

Description des pratiques pédagogiques différenciées mises en place par les enseignants de musique à l'égard des élèves du primaire présentant un trouble d'anxiété

Martin Blouin

Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue

Jacques Joly

Université de Sherbrooke

Pascale Nootens

Université de Sherbrooke

Résumé

L'inclusion des élèves présentant des troubles d'anxiété dans les classes de musique constitue un défi pour les enseignants. Pour assurer la réussite de tous les élèves, l'école doit se pencher sur les moyens disponibles en milieu scolaire. La différenciation pédagogique apparaît comme une mesure à privilégier. Toutefois, les études recensées mentionnent que

les enseignants y recourent rarement de façon systématique. Dans ce contexte, cet article vise à décrire les pratiques pédagogiques différenciées mises en place à l'intérieur des classes de musique. Pour y parvenir, les données autorapportées de 101 répondants ont été analysées.

Mots-clés : pédagogie différenciée, pratiques pédagogiques, enseignement de la musique, troubles anxieux, élèves du primaire

Abstract

Inclusion of students with anxiety issues in music classes is a challenge for teachers. To ensure the success of all students, the school must look into the means available in educational environments. Differentiated instruction appears as a preferred measure. However, the studies reported mention that teachers seldom use them systematically. In this context, this article aims to describe the differentiated pedagogical practices implemented within music classes. To achieve this, self-reported data from 101 respondents were analyzed.

Keywords: differentiated instruction, teaching practices, music teaching, anxiety disorders, elementary students

Problématique

L'éducation des élèves présentant des troubles particuliers est une préoccupation actuelle et représente un défi de taille pour les différents acteurs de l'éducation. Parmi les problématiques actuelles auxquelles le milieu scolaire est confronté, les manifestations d'anxiété chez les élèves du primaire continuent d'être le principal motif pour lequel des services de soutien psychologique sont sollicités (Gouvernement du Québec, 2014). Cependant, comme les manifestations associées à ce trouble sont moins apparentes et moins dérangeantes que celles associées aux troubles extériorisés, l'identification et la mobilisation des ressources nécessaires à la prise en charge des élèves présentant un trouble anxieux semblent plus complexes. En effet, les membres du système scolaire sont portés à tourner leur attention vers d'autres problématiques comportementales plus intrusives, comme les troubles d'opposition ou d'hyperactivité, ce qui, par conséquent, contribue au manque de connaissances au regard des pratiques pédagogiques à adopter face aux élèves manifestant des symptômes d'anxiété.

Aujourd'hui, cette attention est importante pour au moins deux raisons. D'une part, les résultats de plusieurs études démontrent que, lorsqu'elle perturbe la vie quotidienne de l'enfant et de sa famille, l'anxiété va rarement en s'améliorant de manière spontanée. Elle va plutôt en augmentant et dure parfois jusqu'à l'âge adulte, où d'autres complications viennent alors aggraver les choses, comme la dépression et l'abus d'alcool, de médicaments et de drogues (Barlow, 2002 ; Barlow et al., 2003 ; Dumas, 2013 ; Marcotte et al., 2005). D'autre part, la recherche démontre également qu'il existe des moyens efficaces pour aider les enfants anxieux et leur permettre d'avoir accès à une meilleure qualité de vie (Cottraux, 2001 ; Silverman et Field, 2011 ; Vitaro et Gagnon, 2000). Outre les approches thérapeutiques cognitivo-comportementales et pharmaceutiques, l'impact des arts, et plus particulièrement de la musique et de la musicothérapie, constitue un domaine de plus en plus étudié et documenté. En effet, en plus de permettre aux élèves l'acquisition de nouvelles compétences, la musique semble jouer un rôle dans plusieurs sphères de la personnalité, dont la socialisation avec les pairs, la confiance envers les autres et l'environnement, une meilleure communication de ses émotions par le biais de la créativité, et une bonification du sentiment de contrôle et de discernement en regard de certaines pensées ou émotions négatives (Bolduc et Lessard, 2010 ; Thram, 2012 ; Walker et Boyce-Tillman, 2002).

Dans un contexte où l'école québécoise s'est donné le mandat de valoriser les différences et de favoriser la réussite de tous, une question demeure : quels sont les moyens pédagogiques dont dispose l'école actuelle pour assurer l'inclusion et la réussite des élèves présentant des besoins particuliers ? Au cœur de ce questionnement se trouve le concept de différenciation pédagogique. Bien que ce concept soit considéré par les chercheurs comme un des moyens à privilégier pour l'atteinte de ces objectifs (Garrett et Moltzen, 2011 ; McQuarrie et McRae, 2010 ; Reis et al., 2011), comment s'opère-t-il avec les élèves présentant des manifestations d'anxiété ? Depuis l'implantation du Renouveau pédagogique au début des années 2000, les enseignants ont maintenant le mandat d'intégrer dans leur pratique quotidienne des situations d'apprentissage basées sur la reconnaissance de l'unicité de chaque élève. Mais comment cette différenciation pédagogique s'opérationnalise-t-elle dans la classe de musique ? Ces pratiques basées sur l'inclusion sont-elles adaptées aux besoins des élèves aux prises avec des troubles anxieux ?

Puisque la recherche scientifique tend à démontrer que la musicothérapie constitue un moyen efficace d'intervenir auprès d'élèves anxieux (Hallam et al., 2008 ; Kim, 2009 ; Kissinger et Worley, 2008 ; Rickson, 2006 ; Rolvsjord, 2001 ; Solli, 2008), il semble pertinent de vérifier dans quelle mesure les enseignants de musique mettent en place les pratiques nécessaires pour répondre aux besoins de ces élèves. L'objectif de cette étude consiste donc à décrire les pratiques pédagogiques différenciées mises en place par les enseignants de musique à l'égard des élèves présentant un trouble d'anxiété. La première partie de cet article jettera les assises théoriques sur lesquelles notre recherche prend appui, tandis que la deuxième partie décrira la méthodologie suivie. La troisième partie sera consacrée à la présentation des résultats, qui seront discutés dans la quatrième partie. Enfin, nous identifierons, dans la conclusion, les éléments d'originalité et les limites de notre recherche, et esquisserons quelques pistes pour des recherches futures.

Cadre conceptuel

Différenciation pédagogique : une réponse à la diversification des besoins

Pour le Conseil supérieur de l'éducation (2001), Meirieu (2009) et Perrenoud (1997), la différenciation pédagogique est la mise en place de divers moyens et procédures afin que chaque élève soit placé dans une situation qui lui permet une appropriation de l'objet d'apprentissage. Elle peut aussi être définie par la réponse des enseignants aux besoins variés des élèves afin de maximiser le potentiel d'apprenant de chacun (Bender, 2002 ; Tomlinson, 2004). Le concept de différenciation pédagogique est basé sur la croyance que chaque élève a son propre profil d'apprenant, un rythme d'apprentissage qui lui appartient et des intérêts variés (Akos et al., 2007). Dans sa politique sur l'organisation des services, le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS ; Gouvernement du Québec, 2007) considère que la différenciation pédagogique, qui vise le progrès optimal de chaque élève, est le moyen de prévention des difficultés scolaires. D'après lui, l'utilisation de la différenciation pédagogique répond à deux besoins distincts : d'abord, elle amène tous les élèves à la réussite ; ensuite, elle favorise l'intégration des élèves en difficulté d'apprentissage ou d'adaptation. Ces croyances émergent des recherches des dernières années qui tendent effectivement à démontrer un rapport entre la réussite de tous et l'utilisation de la différenciation pédagogique (Lourenco et al., 2015 ; Pierre, 2014 ; Robinson et al., 2014).

La différenciation pédagogique peut s'opérer autour des axes suivants : les structures organisationnelles, les contenus des situations d'apprentissage, les processus d'enseignement-apprentissage et les productions attendues (Algozzine et Anderson, 2007 ; Bender, 2002 ; Caron, 2008 ; Gillig, 2008 ; Tomlinson, 2004). De manière plus précise, la différenciation des structures consiste à organiser la classe sur le plan de la répartition des élèves, donc des regroupements. Elle implique l'instauration, successive ou simultanée, de situations d'apprentissage et de voies (outils, supports, soutien) variées, de même que le temps attribué pour les activités d'apprentissage et le temps d'enseignement pour répondre aux différents besoins des élèves (Gillig, 2008 ; Meirieu, 2009 ; Smith, 2004).

Le soutien par étayage, qui consiste à donner une assistance temporaire à l'élève en difficulté pour l'aider à la réalisation d'une tâche, en est un bon exemple (Reutzler, 2007).

