déficience langagière pour augmenter la fiabilité et de vérifier que les données répondent bien aux objectifs de recherche.

3. Formulaire de consentement
 - a. Planification de la rencontre pour signer le formulaire de consentement.
 - b. Explication de ce dernier.

4. Questionnaire préliminaire
 - a. Distribuer le questionnaire préliminaire selon le format désiré par le participant (formulaire Google ou Word ou papier).
 - b. Première consignation des résultats du questionnaire préliminaire.
 - i. Compiler les données de l'échantillon.
 - ii. Rédiger une description détaillée du milieu.
 - iii. Dresser un portrait préliminaire des pratiques différenciées du participant et de ses conceptions. Rédaction d'une synthèse d'analyse.
 - iv. Conception de la base de données.
 - v. Premier niveau de codage selon le modèle d'analyse établi de Goigoux (2017) (caractéristiques de l'enseignant, des élèves, de l'école, pratique enseignante).

5. Entretien pré-observation
 - a. Mise à l'agenda de la rencontre pour l'entretien pré-observation.
 - b. Relecture du protocole d'entretien pré-observation.
 - c. Effectuer l'entretien pré-observation à l'aide du protocole.
 - d. Rédiger le verbatim.
 - i. Premier niveau de codage selon le modèle d'analyse établi (caractéristique de l'enseignant, des élèves, de l'école, pratique enseignante).
 - ii. Rédaction d'une synthèse d'analyse.

6. Observation #1
 - a. Mise à l'agenda de l'observation en classe.
 - b. Effectuer l'observation en classe d'une période.
 - c. Rédiger des notes d'observation.
 - i. Premier niveau de codage selon le modèle d'analyse établi de Goigoux(2007) (caractéristique de l'enseignant, des élèves, de l'école, pratique enseignante).
 - ii. Rédaction d'une synthèse d'analyse.

7. Rédiger des constats généraux d'analyse suite au questionnaire, à l'entretien pré-observation et à l'observation en vue de les faire valider au participant lors de l'entretien d'explicitation (augmenter la crédibilité).

8. Entretien d'explicitation
 - a. Mise à l'agenda de la rencontre pour l'entretien d'explicitation.
 - b. Sélection des passages du récit d'observation #1 servant à l'entretien. Mettre en jaune les passages pour le participant (serviront aux questions de relance l'entretien).
 - c. Envoyer le récit d'observation au participant pour les valider (crédibilité) et prendre connaissance des passages qui vont servir à l'entretien d'explicitation.
 - d. Élaboration des questions de relance de l'entretien (5-8).
 - e. Effectuer l'entretien d'explicitation.
 - f. Rédaction du verbatim.

- i. Premier niveau de codage selon le modèle d'analyse établi (caractéristique de l'enseignant, des élèves, de l'école, pratique enseignante).
- ii. Synthèse d'analyse de l'entretien, croisement avec l'observation #2.

9. Observation #2

- a. Mise à l'agenda de l'observation en classe.
- b. Effectuer l'observation en classe d'une période.
- c. Rédiger des notes d'observation.
 - i. Premier niveau de codage selon le modèle d'analyse établi de Goigoux(2007) (caractéristique de l'enseignant, des élèves, de l'école, pratique enseignante).
 - ii. Rédaction d'une synthèse d'analyse, croisement avec l'observation #1 et l'entretien d'explicitation.

10. Réduction des données/Codage du matériel

- a. Deuxième niveau de codage sur la première partie du matériel (questionnaire préliminaire et entretien préliminaire).
- b. Appliquer la liste de code sur un second matériel (observation #1).
- c. Stabiliser la liste de codes.
- d. Extraire les segments représentatifs.
- e. Appliquer sur le reste du matériel.
- f. Ajustement final de la liste de codes.
- g. Confrontation avec un second codeur sur 10% du matériel.
- h. Calcul de la fidélité inter-codeur.
- i. Ajustement de la liste de codes.
- j. Corrections s'il y a lieu.
- k. Calcul de la fidélité intra-codeur.

11. Examen des données

- a. Examen descriptif du relevé de thèmes (fréquence, etc.)--> construction de tables, graphiques ou autre.
- b. Rédaction d'une synthèse du cas selon les thèmes comme le modèle d'analyse établi au vue de les rassembler pour l'analyse du cas.

12. Traitement des données

- a. Application de la stratégie d'analyse inductive générale.
- b. Rédiger des premières interprétations des résultats. Établir des relations entre les thèmes (mise en réseau).
- c. Présentation des résultats --> utilisation de matrices ou de figures.