En plus de favoriser les interactions sociales propices au développement d'habiletés communicatives, la réorganisation de l'environnement permet également d'atténuer l'absence de proximité des enseignants durant les situations d'apprentissage en plus de faciliter la concentration de l'élève à risque d'échec scolaire en le plaçant, par exemple, près d'un pair ayant un rôle de modèle (Akos et al., 2007 ; Algozzine et Anderson, 2007 ; Bender, 2002 ; Caron, 2003). Tous les éléments qui concernent l'environnement physique de la classe sont importants puisque les élèves à risque tendent à mieux travailler dans une classe bien structurée où il n'y a pas de perte de temps (Archambault et Chouinard, 2003 ; Good et Brophy, 2003). La répartition des tâches est un exemple intéressant qui pourrait s'appliquer dans la classe de musique.

En différenciant les contenus des situations d'apprentissage, les enseignants personnalisent la présentation des contenus disciplinaires en utilisant plusieurs activités différentes qui mobilisent les mêmes savoirs, en présentant les contenus de manière différente ou en scindant les contenus de façon à en réduire la difficulté (Algozzine et Anderson, 2007 ; Olson et Platt, 2004 ; Reutzler, 2007 ; Tomlinson, 1995). Quant à elle, la différenciation des processus concerne les stratégies, outils ou moyens différents pour travailler au développement de la compétence ciblée. Il s'agit de diversifier les processus d'enseignement pour prendre en compte les différents processus d'apprentissage des élèves qui sont tributaires de la motivation à apprendre, de l'âge, du rythme d'apprentissage, du profil d'apprenant et de la préparation de chacun (Meirieu, 2009 ; Przesmycki, 2004 ; Tomlinson, 2004). Elle met en évidence le style de l'apprenant dans sa façon d'entrer en relation avec l'objet d'apprentissage (Reutzler, 2007). Tous les pédagogues, qu'ils pratiquent dans un contexte d'intégration ou non, ont avantage à connaître les processus d'apprentissage de l'élève. De cette façon, lorsqu'ils se servent de ces théories pour planifier une situation différenciée, l'élève tire pleinement profit de chaque activité pour construire et intégrer un apprentissage spécifique. C'est pourquoi cette structure de différenciation sert d'assise à plusieurs interventions différenciées (Akos et al., 2007 ; Algozzine et Anderson, 2007 ; Bender, 2002 ; Caron, 2003 ; Tomlinson, 2005).

Enfin, la différenciation des productions est celle selon laquelle « l'élève démontre ce qu'il a compris et ce qu'il peut réaliser au terme d'une assez longue période d'apprentissage », après une étape par exemple, en utilisant un « véhicule de

communication » différent (Tomlinson, 2004, p. 64). Dans la réalisation des productions, l'enseignant fournira un soutien différencié, variera les limites de temps et acceptera aussi des niveaux différents de rendement de la part des élèves.

Niveaux de différenciation pédagogique

Il existe divers niveaux de différenciation pédagogique qui permettent à l'enseignant d'arrimer les activités pédagogiques à la diversité des besoins des élèves. Le MELS (Gouvernement du Québec, 2006) distingue trois niveaux : la flexibilité pédagogique, l'adaptation et la modification. La flexibilité pédagogique s'adresse à tous les élèves et correspond à la souplesse permettant de leur offrir certaines options en fonction de leur rythme, de leur style d'apprentissage ainsi que de leur niveau cognitif. Cette flexibilité pédagogique peut concerner les contenus (les élèves pourraient lire des textes différents), les structures organisationnelles (les élèves pourraient travailler dans divers regroupements), les processus (les élèves pourraient recevoir un soutien différent lors de la réalisation d'une tâche) ainsi que les productions (les élèves pourraient utiliser des médias différents pour témoigner de leurs acquis). La flexibilité pédagogique concerne tous les élèves lors de situations d'apprentissage et d'évaluation dans une optique de régulation des apprentissages.

De son côté, l'adaptation concerne les élèves ayant des besoins particuliers et consiste à ajuster la façon dont se vit la situation d'apprentissage et d'évaluation. Toutefois, cette adaptation ne doit affecter ni le contenu ni le niveau de difficulté de la tâche à effectuer. À titre d'exemple, l'adaptation peut porter sur les procédures utilisées en cours de réalisation de la tâche ou dans la présentation visuelle du matériel nécessaire à sa réalisation. Ces élèves ont souvent besoin d'un soutien accru afin d'être en mesure de réaliser certaines tâches. Ces mesures doivent être inscrites dans le plan d'intervention adapté de l'élève (Gouvernement du Québec, 2007). La modification consiste quant à elle à apporter un changement dans la nature de la situation d'apprentissage ou d'évaluation, modifiant par le fait même le niveau de difficulté de la tâche. Comme la modification concerne notamment les critères et les exigences de l'évaluation, la ou les modifications doivent absolument être inscrites dans le plan d'intervention adapté de l'élève (Gouvernement du Québec, 2007).

Bien évidemment, le MELS (Gouvernement du Québec, 2007) insiste sur le fait que les adaptations et les modifications doivent découler d'une analyse rigoureuse des besoins des élèves, analyse demandant la concertation des différents intervenants du milieu. En ce sens, la différenciation pédagogique planifiée ne peut s'actualiser que dans un contexte où les besoins des élèves sont évalués, de même que leur niveau de développement des diverses compétences et du soutien dont ils auront besoin en cours de route.

À l'instar du MELS (Gouvernement du Québec, 2007), Caron (2008) propose également un modèle selon lequel la différenciation pédagogique peut s'opérer à différents niveaux. Bien que les deux modèles partagent plusieurs aspects similaires, celui de Caron (2008) propose quatre niveaux : la diversification, la différenciation, l'adaptation et l'individualisation. Le premier niveau, la diversification, se caractérise par la mise en place de contextes d'apprentissage variés et l'utilisation de stratégies d'enseignement multiples (Caron, 2008, p. 4). Cette diversification, qui se vit en contexte d'hétérogénéité et qui se traduit par la variété, la diversité, la pluralité et la multiplicité, peut s'appliquer, par exemple, aux regroupements en classe (structures organisationnelles), aux modalités de travail, aux façons d'aborder les mises en situation (processus) ou sur la façon de présenter les consignes de manière à en favoriser la compréhension. Pour Caron (2008), la diversification représente un premier pas vers une différenciation authentique.

Au deuxième niveau, Caron (2008) utilise le terme différenciation, non dans le sens général du terme, mais pour parler des choix planifiés qu'offre l'enseignant à l'ensemble des élèves lors des situations d'apprentissage et d'évaluation. Cette différenciation, qui s'apparente à la flexibilité pédagogique (Gouvernement du Québec, 2007), s'adresse à tous les élèves et concerne les contenus, les productions et les processus. À titre d'exemple, les contenus peuvent être différenciés en fonction des thèmes à travailler en classe. La différenciation dans les productions peut se traduire à travers le choix du média utilisé par l'élève afin de témoigner de la compétence acquise. Pour leur part, les processus peuvent être différenciés par la possibilité de différentes modalités d'accompagnement ou par la mobilisation de différentes démarches et stratégies pour développer la compétence.

Le troisième niveau proposé par Caron (2008), l'adaptation, s'inscrit tout à fait dans la même lignée que le MELS (Gouvernement du Québec, 2007) ; il s'adresse aux

élèves qui ont des besoins particuliers et s'avère nécessaire seulement après que des mesures de diversification et de différenciation aient été mises en place. Ce niveau doit nécessairement découler « d'une analyse rigoureuse des besoins des élèves et non d'une mesure déterminée par l'appartenance à une catégorie d'élèves » (Caron, 2008, p. 9). L'adaptation peut se traduire par une modification dans la répartition du temps alloué à l'élève afin qu'il soit en mesure de manifester sa compétence, ou par la possibilité de réaliser une tâche à l'ordinateur au lieu du traditionnel papier-crayon. Tout comme l'indique le MELS (Gouvernement du Québec, 2007), les mesures d'adaptation doivent figurer dans le plan d'intervention adapté de l'élève.

Enfin, si la tâche adaptée ne suffit pas pour répondre aux besoins particuliers de l'élève, il faut passer à un autre niveau qui consiste à individualiser. L'individualisation est une mesure temporaire et ne s'adresse qu'à quelques élèves (Caron, 2008). Il s'agit, par exemple, de proposer une activité moins longue ou moins difficile, de souligner des mots ou des phrases clés dans les consignes pour faciliter la compréhension de celles-ci ou d'offrir une tâche allégée dans le cadre d'un contrat d'apprentissage. Toutes les mesures d'individualisation doivent figurer au plan d'intervention adapté de l'élève (Perrenoud, 2005).

Défis associés à la mise en place de la différenciation pédagogique

Alors qu'il existe un certain consensus sur les bénéfices de la différenciation pédagogique dans le discours officiel et les écrits scientifiques (Bélanger, 2006 ; Ducette et al., 1996 ; Gouvernement du Québec, 1997, 1999 ; Perrenoud, 1995 ; Tomlinson et Demirsky Allan, 2000 ; Vienneau, 2006), les écrits s'intéressant au sujet, quoique vieillissants, tendent à montrer que l'enseignement en grand groupe et sans différenciation pédagogique constitue la norme dans les classes ordinaires (Cole et Leyser, 1999 ; Gersten et al., 2001 ; Johnson, 2000 ; Moon et al., 1995 ; Paré, 2011 ; Paré et Trépanier, 2015 ; Saulnier-Beaupré, 2012 ; Schumm et Vaughn, 1995 ; Scott et al., 1998 ; Utley et Obiakor, 2000). Ce constat, issu de la recherche, s'explique par les nombreux défis qui jonchent le parcours de l'enseignant qui cherche des pratiques d'enseignement satisfaisantes dans le contexte actuel d'inclusion des élèves vivant avec un handicap et en difficulté (Bélanger, 2006 ; Vaughn et al., 1998 ; Vienneau, 2006).

À notre connaissance, aucune étude scientifique récente en contexte québécois ne permet de croire que le Québec échappe à cette réalité. En 2004, le rapport du Vérificateur général indiquait à ce sujet que 22 % des enseignants du primaire et du secondaire affirment ne faire aucune adaptation pour répondre aux besoins de leurs élèves (Vérificateur général du Québec, 2004). Toujours selon cette source, il semblerait que 12 % des enseignants n'ajustent pas le rythme de présentation des cours et ne varient pas la complexité des mots qu'ils utilisent. Considérant que l'adaptation des services éducatifs est une tâche qui revient d'abord et avant tout aux enseignants (Gouvernement du Québec, 1999), il nous est permis de croire qu'encore aujourd'hui, ce ne sont pas tous les enseignants qui le font. Plusieurs enseignants se disent incapables d'aider les élèves présentant un handicap ou en difficulté en raison, notamment, du nombre élevé d'élèves concernés dans les classes, de l'hétérogénéité de leurs besoins et du manque de formation des enseignants en adaptation scolaire (Vérificateur général du Québec, 2004).

En ce qui concerne plus spécifiquement les classes de musique, les mêmes constats demeurent. Les études recensées démontrent que la mise en place de pratiques de différenciation pédagogique est peu fréquente, et ce, malgré la présence d'élèves présentant des besoins particuliers (Dolph, 2009 ; Frisque et al., 1994 ; Gfeller et al., 1990 ; Gilbert et Asmus, 1981 ; Gray, 2008 ; Joseph, 2009 ; Salvador, 2011). Le manque de soutien aux enseignants, le manque de connaissances validées scientifiquement sur l'intervention et l'intégration efficace des élèves à risque (Edwards et al., 2006 ; Fuchs et al., 2010), la faible collaboration et le manque de partage d'expertises dans le milieu scolaire (Gaudreau et al., 2008), la faible valorisation et le manque de reconnaissance de la profession enseignante (Maranda et Viviers, 2011) de même que la lourdeur associée à la mise en place de la différenciation pédagogique (Crahay, 2007 ; Ramel et Lonchampt, 2009 ; Vienneau, 2006) constituent des obstacles majeurs pouvant limiter la mise en place d'une classe inclusive.

Objectif de recherche

Les travaux sur le sujet soulignent la pertinence de mieux connaître les pratiques des enseignants dans un contexte d'enseignement différencié, particulièrement pour les élèves à risque. Dans ce volet descriptif de notre étude, notre objectif de recherche consiste à décrire et à comparer les pratiques pédagogiques différenciées mises en place par les

enseignants de musique au primaire à l'intention du groupe en général et celles mises en place spécifiquement pour les élèves présentant des manifestations associées à l'anxiété.

Méthodologie de la recherche

Durant l'été 2016, trois enseignants de musique ont été rencontrés dans le but de recueillir les informations pertinentes pour l'élaboration d'un questionnaire d'enquête. Une fois élaboré, le questionnaire a été mis en ligne sur la plateforme *Lime Survey*. À partir des informations disponibles sur le site internet de la Fédération des commissions scolaires du Québec (FCSQ), nous avons envoyé, au printemps 2017, un courriel aux 60 commissions scolaires francophones expliquant les objectifs de la recherche et contenant un lien hypertexte donnant accès au questionnaire en ligne. Ces commissions scolaires étaient ainsi invitées à transférer le courriel à leurs établissements d'enseignement primaire, soit un total de 1725 écoles qui, à leur tour, ont réacheminé le courriel à leurs enseignants de musique respectifs. Le courriel a également été envoyé à différentes associations musicales telles que la Fédération des Associations de Musiciens Éducateurs du Québec (FAMEQ), l'Association des professeurs de musique du Québec (APMQ), l'Association des professeurs d'éducation musicale (Apému), de même que l'Association des éducateurs de musique du Québec (AEMQ) qui regroupent essentiellement des enseignants de musique œuvrant dans les écoles primaires et secondaires (publiques ou privées) du Québec. Finalement, nous avons lancé l'invitation à participer à notre étude via un groupe Facebook essentiellement consacré aux enseignants de musique du primaire et qui regroupe 1098 membres. Une relance a été effectuée deux semaines plus tard. À la fin du mois de juin 2017, les données ont été exportées de *Lime Survey* et compilées dans un fichier SPSS afin d'en faire l'analyse.

Participants

Au total, les données de 101 répondants ont été retenues pour nos analyses. Tous les participants retenus rapportent être régulièrement en contact avec des élèves présentant des manifestations liées à l'anxiété ($M = 10.18$). Ils cumulent en moyenne 17,76 années d'expérience en enseignement ($ÉT = 9.71$), dont 15,03 en enseignement de la musique ($ÉT = 9.63$). La grande majorité (98 %) d'entre eux ont complété leur formation en

enseignement musical, alors que 2 % d'entre eux étaient toujours en formation lors de la passation du questionnaire. La plupart détiennent une formation universitaire de 1er cycle (72,2 %), alors que 24,4 % ont une formation de 2e cycle et 3,3 % de 3e cycle.

Outil de collecte de données

Le questionnaire de recherche, construit à partir d'entretiens semi-dirigés, présente les pratiques de différenciation pédagogique selon sept thèmes distincts : l'organisation des lieux, l'organisation du temps, l'organisation des regroupements, les activités d'apprentissage, les stratégies d'enseignement, les ressources matérielles et les évaluations. Dans le sondage, les enseignants ont été interrogés sur la fréquence à laquelle ils utilisent les pratiques de différenciation pédagogique suggérées dans le questionnaire. Chaque question correspondait à une pratique ou à un exemple de pratique différenciée. Les enseignants devaient répondre selon l'échelle de fréquence suivante : 0 = *Jamais*, 1 = *Rarement*, 2 = *Quelquefois*, 3 = *Souvent*, 4 = *Toujours*. L'association d'une valeur numérique à chacune des échelles a aussi permis de calculer la moyenne de fréquence pour chacune de ces pratiques. Les informations ainsi obtenues ont servi à une description du phénomène, mais aussi à dégager des constantes applicables à des populations plus grandes. Les fréquences d'utilisation des pratiques ont été regroupées pour l'ensemble des répondants et présentées en figures. Elles ont été classées selon leur utilisation afin de faire ressortir les pratiques les plus utilisées. À l'aide de ces données classifiées, une comparaison a pu être établie pour chaque catégorie de pratiques, et ensuite, entre les catégories de pratiques.

Présentation des résultats

Les résultats de recherche présentés dans cet article s'articulent autour de la description des pratiques pédagogiques différenciées mises en place par des enseignants de musique du primaire à l'intention du groupe en général, de même que celles mises en place spécifiquement pour les élèves présentant des troubles d'anxiété.