13. Interprétation des résultats

- a. Dresser un sommaire des résultats
- b. Rédiger des réflexions personnelles sur la signification des résultats.
- c. Comparer les résultats avec la littérature scientifique déjà existante (rechercher des explications, des analogies ou des parties de théories autre que celui du devis de recherche).
- d. Soumettre les interprétations à un autre chercheur (crédibilité)
- e. Rédiger/Conclure par les implications que les résultats suggèrent.

ANNEXE 12 – FORMULAIRE DE CONSENTEMENT



FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT POUR LA RECHERCHE :

Étude des pratiques différenciées d'un enseignant en classe spécialisée

Chercheuse principale: Joanne Caron-Piché, étudiante à la maîtrise, Département de psychopédagogie et d'andragogie, Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal

Directrice de recherche : Mélanie Paré, professeur adjointe, Département de psychopédagogie et d'andragogie, Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal

Ce projet reçoit l'appui financier du Fonds de recherche du Québec- Société et culture.

Je vous invite à participer à la recherche nommée ci-haut. Avant d'accepter de participer à ce projet de recherche, veuillez prendre le temps de comprendre et de considérer attentivement les renseignements qui suivent.

Ce formulaire d'information et de consentement vous explique le but de cette étude, les procédures, les avantages, les risques et inconvénients, de même que la personne avec qui communiquer si vous avez des questions concernant le déroulement de la recherche ou vos droits en tant que participant.

Ce formulaire de consentement peut contenir des mots que vous ne comprenez pas. Je vous invite à me poser toutes les questions que vous jugerez utiles et à me demander de vous expliquer tout mot ou tout renseignement qui n'est pas clair.

1. Objectifs de la recherche.

L'**objectif** de ce projet est d'étudier comment la différenciation pédagogique s'effectue dans une classe spécialisée. Plus spécifiquement, il s'agit de recueillir votre perception quant à l'application de la différenciation pédagogique dans une classe spécialisée, d'identifier vos pratiques différenciées en classe et les besoins de vos élèves que vous prenez en compte pour différencier dans votre classe.

2. Participation à la recherche

La participation à cette recherche consiste à remplir dans un premier temps un questionnaire sur les caractéristiques de la classe, votre parcours professionnel et vos pratiques différenciées. Ensuite, vous serez invités à une première entrevue individuelle de 90 minutes avec la chercheuse à un moment et un lieu que vous choisirez. Cette entrevue portera sur l'application de la différenciation pédagogique en classe spécialisée, les besoins des élèves, la planification de l'enseignement ainsi que l'évaluation. L'entrevue sera enregistrée en audio, puis transcrite. Puis, il y aura une observation d'une séquence d'enseignement en classe suivie d'une entrevue individuelle de 60 minutes. Durant l'observation de la période d'enseignement, la chercheuse prendra uniquement des notes d'observation et n'interférera pas dans votre enseignement. La semaine suivant cette période d'observation, vous serez invités à une entrevue individuelle de 60 minutes afin de clarifier les observations faites par la chercheuse. Enfin, une dernière observation en classe bouclera le processus de recherche. Les périodes d'observation et l'entrevue individuelle auront lieu à un moment que vous choisirez. Vous aurez accès aux notes d'observations de la chercheuse. L'entrevue sera enregistrée en audio, puis transcrite.

3. Confidentialité

Les renseignements que vous nous donnerez demeureront confidentiels. Les entrevues seront transcrites et les enregistrements effacés. Votre identité sera protégée en vous attribuant un nom fictif. De plus, les renseignements seront conservés dans un classeur sous clé situé dans un bureau fermé. Les informations numériques seront protégées sur l'ordinateur personnel de la chercheuse par un mot de passe. Aucune information permettant de vous identifier d'une façon ou d'une autre ne sera publiée. Ces renseignements personnels seront détruits 7 ans après la fin du projet. Seules les données ne permettant pas de vous identifier seront conservées après cette date, le temps nécessaire à leur utilisation.

4. Avantages et inconvénients

En participant à cette recherche, vous ne courez pas de risques ou d'inconvénients particuliers et vous pourrez contribuer à l'avancement des connaissances sur les pratiques de différenciation pédagogique. Votre participation à la recherche pourra également vous donner l'occasion de mieux vous connaître et de mieux comprendre vos pratiques pédagogiques.

5. 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 la chercheuse, 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.

Est-il obligatoire de participer?