Organisation des lieux

À l'intérieur de cette composante, les enseignants ont rapporté mettre en place fréquemment trois des huit pratiques proposées. Il s'agit des pratiques : *Les conséquences associées aux comportements indésirables sont clairement définies et connues des élèves* ($M = 3.48$, $ÉT = 0.78$) ; *J'affiche dans mon local des repères visuels référant à des éléments musicaux* ($M = 3.28$, $ÉT = 1.08$) et *Les règles de la classe et les comportements attendus sont affichés dans mon local* ($M = 3.14$, $ÉT = 1.44$). D'autre part, les enseignants de musique ont rapporté mettre quelquefois en place les deux pratiques : *J'organise le local dans le but de favoriser le travail d'équipe* ($M = 2.44$, $ÉT = 1.07$) et *Je prévois des espaces définis pour la pratique instrumentale individuelle ou en petit groupe* ($M = 2.18$, $ÉT = 1.18$). Finalement, les deux pratiques les moins utilisées par les enseignants de musique sont : *J'utilise des supports visuels permettant à l'élève de nommer ses émotions* ($M = 1.65$, $ÉT = 1.23$) et *Je propose une musique d'ambiance lors de l'accueil ou lors d'un travail en silence* ($M = 1.51$, $ÉT = 1.20$). Concernant plus spécifiquement l'organisation des lieux pour les élèves présentant des manifestations d'anxiété, les enseignants ont rapporté mettre quelquefois en place la pratique *J'ai recours à certaines techniques de relaxation pour aider les élèves à maîtriser leur stress (balle antistress, respiration, visualisation)* ($M = 1.95$, $ÉT = 1.11$).

Organisation du temps

Les pratiques de différenciation pédagogique relatives à l'organisation du temps ont été rapportées à l'aide de sept énoncés. Trois d'entre elles s'orientent spécifiquement autour de l'organisation du temps pour les élèves anxieux. Il s'agit des pratiques *J'accorde plus de temps à un élève présentant des manifestations d'anxiété pour réaliser un examen* ($M = 2.81$, $ÉT = 0.92$) ; *J'accorde plus de temps à un élève présentant des manifestations d'anxiété pour compléter une situation d'apprentissage* ($M = 2.74$, $ÉT = 0.89$) et *J'enseigne à mes élèves présentant des manifestations d'anxiété une stratégie de gestion du temps* ($M = 1.78$, $ÉT = 1.05$). Mentionnons que les enseignants de musique ont rapporté mettre en place souvent les deux premières pratiques alors que la troisième semble plus rarement mise en place. Parmi les autres pratiques, trois ont été rapportées comme étant mises en place de manière récurrente à savoir : *Je présente le déroulement des activités en début de période* ($M = 3.52$, $ÉT = 0.82$) ; *Je module le rythme de l'activité*

en fonction du niveau et des besoins des élèves ($M = 3.43$, $ÉT = 0.60$) et *J'instaure une routine stable, fixe et durable durant mes cours* ($M = 3.16$, $ÉT = 0.84$). Les enseignants ont également rapporté mettre en place régulièrement la pratique : *Afin d'assurer une transition efficace entre les activités, j'informe régulièrement les élèves du temps restant* ($M = 2.80$, $ÉT = 0.83$).

Organisation des regroupements

En ce qui concerne l'organisation des regroupements, six énoncés ont permis de recueillir les fréquences d'utilisation de chacune des pratiques suggérées. Les moyennes obtenues indiquent une mise en place moins fréquente des pratiques liées à cette catégorie que de celles présentées précédemment. Nonobstant, trois pratiques ont été rapportées comme fréquemment mises en place soit : *J'ai recours à des élèves pour aider les autres élèves* ($M = 2.78$, $ÉT = 0.78$) ; *Je permets à mes élèves de se regrouper de façon dynamique et souple en fonction de l'évolution de leurs besoins et de leurs intérêts* ($M = 2.54$, $ÉT = 0.96$) et *Je prévois la formation des équipes en tenant compte des particularités des élèves* ($M = 2.52$, $ÉT = 1.04$). La pratique *Je propose des situations d'apprentissage où les élèves travaillent au même moment sur des contenus différents* ($M = 1.58$, $ÉT = 0.98$) est rarement mise en place. Au sujet des élèves anxieux, les pratiques *Lors d'un examen, je place un élève présentant des manifestations d'anxiété dans un autre local ou dans un endroit calme de la classe afin qu'il travaille sans distraction* ($M = 1.44$, $ÉT = 1.07$) et *Lors d'une activité d'apprentissage, je place un élève présentant des manifestations d'anxiété dans un autre local ou dans un endroit calme de la classe afin qu'il travaille sans distraction* ($M = 1.41$, $ÉT = 1.00$) démontrent que peu de pratiques reliées au regroupement sont mises en place pour ces élèves.

Activités d'apprentissage

Les fréquences d'utilisation de pratiques pédagogiques différenciées associées aux activités d'apprentissage ont été mesurées à l'aide de huit énoncés. Trois d'entre elles s'intéressent plus spécifiquement aux élèves anxieux à savoir *Je lis à voix haute les consignes d'une activité d'apprentissage à un élève présentant des manifestations d'anxiété* ($M = 2.80$, $ÉT = 1.11$) ; *J'adapte le matériel utilisé lors d'activités d'apprentissage pour les élèves présentant des manifestations d'anxiété* ($M = 2.04$, $ÉT = 1.05$) et *Je propose un rôle*

non verbal à l'élève anxieux lors d'une activité ou d'une présentation ($M = 1.85$, $ÉT = 1.12$). Les enseignants ont rapporté mettre quelquefois en place ces pratiques. Toujours au regard de la différenciation des activités d'apprentissage, mais de manière plus générale, les enseignants déclarent mettre souvent en place les pratiques suivantes : *Je varie la longueur des consignes en fonction des besoins des élèves* ($M = 2.89$, $ÉT = 0.83$) ; *Je favorise la collaboration dans les activités d'apprentissage* ($M = 2.86$, $ÉT = 0.88$) ; *J'utilise une image ou un objet pour amorcer ou pour contextualiser une activité d'apprentissage* ($M = 2.41$, $ÉT = 0.95$) et *J'invite l'élève à reformuler ou à revoir dans sa tête les consignes relatives à une activité* ($M = 2.32$, $ÉT = 1.10$). Finalement, les enseignants de musique rapportent mettre en place quelquefois la pratique *Je permets à un élève d'écrire les consignes données oralement pour une activité* ($M = 1.82$, $ÉT = 1.47$).

Stratégies d'enseignement

Autre composante inhérente à la différenciation pédagogique, les stratégies d'enseignement mises en place par les enseignants ont été rapportées à l'aide de dix énoncés. Pour cinq d'entre elles, les enseignants ont rapporté une fréquence d'utilisation quasi constante. Il s'agit des pratiques suivantes : *J'apprécie l'humour et je l'utilise pour favoriser un bon climat de classe* ($M = 3.29$, $ÉT = 0.79$) ; *Je valorise la réussite de l'élève en nommant ses forces* ($M = 3.25$, $ÉT = 0.60$) ; *Je questionne fréquemment les élèves afin de vérifier leur compréhension* ($M = 3.19$, $ÉT = 0.65$) ; *J'établis un climat de classe qui valorise les différences* ($M = 3.09$, $ÉT = 0.87$) et *Je crée des liens entre les nouveaux apprentissages et le vécu de l'élève* ($M = 3.03$, $ÉT = 0.84$). Les résultats indiquent également que les pratiques *Je prévois, à l'intérieur du cours, un moment de discussion et d'échanges en grand groupe avec les élèves* ($M = 2.54$, $ÉT = 1.12$) ; *Je fournis à l'élève un canevas de travail qui inclut les éléments essentiels pour l'aider à structurer son travail* ($M = 2.50$, $ÉT = 0.99$) ; *Je propose à l'élève de choisir son instrument de musique* ($M = 2.29$, $ÉT = 0.94$) ; *Je tiens compte de la différence entre les garçons et les filles* ($M = 2.14$, $ÉT = 1.10$) et *J'ai recours à différents moyens pour entrer en relation avec l'élève (agenda, forum, blogue, tableau des nouvelles, etc.)* ($M = 1.94$, $ÉT = 1.12$) sont également quelquefois mises en place par les enseignants.

Ressources matérielles. Huit pratiques de différenciation des ressources matérielles, dont trois spécifiques aux élèves anxieux, ont été proposées aux enseignants à l'intérieur du questionnaire afin de rapporter leur fréquence d'utilisation. En ce qui concerne les élèves anxieux, les enseignants ont rapporté mettre quelquefois en place les pratiques suivantes : *Selon les besoins, j'enseigne un contenu différent de celui prévu au programme à un élève présentant des manifestations d'anxiété* ($M = 1.84$, $ÉT = 1.00$) ; *Je donne moins de travail à un élève présentant des manifestations d'anxiété qu'aux autres élèves* ($M = 1.66$, $ÉT = 0.98$) et *J'ai recours à des éléments technologiques pour accommoder les élèves présentant des manifestations d'anxiété (ordinateur, iPad, enregistreur, etc.)* ($M = 1.47$, $ÉT = 1.26$). De façon plus générale, les pratiques les plus souvent utilisées, en ce qui concerne la différenciation des ressources matérielles, sont : *Les activités et le matériel proposés durant une activité sont adaptés en fonction du niveau de l'élève* ($M = 2.96$, $ÉT = 0.91$) ; *J'utilise les résultats aux évaluations pour planifier/ adapter les activités d'apprentissage* ($M = 2.78$, $ÉT = 0.97$) et *J'utilise des éléments graphiques ou en couleur pour faciliter la compréhension d'une activité d'apprentissage* ($M = 2.46$, $ÉT = 1.16$). De leur côté, les pratiques *Je propose aux élèves différents modes de présentation pour un travail (exposé, vidéo, maquette)* ($M = 1.74$, $ÉT = 1.18$), et *Je réserve un moment où l'élève choisit lui-même son activité d'apprentissage (centre d'apprentissage, projets personnels, travail individuel comportant des choix...)* ($M = 1.29$, $ÉT = 0.86$) semblent moins souvent mises en place par les enseignants.

Évaluations

La dernière section du questionnaire s'est intéressée à la différenciation dans les évaluations. Parmi les onze pratiques suggérées, quatre s'intéressent spécifiquement aux élèves anxieux. Il s'agit des pratiques : *Lors d'un concert, je donne une responsabilité hors scène à un élève stressé ou anxieux (accessoiriste, technicien de son, etc.)* ($M = 1.79$, $ÉT = 1.20$) ; *Les évaluations sont modifiées afin d'accueillir les élèves présentant des manifestations d'anxiété* ($M = 1.70$, $ÉT = 1.17$) et *Je propose à l'élève anxieux de présenter sa réalisation seul dans la classe lors de la récréation tout en augmentant le nombre de personnes dans la classe durant l'année* ($M = 1.57$, $ÉT = 1.16$), qui sont quelquefois mises en place selon les enseignants ; alors que la pratique *Je permets à un élève présentant des manifestations d'anxiété de faire à l'écrit un examen plutôt*

qu'à l'oral ($M = 1.08$, $ÉT = 1.01$) a été rapportée comme rarement mise en place. En ce qui concerne les autres pratiques associées aux évaluations, *J'évalue au moyen d'observations* ($M = 3.01$, $ÉT = 0.67$) est rapportée comme la pratique différenciée la plus souvent utilisée. Par la suite, les enseignants rapportent avoir quelquefois recours aux pratiques suivantes : *Je prévois des générales du concert devant quelques spectateurs* ($M = 2.47$, $ÉT = 1.09$) ; *J'invite des intervenants de l'école à assister à des petites présentations en classe (autres classes, direction, concierge, service de garde)* ($M = 2.39$, $ÉT = 0.96$) ; *J'ai recours à des évaluations formatives* ($M = 2.31$, $ÉT = 0.94$) ; *Je propose aux élèves différents types d'évaluations* ($M = 2.19$, $ÉT = 0.99$). Finalement, les deux pratiques suivantes sont associées à une mise en place se situant entre rarement et quelquefois : *Les élèves s'autoévaluent* ($M = 1.93$, $ÉT = 0.90$) et *J'ai recours à des examens impliquant des réponses ouvertes* ($M = 1.88$, $ÉT = 0.98$).

Score moyen de différenciation pédagogique. À partir des résultats obtenus pour chacune des catégories associées à la différenciation pédagogique présentées précédemment, nous avons calculé le score moyen de chacune de ces catégories afin de vérifier celles qui regroupent les pratiques pédagogiques les plus fréquemment mises en place par les enseignants de musique. Les informations présentées à l'intérieur de la figure suivante permettent de croire que les pratiques pédagogiques associées à l'organisation du temps sont celles auxquelles les enseignants de musique ont le plus souvent recours ($M = 2.89$, $ÉT = 0.52$). Les stratégies d'enseignement ($M = 2.72$, $ÉT = 0.51$) apparaissent également comme des pratiques pédagogiques souvent mises en place, de même que l'organisation des lieux ($M = 2.45$, $ÉT = 0.59$) et les activités d'apprentissage ($M = 2.37$, $ÉT = 0.65$). De leur côté, l'organisation des regroupements ($M = 2.04$, $ÉT = 0.60$), les ressources matérielles ($M = 2.02$, $ÉT = 0.59$) et les évaluations ($M = 2.02$, $ÉT = 0.50$) semblent les pratiques les moins susceptibles d'être mises en place dans les classes de musique. Finalement, le score total associé à l'ensemble des pratiques indique que pour l'ensemble des répondants, la mise en place de pratiques pédagogiques différenciées se situe entre quelquefois et souvent ($M = 2.36$, $ÉT = 0.44$). Nous avons également calculé les scores moyens associés à la mise en place de pratiques pédagogiques différenciées en ne conservant que les items s'adressant spécifiquement aux élèves anxieux. Cette discrimination des pratiques permet de vérifier la proportion dans laquelle les enseignants mettent en place des pratiques pédagogiques différenciées s'adressant à la classe en

général comparativement aux pratiques pédagogiques spécifiques pour les élèves anxieux.

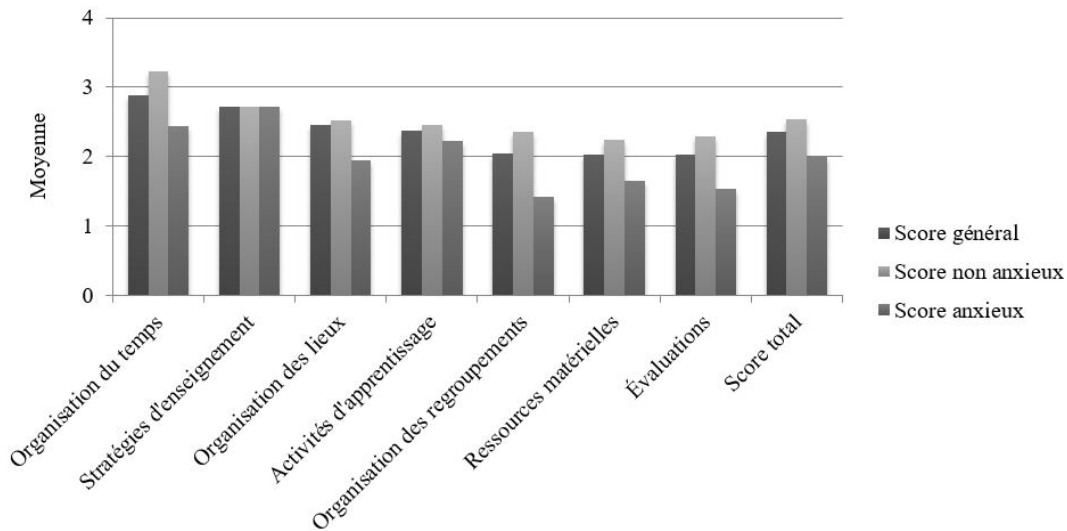


Figure 1. Score moyen de différenciation pédagogique

Les résultats présentés à la figure 1 permettent de constater que les fréquences associées à la mise en place de pratiques pédagogiques spécifiques pour les élèves anxieux sont toujours plus faibles que celles associées aux pratiques pédagogiques pour les élèves en général. D'autre part, les résultats des tests-t pour échantillons appariés, présentés au tableau 1, indiquent des différences significatives pour toutes les catégories de pratiques, à l'exception des stratégies d'enseignement où les items pour les élèves anxieux sont identiques à ceux des autres élèves.

Tableau 1. Test-t des échantillons appariés

Variables	<i>t</i>	<i>p</i>
Organisation des lieux	5.558	.000
Organisation du temps	10.725	.000
Organisation des regroupements	8.937	.000
Activités d'apprentissage	3.401	.001
Stratégies d'enseignement	3.155	.381
Ressources matérielles	7.767	.000
Évaluations	10.200	.000
Score de différenciation pédagogique	13.915	.000

Interprétation des résultats

L'analyse des résultats de recherche nous permet de décrire les pratiques pédagogiques différenciées mises en place par des enseignants de musique du primaire à l'intention du groupe en général de même que celles mises en place spécifiquement pour les élèves présentant de l'anxiété. Dans la section suivante, nous discuterons et interpréterons ces résultats en les mettant en relation avec ceux d'autres travaux empiriques et théoriques.

Description des pratiques différenciées dans les classes de musique

L'examen des pratiques les plus utilisées montre que la plupart des enseignants ont recours à certaines pratiques différenciées de l'enseignement. À ce sujet, les répondants ont mentionné mettre presque systématiquement en place certaines pratiques qui concernent l'organisation du temps et des lieux, comme le fait de présenter le déroulement des activités en début de période ou encore de définir clairement les conséquences associées aux comportements indésirables. Les enseignants rapportent mettre souvent en place d'autres pratiques générales, comme moduler le rythme de l'activité en fonction du niveau et des besoins de l'élève, instaurer une routine stable, fixe et durable durant les cours, et afficher les règles de classe et les comportements attendus dans le local.