Non. Vous pouvez décider de ne pas répondre à une ou plusieurs questions. Vous pouvez aussi à tout moment décider que vous voulez arrêter l'entrevue complètement, et même après l'entrevue, me demander de ne pas utiliser vos réponses pour ma recherche et de les détruire. Cependant, une fois que le processus de publication des données (ne permettant pas de vous identifier) sera mis en route, je ne pourrai pas détruire les analyses et les résultats portant sur vos données.

6. Compensation

Le participant recevra une compensation financière pour leur participation à la recherche sous la forme d'une carte-cadeau chez un éditeur de produits pédagogiques favorisant les apprentissages en classe spécialisée.

7. Diffusion des résultats

Les notes d'observations ainsi que les transcriptions vous seront disponibles. Un rapport présentant les résultats et les conclusions générales de cette recherche vous sera remis lorsque les analyses auront été effectuées, envoyé à l'adresse courriel que vous nous laisserez à la fin du formulaire. Les résultats de la recherche seront rendus publics à l'intérieur du mémoire de maîtrise menant au diplôme ou lors d'événements scientifiques tels que des colloques, mais toujours de façon anonyme.

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 de même nature, 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 : _____

Adresse courriel à laquelle je désire recevoir un résumé des résultats de recherche :

Je consens à ce que les entrevues soient enregistrées.

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 de la chercheure

(ou de son représentant) : _____ Date : _____

Nom : _____ Caron-Piché Prénom : _____ Joanne

Que faire si vous avez des questions concernant le projet?

Pour toute question ou remarque relative à cette recherche, ou pour vous retirer de la recherche, vous pouvez vous adresser à moi : **Joanne Caron-Piché**, Candidate à la maîtrise et chercheure, Faculté des sciences de l'éducation, Département de psychopédagogie et d'andragogie, Université de Montréal. Courriel : joanne.caron-piche@umontreal.ca sous la direction de Mme Mélanie Paré, professeure adjointe, melanie.pare@umontreal.ca

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 (**l'ombudsman accepte les appels à frais virés**).

Pour toute préoccupation sur vos droits ou sur les responsabilités des chercheurs concernant votre participation à ce projet, vous pouvez contacter le conseiller en éthique du Comité plurifacultaire en éthique de la recherche (CPÉR) au cper@umontreal.ca ou au 514-343-6111, poste 1896 ou consulter le site: <http://recherche.umontreal.ca/participants>.

ANNEXE 13 – LETTRE D'INFORMATION AUX PARENTS

LETTRE D'INFORMATION À L'INTENTION DES PARENTS

Étude des pratiques différenciées d'un enseignant en classe spécialisée

Joanne Caron-Piché
Faculté des sciences de l'éducation, étudiante à la maîtrise

Madame, Monsieur,

Nous vous informons que l'enseignant(e) de votre enfant a accepté de participer à la recherche en titre. Les objectifs de ce projet de recherche sont :

- 1) Identifier la conception de l'enseignante sur la différenciation pédagogique en classe spécialisée;
- 2) Identifier les pratiques de différenciation pédagogique employées en classe par l'enseignante; et
- 3) Identifier les besoins des élèves pris en compte par l'enseignante pour différencier

Dans le cadre de ce projet, une observation en salle de classe est prévue. La chercheuse, étudiante à l'Université de Montréal (Maîtrise en sciences de l'éducation), sera présente dans la classe de votre enfant aux dates suivantes (le _____ et le _____). Ses observations porteront uniquement sur les actions de l'enseignante et non sur celles des enfants. Aucun enregistrement sonore ou vidéo ne sera réalisé lors de ces observations.

L'enseignante informera verbalement les enfants de la présence de l'observatrice dans leur classe.

Si vous avez des questions concernant ce projet de recherche, n'hésitez pas à communiquer avec moi aux coordonnées indiquées ci-dessous.