Les résultats permettent également de comprendre que les pratiques différenciées associées aux évaluations de même qu'aux ressources matérielles semblent des pratiques auxquelles les enseignants consacrent peu de temps. Les données recueillies laissent toutefois paraître que les répondants ont souvent recours à l'observation comme moyen d'évaluation et que les résultats à ces mêmes évaluations permettent de planifier et d'ajuster les activités et le matériel proposés durant les activités d'apprentissage. Dans une proportion moindre, les enseignants rapportent proposer quelquefois aux élèves différents modes de présentation pour un travail (exposé, vidéo, maquette). Ces résultats vont dans le même sens que ceux obtenus par Salvador (2011) qui indiquent que la mise en place de la différenciation pédagogique s'appuie régulièrement sur les résultats aux évaluations.

En ce qui concerne la mise en place de pratiques pédagogiques différenciées, il semble qu'elle soit moins fréquente lorsqu'elle concerne spécifiquement les élèves

anxieux. En effet, nos premières observations confirment que la fréquence de mise en place de pratiques de différenciation pédagogique, dans la classe de musique auprès d'élèves présentant des troubles spécifiques tels que l'anxiété, s'avère moindre comparativement aux pratiques mises en place pour les élèves en général. Cette observation peut s'expliquer par le fait que la formation reçue par les enseignants de musique est une formation en enseignement au régulier, ce qui les incite à planifier et à mettre en place des pratiques pédagogiques orientées vers l'ensemble du groupe plutôt que pour des individus en particulier. Ces résultats vont dans le même sens que ceux qui mentionnent que la mise en place de la différenciation pédagogique est souvent réalisée en fonction des besoins généraux plutôt qu'en fonction des besoins spécifiques des élèves (Dolph, 2009; Paré, 2011 ; Prud'homme, 2007 ; Süleyman et Akinoglu, 2014 ; Tomlinson et al., 2003).

À ce sujet, les enseignants ont répondu utiliser rarement des pratiques comme placer un élève présentant des manifestations d'anxiété dans un autre local ou dans un endroit calme de la classe afin qu'il puisse réaliser une activité d'apprentissage ou compléter un examen. L'utilisation de supports visuels permettant à l'élève de nommer ses émotions de même que l'enseignement de stratégies de gestion du temps sont également des pratiques rapportées comme occasionnellement mises en place dans les classes de musique. Les écrits scientifiques mentionnent pourtant que l'enseignement de ces stratégies d'apprentissage et des stratégies relatives aux contenus disciplinaires sont des pratiques réputées efficaces pour aider les élèves en difficulté à apprendre, à socialiser et à exécuter à temps les travaux demandés par les enseignants (Gersten et al., 2001 ; Saint-Laurent, 2008). L'accès aux contenus du programme et aux exigences implicites de l'école (socialisation, organisation et gestion du temps) est ainsi facilité pour les élèves anxieux lorsque les enseignants leur proposent d'utiliser ces stratégies en classe (Graham et al., 2003 ; Scott et al., 1998 ; Tardif, 1997).

Nous pouvons également interroger la présence d'éléments propres à l'enseignement de la musique qui pourraient expliquer les fréquences de mise en place de pratiques de différenciation pédagogique auprès des élèves anxieux. Nous l'avons abordé précédemment, certaines pratiques musicales, tels le chant et l'improvisation, réduisent de manière considérable l'anxiété et l'inhibition comportementale en plus de favoriser l'interaction et le sentiment d'appartenance au groupe (Kim, 2009). La musique constitue également, pour les élèves anxieux, un moyen privilégié de communication

et d'expression. Ces éléments pourraient faire en sorte que les élèves manifesteraient moins d'anxiété à l'intérieur des classes de musique comparativement à d'autres classes et que, par conséquent, les enseignants ressentiraient moins le besoin d'avoir recours à certaines pratiques pédagogiques différenciées. Toutefois, aucune donnée ne nous permet actuellement de valider cette hypothèse.

Les résultats tendent toutefois à montrer qu'il existe une certaine ouverture chez les enseignants de musique à l'égard des besoins particuliers des élèves et une volonté de mettre à leur disposition les moyens leur permettant l'accès au programme de formation et à la réussite. Il est intéressant de noter que certaines pratiques différenciées réalisées spécifiquement pour soutenir les élèves présentant de l'anxiété — comme proposer un rôle non verbal lors d'une activité ou d'une présentation, adapter le matériel utilisé lors d'activités d'apprentissage de même que l'utilisation d'éléments technologiques tels que l'ordinateur, la tablette ou l'enregistreur numérique — sont des pratiques peu présentes dans les classes de musique. Les études sur le sujet démontrent pourtant que l'adaptation du matériel et l'utilisation de tels outils pédagogiques constituent une avenue intéressante permettant aux élèves anxieux à la fois d'accéder au contenu et de démontrer leur apprentissage (Rose et al., 2005 ; Rousseau, 2010).

Enfin, à l'instar des travaux de Saulnier-Beaupré (2012), les résultats des analyses nous permettent de comprendre que les pratiques de différenciation pédagogique qui impliquent un changement dans les situations d'apprentissage et d'évaluation, et qui modifient les critères et les exigences d'évaluation (Caron, 2008), sont des pratiques auxquelles les enseignants ont peu recours. La réticence à mettre en place ces pratiques peut s'expliquer, d'une part, par le fait que ces modifications sont susceptibles d'entraîner des conséquences sur l'acquisition et la progression des apprentissages de l'élève à l'intérieur de son parcours scolaire. D'autre part, la mise en œuvre de ces pratiques d'individualisation, qui s'inscrivent dans le plan d'intervention adapté de l'élève, résulte de décisions concertées et implique divers intervenants scolaires, dont les membres de la direction, le titulaire de classe, de même que le psychoéducateur et le technicien en éducation spécialisée (Massé et al., 2014). Comme la participation de l'enseignant de musique à l'élaboration du plan d'intervention adapté n'est pas sollicitée d'emblée, il est probable que les informations nécessaires à la bonne conduite de ces modifications ne lui parviennent tout simplement pas. Ce constat souligne l'importance de la consultation et de la collaboration entre les divers agents d'éducation (Larivée et al., 2006).

Conclusion

L'analyse des résultats nous a permis de constater que, comme le laissaient présager nos attentes théoriques de départ, les pratiques pédagogiques adoptées par les enseignants de musique du primaire de notre étude sont plus ou moins conçues ou planifiées avec une intention de prendre en compte les besoins des élèves présentant des manifestations d'anxiété. Le portrait obtenu révèle plutôt que les enseignants de musique orientent principalement leur enseignement autour de pratiques qui s'adressent à l'ensemble des élèves de la classe et que ces pratiques se réfèrent essentiellement à la flexibilité pédagogique et concernent les structures organisationnelles de même que les processus d'enseignement-apprentissage. Nos résultats ont également permis de constater que l'adaptation et l'individualisation sont des mesures exceptionnelles. Effectivement, très peu de mesures d'individualisation ont été rapportées par les enseignants de musique, et ce, malgré la présence d'élèves anxieux. Ce constat nous amène à émettre l'hypothèse selon laquelle lorsque les enseignants différencient leur enseignement en diversifiant leurs pratiques, que ce soit à travers la différenciation des structures organisationnelles, des contenus des situations d'apprentissage, des processus d'enseignement-apprentissage ou des productions, et qu'ils offrent des choix à leurs élèves, les mesures d'adaptation et d'individualisation deviennent moins nécessaires pour répondre à leurs besoins (Paré, 2011 ; Paré et Trépanier, 2015). En misant sur des pratiques optimales, en diversifiant et en offrant des choix, les besoins des élèves sont souvent comblés. Toutefois, il se peut que des mesures d'adaptation et d'individualisation doivent être prises, mais ces mesures ne s'adressent pas à tous les élèves et sont temporaires dans le cas de l'individualisation (Caron, 2008 ; Perrenoud, 1995). C'est également ce que le MELS (Gouvernement du Québec, 2006) préconise lorsqu'il est question des mesures d'adaptation et de modification.

Références

- Akos, P., Cockman C. R. et Strickland, C. A. (2007). Differentiating classroom guidance. *Professional School Counseling, 10*(5), 455–463. <https://doi.org/10.1177/2156759X0701000502>
- Algozzine, B. et Anderson, K. M. (2007). Tips for teaching: differentiating instruction to include all students. *Preventing School Failure, 51*(3), 49–54.
- Archambault, J. et Chouinard, R. (2003). *Vers une gestion éducative de la classe* (2e éd.). Gaëtan Morin.
- Barlow, D. H. (2002). *Anxiety and its disorders: The nature and treatment of anxiety and panic* (2e éd.). Guilford Press.
- Barlow, D. H., Pincus, D. B., Heinrichs, N. et Choate, M. (2003). Anxiety disorders: A lifespan developmental perspective. Dans G. Stricker, T. A. Widiger et I. B. Weiner (dir.), *Handbook of psychology : Clinical psychology* (Vol. 8, p. 119–147). John Wiley & Sons.
- Bélanger, S. (2006). Conditions favorisant l'inclusion scolaire : attitudes des enseignantes du primaire. Dans C. Dionne et N. Rousseau (dir.), *Transformation des pratiques éducatives : La recherche sur l'inclusion scolaire* (p. 63–90). Presses de l'Université du Québec.
- Bender, W. (2002). *Differentiating instruction for students with learning disabilities: Best teaching practices for general and special educators*. Corwin Press.
- Bolduc, J. et Lessard, A. (2010). *Les bienfaits de l'enseignement et de la pratique de la musique* [Recensement d'études scientifiques]. Fédération des Harmonies et des Orchestres Symphoniques du Québec et Fédération des Associations de Musiciens Éducateurs du Québec. http://www.mus-alpha.com/upload/FHOSQ_FAMEQ_Final.pdf
- Caron, J. (2003). *Apprivoiser les différences : Guide sur la différenciation des apprentissages et la gestion des cycles*. Chenelière Éducation.
- Caron, J. (2008). *Différencier au quotidien : Cadre d'expérimentation avec points de repère et outils-support*. Chenelière Éducation.

- Cole, K. B. et Leyser, Y. (1999). Curricular and instructional adaptations: Views of special and general education student teachers and their cooperating teachers. *Teacher Educator*, 34(3), 157–172.
- Conseil supérieur de l'éducation. (2001). *Les élèves en difficulté de comportement à l'école primaire : Comprendre, prévenir, intervenir*. http://www1.cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/dif_comp.pdf
- Cottraux, J. (2001). *Les thérapies comportementales et cognitives* (3e éd.). Masson.
- Crahay, M. (2007). *Peut-on lutter contre l'échec scolaire ?* (3e éd.). De Boeck Université.
- Dolph, K. A. (2009). *An evaluation study of the curriculum and instructional approaches employed in the Norfolk Public Schools gifted program* (no 1539618431) [Thèse de doctorat, Université de Williamsburg]. Dissertations, Theses, and Masters Projects. <https://dx.doi.org/doi:10.25774/w4-m7vt-qp11>
- Ducette, J. P., Sewell, T. E. et Poliner Shapiro, J. (1996). Diversity in education: Problems and possibilities. Dans F. B. Murray (dir.), *The teacher educator's handbook* (p. 323–381). Jossey Bass.
- Dumas, J. (2013). *Psychopathologie de l'enfant et de l'adolescent* (4e éd.). De Boeck Université.
- Edwards, C. J., Carr, S. et Siegel, W. (2006). Influences of experiences and training on effective teaching practices to meet needs of diverse learners in schools. *Education*, 126(3), 580–592.
- Frisque, J., Neibur, L. et Humphreys, J. T. (1994). Music mainstreaming: Practices in Arizona. *Journal of Research in Music Education*, 42(2), 94–104. <https://doi.org/10.2307/3345494>
- Fuchs, D., Fuchs, L. S. et Stecker, P. M. (2010). The “blurring” of special education in a new continuum of general education placements and services. *Exceptional Children*, 76(3), 301–323. <https://doi.org/10.1177/001440291007600304>
- Garrett, L. et Moltzen, R. (2011). Writing because I want to, not because I have to: Young gifted writers' perspectives on the factors that “matter” in developing expertise. *English Teaching: Practice and Critique*, 10(1), 165–180. <https://hdl.handle.net/10289/5629>

- Gaudreau, L., Legault, F., Brodeur, M., Hurteau, M., Dunberry, A., Séguin, S. P. et Legendre, R. (2008). *Rapport d'évaluation de l'application de la Politique de l'adaptation scolaire*. Gouvernement du Québec/Université du Québec à Montréal. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/adaptation-scolaire-services-comp/RapportEvalPolAdapScol.pdf
- Gersten, R., Baker, S., Pugach, M., Scanlon, D. et Chard, D. (2001). Contemporary research on special education teaching. Dans V. Richardson (dir.), *Handbook of research on teaching* (4e éd., p. 695–722). American Education Research Association.
- Gfeller, K., Darrow, A.-A. et Hedden, S. K. (1990). Perceived effectiveness of mainstreaming in Iowa and Kansas schools. *Journal of Research in Music Education*, 38(2), 90–101. <https://doi.org/10.2307/3344929>
- Gilbert, J. P. et Asmus, E. P. (1981). Mainstreaming: Music educators' participation and professional needs. *Journal of Research in Music Education*, 29(1), 31–37. <https://doi.org/10.2307/3344677>
- Gillig, J.-M. (2008). *Remédiation, soutien et approfondissement à l'école*. Hachette Éducation.
- Good, T. L. et Brophy, J. E. (2003). *Looking in classrooms* (9e éd.). Allyn and Bacon.
- Gouvernement du Québec. (1997). *L'école, tout un programme : énoncé de politique éducative*. https://srp.csrs.qc.ca/evaluation/Documents/Lecole_tout_un_programme.pdf
- Gouvernement du Québec. (1999). *Une école adaptée à tous ses élèves. Politique de l'adaptation scolaire*. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/adaptation_serv_compl/politi00F_2.pdf
- Gouvernement du Québec. (2006). *La différenciation de l'évaluation. Questions et éléments de réponse. Principales références dans les encadrements ministériels*. http://www.csportneuf.qc.ca/sed/ccarette/MELS/cpea_evaluation5_diff.pdf
- Gouvernement du Québec. (2007). *L'organisation des services éducatifs aux élèves à risque ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA)*. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/adaptation_serv_compl/19-7065.pdf

- Gouvernement du Québec. (2014). *Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. Demande de renseignements généraux de l'opposition. Études des crédits 2014-2015* (document no CCE-012). <http://www.assnat.qc.ca/fr/travaux-parlementaires/commissions/CCE/mandats/Mandat-25329/documents-deposes.html>
- Graham, S., Harris, K. R., Fink-Chorzempa, B. et MacArthur, C. (2003). Primary grade teachers' instructional adaptations for struggling writers: A national survey. *Journal of Educational Psychology*, 95(2), 279–292. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.95.2.279>
- Gray, J. (2008). *The implementation of differentiated instruction for learning disabled students included in general education elementary classrooms* [Thèse de doctorat inédite, Université La Verne].
- Hallam, S., Cross, I. et Thaut, M. (2008). *Oxford handbook of music psychology*. Oxford University Press.
- Johnson, G. M. (2000). Schoolwide enrichment: Improving the education of students (at risk) at promise. *Teacher Education Quarterly*, 27(4), 45–61. <https://www.jstor.org/stable/23478225>
- Joseph, C. K. (2009). *Integrating music education, music therapy and special education in a music classroom* (document no 3475951) [Thèse de doctorat, Université de Cincinnati]. ProQuest Open.
- Kim, S. J. (2009). *Effect of music therapy on externalized and internalized behavioral problems for students' from low income families* [Mémoire de maîtrise inédit, Ewha Womans University].
- Kissinger, L. et Worley, D. W. (2008). Using the harp as a communication channel with children with autism. *International Journal of special Education*, 23(3). 156–159. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ833692.pdf>
- Larivée, S. J., Kalubi, J.-C. et Terrisse, B. (2006). La collaboration école-famille en contexte d'inclusion : entre obstacles, risques et facteurs de réussite. *Revue des sciences de l'éducation*, 32(3), 525–543. <https://doi.org/10.7202/016275ar>
- Lourenco, G. F., Goncalves, A. G. et Elias, N. C. (2015). Differentiated instructional strategies and assistive technology in Brazil: Are we talking about the same

- subject? *Universal Journal of Educational Research*, 3(11), 891–896. <https://doi.org/10.13189/ujer.2015.031115>
- Maranda, M.-F. et Viviers, S. (dir.). (2011). *L'école en souffrance : Psychodynamique du travail en milieu scolaire*. Presses de l'Université Laval.
- Marcotte, D., Cournoyer, M., Gagné, M. E. et Bélanger, M. (2005). Comparaison des facteurs personnels, scolaires et familiaux associés aux troubles intériorisés à la fin du primaire et au début du secondaire. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 8(2), 57–67. <https://doi.org/10.7202/1017529ar>
- Massé, L., Desbiens, N. et Lanaris, C. (2014). *Les troubles du comportement à l'école : prévention, évaluation et intervention*. Gaëtan Morin/Chenelière Éducation.
- McQuarrie, L. M. et McRae, P. (2010). A provincial perspective on differentiated instruction: The Alberta Initiative for School Improvement (AIS). *Journal of Applied Research on Learning*, 3(4), 1–18. <https://www.researchgate.net/publication/242474133>
- Meirieu, P. (2009). *L'école, mode d'emploi : des « méthodes actives » à la pédagogie différenciée* (15e éd.). Éditions sociales françaises.
- Moon, T., Tomlinson, C. A. et Callahan, C. M. (1995). *Academic diversity in the middle school : Results of a national survey of middle school administrators and teachers*. (Research monograph 95124; ED413700). ERIC. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED413700.pdf>
- Olson, J. L. et Platt, J. C. (2004). *Teaching children and adolescents with special needs* (4e éd.). Merrill/Prentice-Hall.
- 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]. Papyrus. https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/6293/Pare_Melanie_2011_these.pdf
- Paré, M. et Trépanier, N. (2015). L'individualisation de l'enseignement pour les élèves intégrés en classe ordinaire. Dans N. Rousseau (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire : un défi ambitieux et stimulant* (3e éd., p. 233–256). Presses de l'Université du Québec.