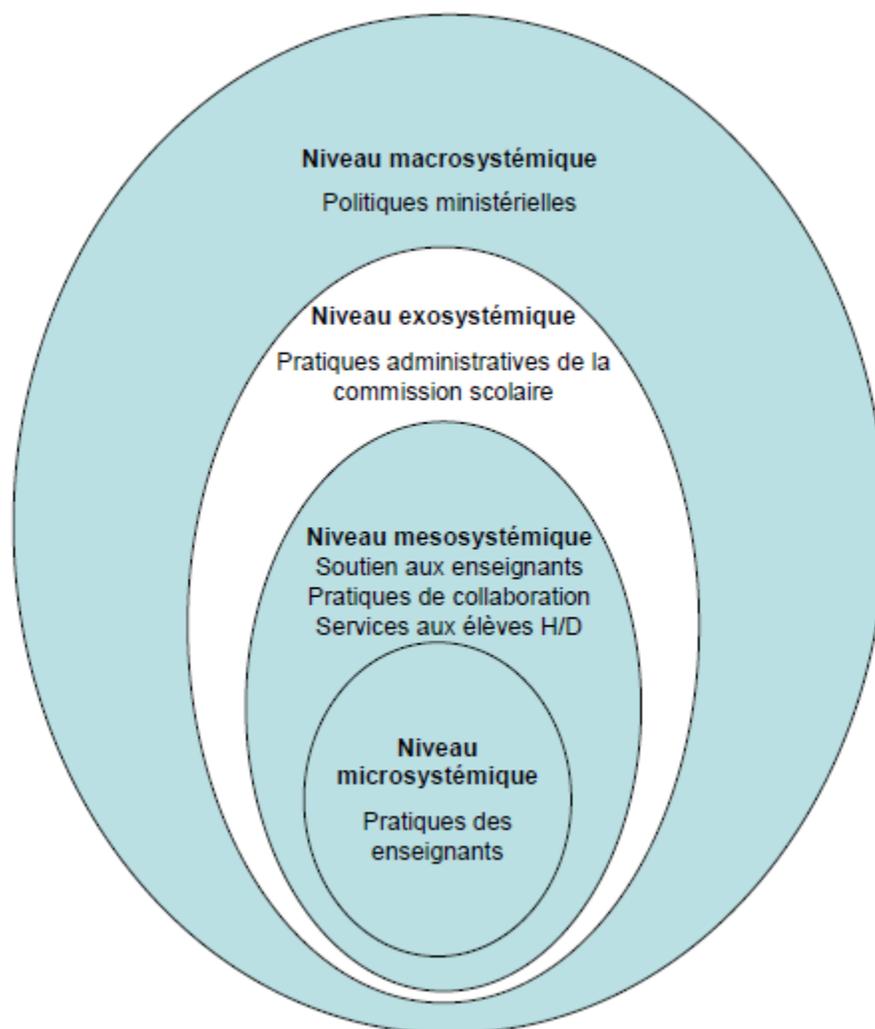
Joanne Caron-Piché
Étudiante à la maîtrise
Courriel : joanne.caron-piche@umontreal.ca

Sous la direction de Mme Mélanie Paré, Professeure adjointe
Courriel : melanie.pare@umontreal.ca
Université de Montréal, Faculté des sciences de l'éducation
Département de psychopédagogie et d'andragogie

ANNEXE 14 – RELEVÉ DES FRÉQUENCES DES THÈMES

Rubrique\Catégorie	Code	Fréquence	% Codes
Enseignant-Caractéristique	C-limites	15	4,50%
Enseignant-Caractéristique	C-Motivation	11	3,30%
Enseignant-Caractéristique	C-Différence	10	3,00%
Enseignant-Caractéristique	C-diffpéd2	9	2,70%
Enseignant-Caractéristique	Formation_Expérience	6	1,80%
École-Caractéristique	École-Portrait général	8	2,40%
École-Caractéristique	École-Ress. humaines	4	1,20%
Pratique enseignante	Planification et évaluation	33	9,80%
Pratique enseignante\Niveau différenciation	Flexibilité	32	9,50%
Pratique enseignante	Environnement matériel	27	8,00%
Pratique enseignante\Dispositif de différenciation	Structure	19	5,70%
Pratique enseignante\Dispositif de différenciation	Processus	17	5,10%
Pratique enseignante\Dispositif de différenciation	Production	16	4,80%
Pratique enseignante\Niveau différenciation	Adaptation	15	4,50%
Pratique enseignante\Dispositif de différenciation	Contenu	14	4,20%
Pratique enseignante\Niveau différenciation	Modification	10	3,00%
Élèves-caractéristiques	Défis	31	9,20%
Élèves-caractéristiques	Cognitif et développemental	27	8,00%
Élèves-caractéristiques	Affectif et motivationnel	13	3,90%
Élèves-caractéristiques	Forces	7	2,10%
Élèves-caractéristiques	Diversités culturelles	4	1,20%
Élèves-caractéristiques	Code de difficulté	2	0,60%

ANNEXE 15 – APPROCHE ÉCOLOGIQUE



Niveaux de soutien des pratiques d'individualisation de l'enseignement (Adapté de Whitehurst, 2004) dans Paré (2011, p.76)