- Perrenoud, P. (1995). *La pédagogie à l'école des différences*. Fragments d'une sociologie de l'échec. Éditions sociales françaises.
- Perrenoud, P. (1997). *Construire des compétences dès l'école*. Éditions sociales françaises.
- Perrenoud, P. (2005). Différencier : un aide-mémoire en quinze points. *Vivre le primaire*, (2), 34. http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2005/2005_03.pdf
- Pierre, L. (2014). *Identifying methods for implementing differentiated instruction in middle school language arts/reading classes* [Thèse de doctorat inédite, Capella University].
- 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 en Outaouais]. Archipel. <https://archipel.uqam.ca/745/1/D1599.pdf>
- Przesmycki, H. (2004). *La pédagogie différenciée*. Hachette éducation.
- Ramel, S. et Lonchamp, S. (2009). L'intégration au quotidien : les représentations des enseignantes et des enseignants au sein d'un établissement scolaire. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, (9), 47–75. http://www.revuedeshp.ch/site-fpeq-n/Site_FPEQ/9_files/4_ramel.pdf
- Reis, S. M., McCoach, D. B., Little, C. A., Muller, L. M. et Kaniskan, R. B. (2011). The effects of differentiated instruction and enrichment pedagogy on reading achievement in five elementary schools. *American Educational Research Journal*, 48(2), 462–501. <https://doi.org/10.3102/0002831210382891>
- Reutzel, D. R. (2007). Organizing effective literacy instruction : differentiating instruction to meet the needs of all children. Dans L. B. Gambrell, L. M. Morrow et M. Pressley (dir.), *Best practices in literacy instruction* (p. 313–343). The Guilford Press.
- Rickson, D. J. (2006). Instructional and improvisational models of music therapy with adolescents who have attention deficit hyperactivity disorder (ADHD): A comparison of the effects on motor impulsivity. *Journal of Music Therapy*, 43(1), 39–62. <https://doi.org/10.1093/jmt/43.1.39>

- Robinson, L., Maldonado, N. et Whaley, J. (2014, 7 novembre). *Perceptions about implementation of differentiated instruction* [communication orale]. Communication présentée à la conférence annuelle du Mid-South Educational Research (MSERA), Knoxville, TN. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED554312.pdf>
- Rolvjord, R. (2001). Sophie learns to play her songs of tears: A case study exploring the dialectics between didactic and psychotherapeutic music therapy practices. *Nordic Journal of Music Therapy*, 10(1), 77–85. <https://doi.org/10.1080/08098130109478020>
- Rose, D. H., Meyer, A. et Hitchcock, C. (dir.). (2005). *The universally designed classroom : Accessible curriculum and digital technologies*. Harvard Education Press.
- Rousseau, N. (2010). Vivement la pédagogie universelle pour les jeunes ayant des troubles d'apprentissage. Dans N. Rousseau (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire : pistes d'action pour apprendre tous ensemble* (2e éd., p. 288–305). Presses de l'Université du Québec.
- Saint-Laurent, L. (2008). *Enseigner aux élèves à risque et en difficulté au primaire* (2e éd.). Gaëtan Morin/Chenelière Éducation.
- Salvador, K. (2011). *Individualizing elementary general music instruction : case studies of assessment and differentiation* (publication no 3482549) [Thèse de doctorat, Université de l'état du Michigan]. ProQuest Dissertations publishing.
- 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]. Papyrus. <http://hdl.handle.net/1866/9727>
- Schumm, J. S. et Vaughn, S. (1995). Getting ready for inclusion: Is the stage set? *Learning Disabilities Research and Practice*, 10(3), 169–179.
- Scott, B. J., Vitale, M. R. et Masten, W. G. (1998). Implementing instructional adaptations for students with disabilities in inclusive classrooms. *Remedial and Special Education*, 19(2), 106–119. <http://doi.org/10.1177/074193259801900205>

- Silverman, W. K. et Field, A. P. (dir.). (2011). *Anxiety disorders in children and adolescents* (2e éd.). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511994920>
- Smith, D. D. (2004). *Introduction to special education : Teaching in an age of opportunity* (5e éd.). Pearson/Allyn and Bacon.
- Solli, H. P. (2008). “Shut up and play!”: Improvisational use of popular music for a man with schizophrenia. *Nordic Journal of Music Therapy*, 17(1), 67–77. <https://doi.org/10.1080/08098130809478197>
- Süleyman, A. et Akinoglu, O. (2014). An examination of the practices of teachers regarding the arrangement of education according to individual differences. *International Journal of Instruction*, 7(2), 191–206. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1085245.pdf>
- Tardif, J. (1997). *Pour un enseignement stratégique : l'apport de la psychologie cognitive* (Réédition). Logiques.
- Thram, D. (2012). Understanding music’s therapeutic efficacy: Implications for music education. Dans W. D. Bowman et A. L. Frega (dir.), *The Oxford handbook of philosophy in music education* (p. 126–152). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780195394733.013.0011>
- Tomlinson, C. A (1995). Deciding to differentiate instruction in middle school: One school’s journey. *Gifted child quarterly*, 39(2), 77–87. <https://doi.org/10.1177/001698629503900204>
- Tomlinson, C. A et Demirsky Allan, S. (2000). *Leadership for differentiating schools and classrooms*. ASCD.
- Tomlinson, C. A, Brighton, C., Hertberg, H., Callahan, C. M., Moon, T. R., Brimijoin, K., Conover, L. A et Reynolds, T. (2003). Differentiating instruction in response to student readiness, interest, and learning profile in academically diverse classrooms : a review of literature. *Journal for the Education of the Gifted*, 27(2-3), 119–145. <https://doi.org/10.1177/016235320302700203>
- Tomlinson, C. A. (2004). *La classe différenciée* (Trad. B.Théorêt). Chenelière Éducation.

- Tomlinson, C. A. (2005). Differentiating instruction: Why bother? *Middle Ground*, 9(1), 12–14. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED497093.pdf>
- Utley, C. A. et Obiakor, F. E. (2000). Students with cognitive disabilities: Implementing effective instructional strategies in classroom settings. Dans F. E. Obiakor, S. Burkhardt, A. F. Rotatori et T. Wahlberg (dir.), *Advances in special education: Intervention techniques for individuals with exceptionalities inclusive settings* (Vol. 13, p. 21–51). Emerald Group.
- Vaughn, S., Hughes, M. T., Schumm, J. S. et Klingner, J. (1998). A collaborative effort to enhance reading and writing instruction in inclusion classrooms. *Learning Disability Quarterly*, 21(1), 57–74. <https://doi.org/10.2307/1511372>
- Vérificateur général du Québec. (2004). *Rapport à l'Assemblée nationale pour l'année 2003-2004, Tome 1*. <http://www.environnement.gouv.qc.ca/developpement/etat/vg-rapportqc.pdf>
- Vienneau, R. (2006). De l'intégration scolaire à une véritable pédagogie de l'inclusion. Dans C. Dionne et N. Rousseau (dir.), *Transformation des pratiques éducatives. La recherche sur l'inclusion scolaire* (p. 7–32). Presses de l'Université du Québec.
- Vitaro, F. et Gagnon, C. (dir.). (2000). *Prévention des problèmes d'adaptation chez les enfants et les adolescents, Tome 1 : Les problèmes intériorisés*. Presse de l'Université du Québec.
- Walker, J. et Boyce-Tillman, J. (2002). Music lessons on prescription? The impact of music lessons for children with chronic anxiety problems. *Health Education*, 102(4), 172–179. <http://eprints.soton.ac.uk/id/eprint/9523>